

遊びの協同性を促す実践的視座

*佐藤 哲也・**田井 敦子・***畑中 ルミ・****赤木 公子

Practical Perspectives for Encouraging to Cooperative Manner of Play

SATO Tetsuya, TAI Atsuko, HATANAKA Rumi, AKAGI Kimiko

Abstract

This article considers the importance of children's cooperative manner of play. Today, as the results of modernization, child's life and development are drastically changed. The number of children has decreased, playgrounds disappear in many communities, young children's play tends to be consumptive and uncreative. Reflecting these trends, Course of Study for Kindergarten (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2008) indicates identifying common purposes, coming up with creative approaches, and cooperating while engaging in enjoyable activities with friends (Human Relationship). In order to promote cooperative experience in kindergarten and day nursery, we point out a practical perspectives. We set four aspects (Secure Base, Pleasure Play, Purpose-Like Play, Cooperative-Manner Play) and analysis children's learning from the aspects of the human development(dependency and self-reliance). We gather 16 episodes from three kindergartens and analyze the quality and development of children's play to attest our perspectives.

Key words : 幼児教育

幼稚園

協同的な遊び

人間関係

指導・援助

1. はじめに

日本のフレーベルと称される倉橋惣三(1931)は「就学前教育は根の教育である」と述べていた。彼は人間の成長発達を植物栽培にたとえ、将来豊かな葉を茂らせ、美しい花を咲かせ、大きな実を結ぶために、幼児期に「根の力」を育むことが肝要であると唱えた。

倉橋は「根の力」を「生活活力」と言い換えて、幼児の諸活動を誘発して自己発揮・自己充実へと導く好奇心や探求心と捉えていた¹。

彼の教育観は我が国の保育実践の羅針盤となってきた。例えば、現行の幼稚園教育要領や保育所保育指針では、「生きる力の基礎になる心情、意欲、態度」「子どもが身につけることが望まれる心情、意欲、態度」

* 宮城教育大学・幼児教育講座

** 近大姫路大学教育学部

*** 兵庫教育大学大学院修士課程人間発達教育専攻

**** 梅花女子大学心理こども学部

を保育のねらいとして掲げている。また、平成26年4月に告示された幼保連携型認定こども園教育・保育要領でも同様である。幼稚園、保育所、認定こども園には、生涯にわたる学習の基礎をつくり、いわゆる「後伸びする力」²を培うこと、幼児の内的資質や能力の陶冶が実践的な指針となっているのである。

その一方で、幼児の生活実態の変容に対応して、様々な保育課題が挙げられている。なかでも保育内容の領域では、人間関係の稀薄化に伴い人とかかわる力が相対的に脆弱化しているとの懸念から、「協同して遊ぶ」「協同遊び」の経験が注目されるようになった。例えば、幼稚園教育要領における保育内容「人間関係」の内容(8)では、「友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見だし、工夫したり、協力したりなどする」、内容の取扱い(3)「幼児が互いにかかわりを深め、協同して遊ぶようになるために、自ら行動する力を育てるようにするとともに、他の幼児と試行錯誤しながら活動を展開する楽しさや共通の目的が実現する喜びを味わうことができるようにすること」が示された。こうした視点は、幼児教育の重要課題として受け止められている³。

本稿は、幼児期における「協同して遊ぶ」経験の今日的意義を再確認しながら、その実践展開の指標について、理論的かつ実践的に考察しようとするものである。「自立する力」と「共存・共生する力」の育成という人間形成の根本命題を基軸としながら、幼児期における「協同して遊ぶ」経験の変容・実践展開モデルを提示して、幼稚園教育の現場で収集した実践事例と重ね合わせていく。その作業を通じて、幼児の協同性を育む保育実践に関わる指導と評価の視点を探っていきたい。

2. 遊びの消費行動化

ホイジンガが『ホモ・ルーデンス』(1938)において遊びを文化創造と結びつけた人間的営みと捉えたこと

は周知のところである⁴。フレイザー(1966)は、例えば男の子のバケツやスコップ、女の子の人形やママゴト道具のように、成人後に必要となる生活・生産用具のミニチュアとして玩具が供されてきたと指摘した⁵。元来、子どもの遊びや玩具は、文化的活動と密接に結びついていたのである。

近代化に伴う社会変動や生活環境の変化によって、日本における子どもの遊びや玩具のありようは大きく変容した。少子化が進むなかで「少なく生んで大切に育てる」育児戦略が広がり、我が子に対して感情・経済資本を集中投下しようとする保護者の志向性が高まったのである。少ない顧客に多数の商品を購入させることで生き残りをかける企業戦略も相まって、子どもの遊びが消費行動化した。様々なヒーローやヒロイン、アイドルがテレビ等で喧伝され、それらのキャラクターやアイテムが商品化される。番組展開と呼応しながら新製品が次々と発売され、短期的な周期で玩具の購入と廃棄が繰り返される。1人の子どもが多様な玩具に手を伸ばし、使い捨てるようになったのである。休日ともなれば、遊園地や映画館のような娯楽施設に足を運び、サービスを消費する。つまり、代金を支払ってモノやサービスを購入・消費する行為が“遊び”と呼ばれるようになったのである。

大人によって商業的に仕組まれた遊びや玩具は、子どもが自ら考え工夫する余地が少ない。創造性や知的活動を刺激する要素にも乏しい。叩いたり、丸めたり、こねたり、ちぎったりと、素材と直接触れ合いながら、手先の器用さ(技術力)を磨く機会にはなり難い。壊れてしまった場合、新しいもの入手した際には、使い古された玩具は安易に廃棄されてしまう。こうした関わりが常態化すれば、子どもはモノに対する愛着や愛情を育むことができなくなるだろう。自ら苦勞して作り、修繕し、大切にしていた唯一無二の宝物を現代の子どもたちは持ち合わせていないと言っても過言ではないのである。少子化と都市化を前提にデザインされた玩具は、1人で、屋内で、おとなしく遊ぶことを前提

1 倉橋惣三(1965)「修学前の教育」、『倉橋惣三選集第三巻』、フレーベル館：423。

2 「後伸びする力」とは、全国国公立幼稚園長会がリーフレットに明記して訴えた概念である。「明るい未来社会を子どもたちへ！今こそ幼児教育への投資を」全国国公立幼稚園長会会長酒井幸子、2005年。

3 例えば、大豆生田はその啓発書で、保育における「協同的な学び」が政策と研究のレベルで注目されていることを紹介している。大豆生田啓友(2014)『「子ども主体の協同的な学び」が生まれる保育』、学研：7。

4 ホイジンガ、ヨハン(1973)『ホモ・ルーデンス』、高橋英夫訳、中公文庫。

5 フレイザー、アントニア(1980)、『おもちゃの文化史』、和久洋三監訳、玉川大学出版部：10-11。

としている。子どもが友達と試行錯誤したり、身体を動かして活動したりする必要がない。消費的な遊びは、知力、技術力、道徳性、人間関係力を刺激する営為とはなり難いのである。「人間の能力は使うことで育つ」「生活が陶冶する“Das Leben bildet”」と喝破したペスタロッチ（1826）の知見に基づくならば⁶、消費的遊びは人間形成機能、とりわけ他者と協力しながら生活展開していく文化創造機能に乏しいのである。

消費的な遊びにおいては、大人によって仕組まれたイメージや手筋で、子どもは“遊ばされる”ことになる。子ども自身が身近な環境に主体的、能動的、具体的に関わる活動にはならない。身体性、感性、知性を総合的に発揮しながら創造的に遊びを展開することも望めない。遊びの必要条件として他者存在を必要とせず、友達と関わり合いながら遊びを創造的に作り上げる経験を積み上げていくことが困難なのである。消費的な遊びには、具体性、創造性、人間関係、生活性という「幼児期にふさわしい生活」を構成する諸要素が欠落しているのである。

3. 幼児期にふさわしい生活を保障する「協同性」

消費的な遊びの陥穽に填らないためにも、幼児教育・保育機関においては幼児に「協同して遊ぶ」経験を提供することが必要である。家庭における遊びが「消費的」「個人的」な活動に偏る傾向にあるならば、幼稚園や認定こども園では「創造的」「集団的」活動を提供して、幼児に多様で総合的な経験を保障することが求められる。また保育所における幼児教育（特に幼児の心身の活性水準が上がる午前中）に、協同的な活動を仕掛ける必要がある。幼児が主体性を発揮して夢中になれる活動、友達とやりとりをしながら創造性を発揮する機会が提供されるべきなのである。家庭と教育・保育機関の経験が〈車の両輪〉ごとく補い合い機能することで、総合的で多様な幼児生活が展開していくのである。

幼児の「協同して遊ぶ」経験を実践展開する上で、幼児の姿と遊びを評価する指標が必要となる。そのためを試みとして、「きょうどう」の語義を言語分析することで、実践への窓口を開いてみよう。

他者と関係を結びながら物事を成し遂げる「きょうどう」とは、辞書的には「協同」「協働」「共同」と表記される。それらは、「力を合わせる」「力を合わせて働く」「共に同じくする」という意味である。これらの言葉を英語に置き換えたのが図1である。「協同的に遊ぶ」視点を理論的に整理する上で、有用な視点を提起していると考えられる。



図1 3つの「きょうどう」

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・保育要領に示される「協同」の英訳は“cooperation”であろう。“co”は「共に、いっしょに」、 “operation”は「作用・影響を及ぼす」という意味である。つまり「互いに影響を及ぼす」ことを指している。遊びという目的完結型の活動において、子どもたちが互いに作用や影響を及ぼし状況や心理的作用を「協同」して遊ぶ姿と位置づけることができよう。幼児が互いに時間と空間を共有し活動していくことで、驚きや喜び、楽しみや悲しみ等の感情が相互作用していく。こうした心と行動のやり取りを「協同」している状態と捉えることができる。

次に「協働」(collaboration)。これは「共に働く」の意である。「働く・労働する“labor”」の類語として“occupation”がある。アメリカの哲学者デューイ（1910年）は、「仕事 (occupation) とはその活動の外側に目的が存在する」と指摘している⁷。つまり「仕事」とは、設定された「目的」を達成するために活動することを意味しているのである。「仕事」をめぐるデューイの見

6 ペスタロッチ、ヨハン・ハインリッヒ（1989）、『隠者の夕暮・白鳥の歌・基礎陶冶の理念』、東岸克好・米山弘訳、玉川大学出版部：118。
7 デューイ、ジョン（1950）、『思考の方法-いかに我々は思考するのか-』、上田清次訳、春秋社：216-217。

解を援用するならば、「協働」とは将来達成すべきある目的に向かって力を合わせていく状態、その評価は当初の「目的」の達成度にかかっていると見えよう。つまり協働には「成果」が問われるのである。学校教育では「学習目標」への到達がねらわれて活動が展開する。倉橋流の視点に立つならば、学習の成果としてどのような「花」が咲いたのか、「実」を結んだのか「評価」されることになる。活動そのものに「ねらい」があるのではなく、目的を達成することが「ねらい」となる。目的達成のための手段として集団作業体制をとる、これこそ「仕事」としての協働学習なのであろう。

「共同 (common)」は「互いに奉仕する」関係性を必要とする。例えば、共同体 (community) が形成されるためには構成員が様々な役割や責任を担う必要がある。共同的機能を発揮するためには、集団構成員による協力関係が必要なのである。例えばPTA (Parents-Teacher Association) は、会長、副会長、会計担当、広報担当等、様々な役割を担うメンバーにより、組織的・機能的運営がなされる。個人々が明確な役割と責任を担いながら組織を形成・運営していくのである。そのありようが「共同」的状态である。「共同」とは、そうした関係性に基づく組織形成・運営を指していると理解できよう。

これら3つの「きょうどう」を発展的図式として捉えるならば、〈協同〉→〈協働〉→〈共同〉と示すことができよう。幼児期の〈協同〉から就学期の〈協働〉へ、社会生活に向けた高度な関係性構築に向けての〈共同〉へと繋いでいく、こうした発達の・実践的展開が子どもに人間力や社会力を育成していく上で求められると言えよう。特に幼児期には、友達と一緒に活動することで、楽しさや喜びなど様々な情動を交流する体験、困難や葛藤を乗り越えるために試行錯誤する経験、その過程における友達と情動的・活動的相互作用、その帰結としての共感体験や相互理解が大切にされなければ

ならない。「幼児期にふさわしい生活」を通じて、「協同的に遊ぶ」保育展開が期待されるのである。

4. 「協同的に遊ぶ」経験の諸相

「協同的に遊ぶ」保育実践理論の構築に向けて、様々な取組がなされている。例えば、「プロジェクト・アプローチ (project approach)」に基づく幼児期の探求活動や経験学習理論、県教委や市教委が主導する「協同的に遊ぶ」活動を支援する指導書の作成、大学附属幼稚園における実践研究、幼児教育研究者が提唱する指針等などが挙げられよう⁸。

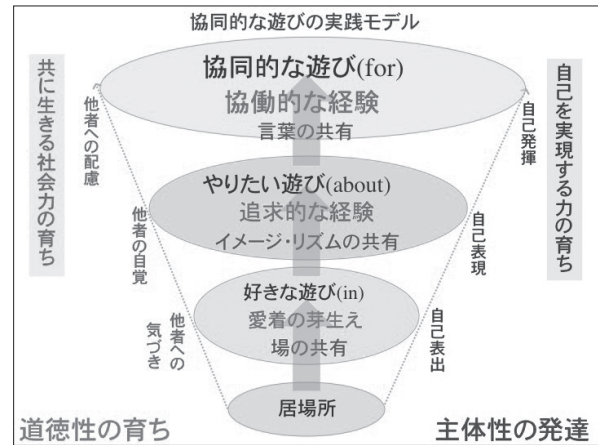


図2 協同的な遊びの実践モデル

図2は、兵庫県教育委員会幼児教育実践支援事業(平成22年度)の理論モデルのプロト・タイプである⁹。保育所や幼稚園における様々な実践の検討と省察を経て仮説的に作成されたものである¹⁰。人間形成における自立性と共存・共生志向の育ちを基軸として、「協同的な遊び」へと至る育ちをモデル化している。このモデルを読み解きながら、「協同的に遊ぶ」経験への幼児の遊びの諸相とそのプロセスについて考察してみよ

8 例えば次のような実践事例集がある。角尾和子(2008)、『プロジェクト型保育の実践研究－協同的学びを実現するために－』、北大路書房。
 9 兵庫県教育委員会(2010)「平成22年 幼稚園教育のあゆみ－元気兵庫へ ころ豊かな人づくりをめざして－ 第43集」
<http://www.hyogo-c.ed.jp/~gimu-bo/youtien/H22youtien.pdf#search=> 兵庫県教育委員会幼児教育実践支援事業+%28平成22年度%29
 10 兵庫県教育委員会(2010)「指導の手引き 人とのかかわりを豊にする教育の推進－幼児が「協同する経験」を重ねるための教師の援助」24-25。このパンフレットを作成する上で、阪神・西播磨・東播磨・神戸・但馬支部の公立幼稚園6園が実践事例を提供し、理論モデルの作成に関わった。佐藤哲也はこの内4園の実践と研究資料作成の指導助言者として関わった。本パンフレットで提示されている理論モデルのプロト・タイプは、岡山市国公立幼稚園教育研究会事務局(2010)「市幼教研だより」の7ページに佐藤哲也による夏期研修会講演記録として示されている。

う¹¹。

まず、モデルの基底をなすのは、幼児の心理的「居場所」である。幼稚園、保育所、認定こども園など、そこで生活する幼児が心の安全基地、言わば母港、あるいはベースキャンプといえる起点を確立することが基本となる。倉橋は『幼稚園真諦』（1953）において、幼稚園は子どもにとって“アット・ホーム”であるべきことを説いている。子どもたちが家庭から幼稚園に登園した場合でも、あたかも「家にいる（at home）」ごとく「くつろげる（at home）」よう配慮する必要があるというのである¹²。安心できる場所（例えば、屋内外の保育環境等）、信頼できる人（担任教師や友達等）が確保されることで、幼児の心と生活が安定する。幼児は自らの居場所を拠点としながら、自己実現する力（自立への志向性やスキル）と他者と共に生きる力、すなわち共生していくための社会性、道徳性、対人関係にかかわる力を育てていく。帰港できる母港のような拠り所が心理的に保障されることで、幼児は果敢に環境と関わり、様々な事柄にチャレンジしていくことができるのである。

「居場所」を確保した幼児は、家庭以外の集団生活の場で自ら選んだ「好きな遊び」に取り組むことになる。遊びに没頭することで、関わりを結んでいる対象（素材や遊具、自然等）の中に没入する（in）ことになる。例えば、園庭の泥に興味を持った幼児は、泥を踏みしめ、手に取り、こねたり丸めたりしながら、泥という素材（物的環境）と体験的に関わっていく。身体接触を通じて、対象と一体化していくなかで、関わりを結んでいる対象へのこだわりや愛着も芽生えてくる。好きなことに夢中になっているからこそ、自覚的・無自覚的にその子らしさが表出される（自己表出）。その一方で、集団保育施設での生活では、時間と空間を共有している他者が存在する。好きな遊びに没頭する一方で、感覚的に友達の存在を意識していくことになる。「あそこに誰がいるな」「あの子も何かしているなあ」と、他者存在が認識される。場を共有する状況が成立することで、他者と繋がる可能性が開かれるのである。

「好きな遊び」に没頭する過程で、幼児には某かの目

的意識が芽生えていく。「今日はあそこに行ってこんな遊びをしよう」「あの子といっしょに遊びたい」といった、その子なりの目当てが生まれてくるのである。泥遊びが発展して、「泥団子を作ろう」「どうしたらかたい泥団子になるのかな」「泥団子を光らせるにはどうしたらよいのだろう」等々、素材としての「泥」やイメージしている「泥団子」について（about）、幼児なりの追求が始まる。体験的に蓄積してきた知識や技能、感覚に基づいて、試行錯誤していくのである。こうした取り組みのなかで、幼児が自らの意志や意図が積極的に表現されることになる。つまり無意識的的自己表出から、明確な意識の所産としての自己表現が現れてくるのである。「こうしたい」「ああしよう」といった欲求とともに、他者に対する意識も変化する。「あの子といっしょにこう遊ぼう」「誘おう」「手伝ってもらおう」「聞いてみよう」等々、他者に対して意図的・自覚的に関わろうとする志向性が強くなるのである。時には「いやだよ」「これは私のものよ」等々、相手に拒絶されたり、期待を裏切ったり裏切られたりすることもあるであろう。他者存在が目的成就のために必要になる場合、幼児は関わりの中で葛藤や相互理解を経験することになる。否応なしに、自分とは異なるが生活を共にすべき他者を自覚することになる。遊びの「イメージ」の共有や身体で刻む「リズム」の共振によって、他者との関係性が深まり、発展していくのである。

遊びをめぐる幼児の目的意識は、やがて社会的に開かれていく。私の目的から、私たちの目的へと発展し、遊びが社会化されていく。泥団子を友達に見せるために飾る、泥団子の作り方をクラスの仲間に教える。「～のために（for）」活動が展開するようになるのである。生活発表会での劇遊びを創り上げるために、配役を決める、台詞を考える、大道具・小道具を作るといった展開、また地域の老人との交流を企画して、案内状を作り配付する、プレゼントを作る等々、共通の目的を実現するために幼児同士が協力していく。友達と相互作用しながら「協同的（cooperative）に遊ぶ」活動が展開していくことになる。目的を達成するために、体験的に身につけた知識や技能を交流することで「協働

11 このモデルを構想するにあたり、木村吉彦による学習の流れを象徴的に表した「In・About・For」論を援用した。木村吉彦（2003）『生活科の新生を求めて～幼小連携から総合的な学習まで～』、日本文教出版、木村吉彦（2012）、『生活科の理論と実践－「生きる力」をはぐくむ教育のあり方』、日本文教出版：129-130。

12 倉橋惣三（1965）『幼稚園真諦』、『倉橋惣三選集第一巻』、フレーベル館：26。

(collaboration)」が生まれる。身振りや手振りのみならず、言葉によって、情報や個々人の意見が活発に交換されていく。その過程で、自分の知識や技能が集団活動に役立てられる経験、自分の主張が仲間を受け入れられた(拒絶された)経験、目的達成に向けた活動に貢献して活動を成就した満足感等々、幼児は集団内で「自己発揮」する心地よさを味わっていくのである。そうしたやり取りを通じて、他者を認め、自分と異なる意見にも耳を傾け、尊重する、つまり「他者への配慮」が育っていくのである。こうした活動のなかで、幼児同士を繋げるのは「言葉」である。言葉はコミュニケーション手段 (communication tool) であるとともに、知識を構成 (knowledge construction) するための道具でもある。集団的目的意識を基盤とした遊びを進める過程で、幼児同士が話し合うこと、遊びの後で様々な発見、活動をめぐる意見・疑問・問題点、活動を通じて生じた感情などを分かち合う機会、つまり言葉を交わす話し合い活動を作ること、幼児集団の言語活動の活性化と共に、「協同性」が深まるのである¹³。

「協同的に遊ぶ」実践モデルは、幼児1人1人が「居場所」を確保し、そこを起点としながら「好きな遊び」「やりたい遊び」「協同的な遊び」へと展開していく姿を捉えている。こうした遊びの4層構造論は、幼児の育ちに即した保育実践を構想・評価する上で示唆的である。例えば、それぞれの層を年齢段階として捉えるならば、3歳児「好きな遊び」、4歳児「やりたい遊び」、5歳児「協同的な遊び」を重点課題とみなすことができる。あるいは、「居場所づくり」(4・5月)、「好きな遊び」(1学期)、「やりたい遊び」(2学期)、「協同的な遊び」(3学期)として年間カリキュラムとしていくことも可能である。いずれにせよ、「協同的に遊ぶ」生活を保障するためには、幼児1人1人の自己発揮や自己充実が不可欠である。個々の幼児の生活が充実し、展開していく中で、友達との関わりが生まれ、社会性が養われていくのである。個から集団への遊びの展開のなかから「協同的に遊ぶ」経験が深まっていくと理解できよう。

遊びの「協同性」に至る展開を捉えることで、個から集団への遊びの進化を支援する保育者のPDCAが活性化するのである。

4. 「協同的に遊ぶ」実践展開

遊びの協同性をめぐる理論仮説について、実践事例とその考察を通じて検証してみよう。以下に紹介する事例はすべて関西の公立幼稚園で収集されたものである。

H県M市Y幼稚園

幼稚園に入園してくる幼児は、それまで養育者の保護のもとで養育者との信頼関係の中で育てられてきた。幼児は養育者の手を離れ、初めて未知の世界に飛び出そうとするのである。しかし、そこには未知の世界に対する大きな不安がある。小学校入学前は養育者と密着した関係から自立へ向かう時期であり、人間形成の基盤となる重要な期間である。

「協同性」を育てる手始めとして、入園当初の不安を抱えた幼児一人ひとりの居場所を作り、気持ちを安定させ、協同したいと思える友達・仲間と出会い・繋がり、試行錯誤できる環境が必要である。また、保育者のきめ細やかな愛情と見通しをもった保育計画が大切である。

(1) 居場所作り

入園当初は保護者から離れることに不安を抱く幼児が多く、泣く、緊張して動かない、表情の硬い等の姿が見られる。そのような幼児達をどのようにして協同する幼児に育てていくのかを保育事例から読み解く。

事例1-1：入園式のA児の姿 (4歳児)

A児は母親から離れるのを嫌がったが、保育者が抱きしめてそのまま移動したことで泣きやんでいった。入園式後、しばらくは顔を手で覆ったり、うつむいたりして隠していたが、保育者が保育室の横にあるウサギ小屋に連れだした。入園式の翌日、A児は登園すると「ウサギが見たい」とすぐにウサギを見に行っていた。

入園式のA児のような姿は他児にもよく見られる。

幼稚園の入園式では、保護者にしがみついたり泣いたり、家に帰りたがったりする幼児の姿をよく見かける。保育者はそのような不安いっばいの幼児を温かく迎え、1日も早く園生活に親しみを持たせたいと考えるもので

13 無藤隆は「協同性」をめぐる相互交渉的コミュニケーションの重要性をいち早く指摘していた。無藤隆 (1997)、『協同するからだとはー幼児の相互交渉の質的分析』、金子書房。

ある。

事例1-2：楽しい幼稚園（4歳児）

「幼児の名前を呼ぶ」、「スキンシップをする」、「話し相手になる」、これらは幼児の気持ちを和ませ、安定させる援助である。名前を呼ばれることで、幼児は保育者に親しみを感じ、また同じクラスにいる幼児同士を少しずつ意識するようになる。名呼びの遊び、出席調べなどは、入園後、園生活がわかるまで繰り返すことで、幼児は安心感をもち、自信が持てるようになる。

入園式後、保護者会があり、幼児は保護者と離れ、学級活動をするようになっていた。そこで緊張を和らげ、不安の中にも幼稚園は楽しいところであることを実感させたいと思い、わらべうたをすることを計画した。「ずくぼんじょ」は、両手を上にあげて土筆の格好をし、一人の鬼が円の中を歩いて回り、歌の最後に鬼が止まった前にいる幼児とお辞儀をして鬼交代をする遊びである。どの幼児にも表現の場を与えることができる。表現の喜びを味わわせることで、幼稚園は楽しいところであることを感じさせることができる。お辞儀は自分の大切な頭を下げることで、「あなたに敵意はありませんよ」という思いを象徴する。

入園式の翌日、教えたばかりのわらべうた「ずくぼんじょ」を5、6人の幼児がしっかりと歌っていた。初めての集団生活で互いに名前も知らないが共通の歌を自然に口ずさみ、それに合わせて他児と一緒に歌うことにより、親近感ももて緊張もほぐれていったであろう。また、同じクラスにいる他児の存在にも気づいたであろう。幼稚園は楽しいところである、一緒に生活をする先生や友達がいる、「楽しい幼稚園」であることを実感させていくことで協同する幼児に育つための土台作りを行った。

(2) 基本的な生活

事例1-3：持ち物の片付け（4歳児）

A児は登園後、自分の持ち物を自分のロッカーに片付けようとしなかった。片付ける場所がわからないというよりも片付ける意味が理解できていなかったのではないかと思われる。A児の持ち物が他児と混在することが多かった。A児の片付けの様子を観察すると、自分のものを他児のロッカーの中に無意識に投げ入れていた。A児だけではなく、他にも数人、「自分の場所」

があることを知らなかった。そこで登園時に1人ずつ指導し、「自分の場所」を認識させ、家から持ってきた持ち物を片付けるなど、園生活の基本となることを丁寧に指導するように努めた。その結果、入園後、10日あまりで少しずつ身についてきた。A児は登園時に出席ノートにシールを貼ること、タオルをかける、連絡帳を出すことができるようになってきた。かばんはそのまま放置しているが、いっぺんには無理なので少しずつ、A児の様子に合わせて指導していった。

これまで幼児は、生活習慣、生活リズム、生活形態の違う家庭の中で育ってきている。自分の名前やマークで自分の場所を正確に捉えることが心の安定につながると考える。集団生活をはじめるにあたって、○自分で自分の持ち物を決まった場所に置く。○便所や手洗い場の使い方を知る。○遊具の使い方を知る。○うわばき・下履きの区別をつけて使うなど、基本的な生活を個人差に配慮し、1人ずつ繰り返し、指導を行うことで生活が安定してくる。

(3) 「いっしょに」を意識する

事例1-4：園内見学「汽車で園内めぐり」（4歳児）

入園当初、4歳児は並ぶことはできても前の幼児について歩くということがわかりかね、自分の興味ある方へどんどん行ってしまったり、椅子に座ったかと思うと数人が上履きを履いたまま、園庭の遊具のところへ行ってしまったりと、個々ばらばらであった。

生活する場をわからせたいと考え、園内を見学することを計画したが、幼児達の様子からすぐにばらばらになってしまうことが予測できた。そこで長縄を汽車に見立て、保育者は運転手兼車掌になって幼児達を園内見学の旅へ連れて行った。すると「シュッポ、シュッポ」と口々に言い、体を摺り寄せ合い、顔を見合せながらにこにこしながら進んでいった。狭い長縄汽車の中で「いっしょ」に移動する、並ぶ、歩くという活動が楽しい経験になったのである。

汽車ごっこは、幼児がでんではばらばらになるのを防いだけではなく、同じ方向に向かうという共通の目的を理解させるのに役立った。園内めぐりを楽しむというよりも「シュッポ、シュッポ」と言いながら動く汽車ごっこを楽しんだようである。そして体を寄せ合

いリズムをきぎむことで互いに名前は覚えていなくても同じクラスであることを実感したのではないだろうか。このような生活を経て、幼児に変化が見られるようになった。

さつまいもの苗を植えた翌日、2人の女兒が自ら苗に水やりを始めた。そばにいる幼児に興味をもち始めたともいえる。1人は入園当初、毎朝、母親から離れるのを大変嫌がり大声で泣いていた幼児である。その幼児が自ら行動したのである。自分の「やりたいこと」が見つかったのである。

(4) 協同したくなる遊び

事例1-5：わらべうた「せんぞうやまんぞう」

(1年保育・5歳児)

「せんぞうやまんぞう」は横1列になって数人で1本の棒を持って、歌いながら舟漕ぎの動作をして、移動していく遊びである。互いの舟がぶつからないように方向転換をしたり、歩幅、歩調を合わせたりしなければならない。また、個々の力加減を調整しながら進まなければいけない。隣の幼児や他の舟をこいでいる幼児を見ながらぶつからないように注意しなければならない。また回るときは棒の端をもっている幼児が中心となり、反対側の端をもっている幼児が回りやすいようにその位置にとどまったり、他児を一斉に動かそうと力を込めて棒を動かしたりする。初めはバラバラに舟をこぎ、他のグループとぶつかり合ったり、前に進まなかったりしていた幼児であった。しかし、互いを意識することで遊びが成り立つことに気付いていった。また歌を歌うことで互いの歩調、歩幅に合わず、舟の行く方向を決めるなど、相手の呼吸、鼓動を意識していることがうかがえる。幼児同士の意思疎通ができていないと成立しない難しい遊びである。遊びが成立したときの幼児の自身に満ち溢れた表情がやり遂げた達成感を表していた。このように互いを意識する遊びを保育に取り入れることで協同性が高まると考える。

不安を抱えて入園してきた幼児も同じクラスの幼児に目が行き始め、一緒に遊ぶ楽しさがわかるようになってきた。1学期の気候のよいときに全身を使って友達と遊ぶ心地良さを体験し、協同すること楽しさを十分に味わってきた幼児である。遊びを進める中で人とかわる喜びも味わうが、友達は自分の思いや考えを阻む存在でもあることに気付き、自分とは違う考えがある

こと、他者意識も育ってきたと思われる。

事例1-6：運動会ごっこ (2年保育・4歳児 10月)

4歳児にとっては初めて経験する運動会であり、運動会がどういうものかを知ることとなった。運動会后、印象に残ったことや楽しかったことを話し合ったが、個々に作った旗が飾られていたことや園庭の飾られていた万国旗や動物の旗から、旗を作って振って応援したいという意見がでた。S児が画用紙に割り箸をつけて旗の作り方をみんなに作り方を説明した。すると子ども達は共通のイメージが描けたのか個々に作りだし、できると「フレイフレー」と出来上がった旗を振って走り回っていた。その後、遊びに必要なと思うものを個々に考えて作っていた(紅白旗、応援旗、新聞にビニールテープを巻いた玉など)。できた旗は各自、段ボール箱に立てるようにし、出し入れしやすく、また友達の作品もよく見えるように配慮した。入場門のように大きいものは、みんなで作ることとなった。門に使う段ボール箱を手分けして探し、協力して組み立てていったのである。



写真1：入場門作り

事例6のように4歳児の運動会ごっこは、「運動会ごっこ」というクラス全体の共通の目標に向かって各自が自分の作りたい物や必要だと思うものを製作し、それを使って遊んだ。この点は5歳児でも同じである。4歳児は初めての運動会で経験したことを生かして「運動会ごっこ」に発展させたが、5歳児は前年度の経験から、自分達が幼稚園の中心となって運動会を進めるという責任と自覚がある。5歳児の作った入場門は4歳児が作った自分が通れる門ではなく、大人も子どもも通れるよ

うな大きなものであった。また運動会の進行も5歳児がすることがわかっているの、プログラム作りにも余念がなかった。5歳児になると遊びの全体像がわかり、計画が立てられるのだろう。

運動会当日は、交代でプログラムを読み上げるように計画をしていたが、忘れていた幼児がいると素早くフォローをして進んでいた。4歳での協同する経験が生かされ、5歳になると活動がダイナミックになり、自信に充ち溢れた年長児と育っていったのである。

運動会ごっこは、個別な活動であったり、目的が同じ幼児同士が集まってグループで活動したり、クラス全体で活動したりしながら、銘々が進めていった。部部分が個々完結するのではなく、それらが全体につながっていくことで、幼児の制作意欲が刺激され、自分のささやかな活動が全体の中に入っていき喜びを感じているのである。1人ずつの制作やグループでの制作が、集団の中で生かされていることを実感しているからこそ、「もっと工夫しよう」「もっとやってみたい」「こうしたらどうだろう」というアイデアが生まれ、それに共感してくれる友達がいることで意欲が高まっていったのだろう。1人やグループでの活動であっても、協同している感覚が互いをつないでいたのであろう。

事例1-7：劇遊び（2年保育・5歳児1，2月）

幼稚園では3学期に劇遊びをする園が多い。幼稚園生活を通じて様々な経験を積み上げてきた幼児は、劇遊びという大がかりな「協同する経験」で1年を締めくくるのである。劇遊びはこれまでの協同する経験よりも長期に渡って活動が展開していく。

猿がお地藏さん（おじいさん）を自分達の村へ連れて帰る途中で、大きな川を渡らねばならない。2人組になって両手をつないだ幼児が横一列に並んで手を上にかざして川を表し、猿役とお地藏さん役（おじいさん）がその下をくぐる場面である。そのとき、全員が大きな声で「猿の尻は濡らしても地蔵の尻は濡らすなよ～」と繰り返し歌うことを考えついた。初めは歌だけだったが、その歌に合わせて足を踏み鳴らすようになった。

友達の声聴きながら合わせて歌うことで気持ちがひとつになることに気付いたのだろう。そして更なる一体感を目指して足踏みをし、全体の調子をそろえる

ことを考えついたのであろう。幼児は友達と目を合わせ、生き生きとした表情であった。

協同する経験を何度も繰り返してきている幼児は、共通の目標に向かってどのように劇を進めていけばよいかをよく理解している。道具作り、音響効果、セリフなど、劇作りをしている間には、互いの意見がぶつかり合うこともある。しかし、話し合い、互いの気持ちをわかり合うことで、困難を乗り越え、目標を達成しようとする。友達と力を合わせて何事かをやり遂げる大きな喜びを期待しているからであろう。

協同する経験での保育者の役割は、1人1人の居場所を作ることに始まる。毎日が楽しいと思える友達との生活をしていくことが、居場所をより確かなものにしていく。保育者は幼児の意欲的な発想を受け止め、考えたり、作ったり、試したりする姿を認め、目標や内容を整理し、クラスの中で焦点化していく必要がある。それによって、個々の幼児のイメージが具体化され、十分に自己発揮をすることができるのである。

H県S市K幼稚園

事例2-1：思いを伝え合う（4歳児7月）

願いを描いた短冊や輪つなぎ、思い思いに制作した装飾品を笹に付けていく。こよりを結びつけるのはなかなか困難な作業である。友達の様子を観察したり、保育者に助けってもらったりしながら、自分なりに頑張っているA男。B男がA男の短冊を覗き込んで「Aちゃん、なに描いたん？」と言うと、「カブトムシ！」と答えるA男。「カブトムシいっぱい見つけたいんや！」と続ける。赤いクレパスで描かれた蟹にも見えるカブトムシをB男はじっと覗き込んでいた。

同じ目的をもった活動の中にも、子どもそれぞれに思いがある。その思いを伝え合うことで、友達との違いに気づいていく。協同的な活動へと向かっていく上での基本的な関係性が結ばれつつある。

子どもはそれぞれに自分の思いを装飾品に込めて制作した。B男はA男の手元を興味深げに覗き込んでいた。A男が手にする制作物やそこに込められた思いを知ろうとする姿勢が伝わってくる。A男は少し得意げな表情で短冊への思いを語る。自分が一生懸命作ったものを真剣に見てくれるB男を意識することで、満足感が高まっているようである。

ゆったりと流れる時間の中で存分に自己発揮できる環境があることで、友達との相互関係が生まれる。子ども同士の協同性が響き合う可能性が豊かに開かれていく。このような状況の積み重ねと、時間と空間の共有、同一課題への個々人の取り組みが、協同的な活動への基盤となっていく。もちろん、それを温かく見守る保育者の存在も不可欠である。

事例2-2：目的を共有して取り組む（5歳児 9月）

活動量が増え遊びもダイナミックになる9月。遊戯室で5歳児が巧技台を組み立て始めた。蓋のカギ穴に重い鉄棒をはめ込むのは困難な作業である。蓋の向きを調整したり、重い鉄棒を何人かで支え合いながら、苦労してはめ込んでいる。保育者の手を借りずに自分達で組み立てようとする姿である。蓋に鉄棒をはめ込むと、次は梯子もはめていき、大型積み木で作った家（囲い）とを組み合わせた。巧技台を橋や道に見立てた「ままごと」が始まった。

子ども達による自発的な活動から生成された協同的な活動である。巧技台を使った遊びは、大きく重いパーツを利用するので、1人で対応することが難しい。準備や片づけに時間や手間がかかる。友達と協力して活動を進めることが必要となる。共有する目的に向かって、友達の思いや意見に耳を傾け、自らもアイデアを出しながら、一緒に活動を進めている。

友達と試行錯誤する活動を通じて「私にとって友達は必要な存在である」という実感が醸成されていく。共通のイメージや目的を友達と共有しながら、遊びを作りあげる充実感を味わうことができるのである。

この場合でも、十分な時間が保障されていることが肝要である。遊び込みの時間が短いと、子ども達は手間のかかる遊びを敬遠しがちになる。その結果、遊び自体が安易で薄っぺらになることがある。遊び込める十分な時間の中で、子ども達の協同性は高まり深まっていくと言えよう。

事例2-3：活動をめぐる子ども達の葛藤（5歳児 12月）

子ども達が気に入っている『スーホの白い馬』（福音館書店）を毎日のように読み聞かせていた。保育者は劇あそびへと繋げてみたいと考えていた。

ある日、運動場で白馬になり競馬ごっこをして遊ん

でいた7~8人のグループの間でいざこざが起きた。C子に負けたD男が、「お前には銀貨3枚をくれてやる！白い馬をおいてさっさと帰れ！」と絵本の中の殿様のセリフを言った。周りの子ども達は一瞬驚いたが、瞬時にしてD男の言葉とそこに込められた感情を理解した。しかしC子は次のように切り返した。「遊びやん！（私は）白馬じゃないし……」。自分が負けた悔しさから出てきたD男の言葉に対して、E男は「Dくん、負けたから、そんなん言うとなやろ」とはっきり指摘した。決して激しい仲たがいではないが、重苦しい空気が流れ、子ども達の心の中には様々な思いが交錯しているようであった。

負けた悔しさを殿様の言葉を借りて相手にぶつけたD男。その場にいた5歳児全員が彼の気持ちを察していたようであった。言われたC子は理不尽な感情をぶつけられて戸惑うが、負けてはいない。自分の気持ちを率直に表して切り返した。取り巻く子ども達は絵本と現実世界を行き来しながら、誰が正しいのか見極めようとしていた。

保育者は、自由な遊びでのこのやりとりをクラス活動の話し合いの場で取りあげた。誰が正しいのか検討するのではない。このエピソードにおけるD男とC子の思いをみんなで考えてみた。

なかなか意見が出ない中、C子が口火を切った。「私は（競争に）負けたら悔しいけど、あんな殿様にはならん！」とD男の理不尽さを暗に批判した。今にも泣き出しそうである。周りの子ども達は「Cちゃん、言うとうこと、まちごうとらへん」と落ち度のないC子に加勢する。F男は「リレーでCちゃんに負けて悔しかったけど……」と次に続く言葉を飲み込んだが、「Dくんみたいに言うたらん！」と続けた。遊びの中で悔しい体験をしている子どもは、D男の気持ちには共感するが、D男のとった言動には批判的である。ずーと固い表情をしていたD男が「1番になりたかったけど、なれなんだ……」と絞り出すような声で言い泣き始めた。保育者は何も言わず見守り続けている。しばらくして「もう、ええやん！」とG男が誰に言うでもなくつぶやいた。すかさずH男が「ほんまや、ええやん。先生、絵本読んで〜！」と絵本の話へ切り替え、周りの全員が絵本へと傾いていった。

C子の思いを聞き、D男は感情を前面に表した。これまでも友達とのトラブルが多発し、そのたびに自分の気持ちをコントロールすることで、友達と分かち合う機会を積み重ねてきた。子どもの力は行きつ戻りつしながら、本物になっていくと思われる。G男・H男の「もう、ええやん」という言葉の中に「Dくんはもうわかつうから……」という気持ちが込められており、周りの子ども達も暗黙のメッセージを了解した。すると、H男が話題を絵本へと意識的に変えようとした。このような折り合いのつけ方は、日々の生活を通じて習得してきたものである。トラブルが発生した際、保育者が解決策を提示するのではなく、子どもたちが意見のやり取りを積み重ねながら相互理解が深まるように援助したからである。保育者は子ども達の力を信じて、口出しすることを極力自重した。その結果、子ども達の中には〈自分たちで解決した〉という思いが残り、クラス集団に深みが増していったのである。

こうした機会を通じて、クラスの子どもの協同性が高まっていったと考えられる。1人1人の子どもの内面が成長し、相互理解や信頼関係が深まっているクラス集団の中には、協同的な遊びが展開していくための素地が培われていくのである。

事例2-4：プロジェクト型遊びの生成（5歳児 1月）

その後、『スーホの白い馬』を題材に、みんな一緒にクラスの活動を展開していった。物語の内容がクラス全員に浸透して、生活発表会というプロジェクトへと繋がっていった。「モンゴルってどこ?」、「馬頭琴ってどんな楽器?」と疑問が出てくると保育者も一緒に調べた。

すずらんテープを三つ編みにして競馬のムチを作っていたグループ。試行錯誤を重ねるが、軽すぎてフニャフニャしていて、しなるムチに仕上がらない。そこで、保育者が細く裂いた布を何本か準備した。ある子が布を混ぜ込むことに気づき、しなるムチが出来上がった。不思議さと達成感を味わう子ども達。

スーホの家づくりを始めたグループは、ダンボールとダンボールカッター、ガムテープを駆使しながらも苦闘している。絵本に出てくるゲル型の家にしたいという気持ちはあるが、難しすぎて気持ちが折れている。保育者が大きな段ボールを円形にして切り込みをいれ、傘のような形の屋根を作ったことで事態は好転した。

丸めたダンボールとくっつけることで、イメージしていた家が完成した。



写真2：殿様とスーホ、白馬とのやりとりの場面

また、歌のうまいスーホに負けないうらい歌が上手なクラスになろうと、歌の練習にも熱が入った。子ども達の探究心や欲求、伸びようとする力を満たすために、保育者はその役割を演じていった。プロジェクトが進行していく中で、活動を率いるI子が現れた。協同性の進んだクラスでは、中心的な子どもと周りの子ども達との関係が良好である。I子を人間関係の核としながら、クラスの中に、生活発表会というプロジェクトの成功に向けて、全員の意識とイメージが出来上がっていった。

協同的な遊びをクラス全員の遊びとして広げ発展させていくためには、保育者が子ども1人1人の能力をしっかり把握していることが重要である。1人1人の子どもの能力を掴み、子ども1人1人を繋ぎ、グループを繋ぎ、クラス集団づくりへと発展させていくことが重要である。就学前の5歳児は、友達とのかかわり合いの中で、協力することや折り合いのつけ方、友達への信頼感、集団の中での振る舞い方などを身に付けている。保育者には、友達とのかかわり合いの中で身に付けた個々の力を、さらに就学後へと繋いでいくことが求められる。そのためにも、1人1人が充実し、1人1人が受け入れられる集団作りを目指すことが望まれる。各人の持ち味や主体性を受け入れながら、保育者の意図性を発揮しバランスの良い保育を展開することが重要なのである。保育者の相応しい環境設定や配慮・工夫のうえに協同的な遊びが成立すると考える。

H県T市N幼稚園

幼稚園が「居場所」となるには、そこが心地のよい

場所であると本人が感じることから始まる。それには、保育者として、子どもが遊んでいるうちに、“自然な流れの中で自らとけ込んだ”と感じるように、周囲との関係性を大切にしながら誘っていく援助のあり方が問われる。

事例3-1：こいのぼりの影、僕の影

(2年保育4歳児 5月)

クラスの友達の中にまだ溶け込みにくいA児は、他児が「好きな遊び」をしている様子を見て回る。

快晴のある日、園庭にて楽しい遊びを模索している際、ふと自分の足元に影を見つける。園庭に揚がったこいのぼりの影に自分の影を重ねたり、影を追いかけて園庭を駆け回ったりした。保育者は近くでA児の様子を見ていたB児に、「B君の影、まて～」と言いながら追いかけてみた。逃げるB児とおいかける保育者を嬉しそうに見ているA児。暫くするとA児が「僕の影もあるよ」と保育者とB児に存在をアピールし始めた。そこで、A児・B児・保育者3人の影を踏む遊びへと発展していった。その日の遊びの振り返りでA児とB児の影踏み遊びをクラスの子もたちに紹介する。その後、A児はユニークなアイデアを出し、遊びを楽しくする存在として、クラスの子もたちから認められるようになった。

この事例の中で、保育者は、入園間もないA児にとって幼稚園が居心地のよい状況になるように、以下の3点の援助を行った。

- ① A児に意識させずに自然な流れの中で溶け込めるきっかけづくりを模索する。まず、A児自身に声をかけるのではなく、A児の遊びに興味を示したB児にかかわりながら、A児を巻き込んでいく。
- ② A児のアイデアが活かされて遊びができ、A児とB児を楽しみの共有でつなぐ。
- ③ A児の良さを伝えることで、A児の存在がクラスに広がるように、遊びの振り返りの時間を活用する。

このように、1人1人に応じた援助が子どもにとっての居心地いい居場所の確保につながる。

保育者には、子どもが自立していく過程の一步から、周りとの関係性の中で、人とかかわる力を育てること

を意識した援助の在り方が求められる。

事例3-2：「好きな遊び」没頭していく事例

(2年保育5歳児 5月)

事例3-1で取り上げたA児が、5歳児になった5月。この1年で心が安定し、様々な体験をしてきたA児である。1年間の成長が、自ら選んだ「好きな遊び」に取り組む中で、遊びに没頭する姿として表れた。

10日ほど、土山を掘る・固める・トンネルを造る・自在に地形を変形させることが楽しく、遊んでいる。A児が「あ〜トンネル崩れた」と落胆していると、隣のクラスのC児が「こっちの土がかたそうだよ。A君こっちの山にトンネル掘ったら？」と誘う。A児は「よし、やってみる、わ〜かたい」と早速試す。園庭開放でA児の父親が保育参加したことで、さらにトンネル掘りに没入するA児。C児が指した山の両側から、A児親子がトンネルを掘る。途中、父親の巧みな掘り方に、A児とC児が興味深く見入る場面もあった。

事例3-3：お父さんとトンネル掘り

時間の経過とともに、C児もトンネル掘りに参加し、一つの山を三方から掘っていく遊びに変わっていく。「わあー、掘れた！」「完成！」3人で地面に顔をくっつけ、トンネルが開通したかを確認する。次に、三方から手を入れ、手をつなぎ、完成の喜びを味わっていた。この日の、父親参加のトンネル掘りがきっかけとなり、A児とC児の掘る姿勢、集中度が目に見えて変化した。同時にA・C児に触発されたのか、今まで以上に土山遊びがダイナミックになり、夢中になって遊ぶ子どもたちが増えていった。

A児・C児は、土の素材への扱いを体感し、適度にかたい土に向かい、根気よく・慎重にトンネルを掘ることを体得した。

2人の、“没頭してトンネルを掘る”という表出行為が、周囲の子もたちの感性を刺激し、心を揺さぶり始め、ダイナミックな土山遊びへの発展という結果をもたらしていった。

事例3-4：「やりたい遊び」追求を行った事例

(2年保育5歳児 6月)

4歳児は、泥んこ遊びの出来そうな柔らかな土壌を園

庭に見付けては、手を突っ込みその時間中、泥の感触を存分に味わっている。保育者が誘導したわけでもなく、この場に自然と集まってくる。

傍の土山では5歳児が遊んでいる。同じ園庭のすぐ傍で、4歳児は5歳児のダイナミックな姿を感じながら、感覚の刺激遊びに興じている。「見て見て、泥んこペタペタしたらくっついてくる。」「わぁー手が入っちゃう。」「冷たくって気持ちいい〜。」「ぐにゅって入った。」

“幼稚園の何処で何をして遊んでもよい”と、異年齢混合保育で行っている。4歳児は集まってはいるが、まだ1人1人が「好きな遊び」に没頭する過程である。6・7人が頭を突き合わせて遊ぶことのできる自然発生した水たまりでの遊びこそ、場の広さや素材の質感が4歳児の個々の発達に即しており、4歳児にとって居心地の良い無理のない保育内容として展開した。

「川を掘ったから、D君水ここから流してみて。」「オーケー待っていて、水汲んでくる。」「水流すよ〜いいかい?」「はーい!」頂上から水を流すD児の声や行為が、大海を造っている麓付近の幼児にまで響いている。「D君もっと流してよ、ここまで届いてこないよ。」「そんなこと言っても、じょうろが小さくて、すぐ水無くなるのだから。」「そうか、困ったなあ。」

山から海へ、大河づくりへと発展していく過程で、問題解決にむけての模索が始まる。「途中で、私も流そうか?」「お願い!!!」と、4歳児の砂場での「好きな遊び」の原体験を思い出し、体験を駆使して試行錯誤する中で、自分の考えを自己表現し、他者との関係性を意識し始める。「水流しま〜す。」「あっ待って、ダムのをせき止め外すから。」「は〜い。」「もういいよ〜。」「了解!」

5歳児はこの場の全容（構想）が各自の中でイメージされており、そのイメージの共有化がすでになされて、土山の頂上から、トンネル・ダム・川・池・大海へという目的意識が芽生えている。事例3-2でのA・C児のトンネル掘りの遊び以来、土山の地形は日々子どもたち手によって刻々と形を変え6月に至り、「やりたい遊び」の追求が始まった。この時期、5歳児は、集団での遊びに目当てをもち、「イメージ」の共有、身体で刻む「リズム」の共振によって、ダイナミックな表現活動を展開し、問題解決していくプロセスを楽しみながら、他者との関係性を深めていった。

事例3-5：共通の目的をもった「協同的に遊ぶ」の事例
(2年保育5歳児1月)

『エルマーの冒険』の遊びを行っていたが、エルマーが猛獣たちから知恵を駆使して逃れリュウを助けに行く場面。「おまえは誰だ?」「どこから来たんだ?」「何しに来たんだ?」という矢継ぎ早であまりに恐ろしい猛獣たちの形相に、エルマーは動けなくなり泣き出す者も出現。3日間立ち往生してしまう。当初は「無理!」「怖すぎる!」と弱音を吐いていたエルマーたちであったが、「誰か助けて〜」「痛いよ〜」「苦しいよ〜」というリュウの声に、何とかしてこの難局を切り抜けリュウを助けたいという気持ちが沸々とわいていった。保育者自身も、この白熱した3者のやり取りに、どの役の子どももが納得いく解決の糸口などあるのだろうか、途方に暮れていた。その時、エルマーから「この問題が解けたら通してください」という知恵比べの提案が出てきた。今まで3日間一歩も譲らなかった猛獣たちは相談し、「いいぞ、そのかわり解けたらすぐにかじらせろ!」と折り合いを付けてきた。問題が解けず悔しがる猛獣、大喜びのエルマーその寸時を見付け、「エルマー今よ!」と保育者が叫ぶと同時に、エルマーは我に返り猛獣をすり抜けた。

幼児の遊びをめぐる目的意識は、やがて開かれ、私の目的から、私たちの目的へと展開し、共通の目的「〜のために」活動が展開するようになる。生活発表会での劇遊びを創り上げる場面の事例を取り上げてみこととする。

事例3-6：ラインダンスで通せんぼ

この場面では、どの役の子どもたちも登場人物の気持ちになり切って遊びを創り上げていった。そのため、適当な和解策には乗らないという、子どもたちの確固たる信念が芽生えた。保育者はそれを強烈に子どもたちの表現行為の中に感じたため、中途半端な解決方法を提供せず、相当な覚悟でその行方を見守ったのである。すると、子どもたち同士で見えない空気が流れ、物語を自分たちで進めるにあたって、誰もが腑に落ちる解決策を模索し始めたのである。自分たちが納得した瞬間、役割を超えて、みんなで物語りを進めようという一つの目的意識の下、そのステージを難なく突破したのである。5歳児最終期には、2年間の経験を総動

員して、クラス全員で目的に向かい物語りを創り上げていくなかで、自己発揮・自己抑制・自己充実の心が育ち、達成感・成就感をもつまでに成長していくのである。



写真3 通せんぼ

4. おわりに

かつて石ころだらけの路は子どもたちの遊び場であった。様々な年齢層の子どもたちが男女の隔てなく群れて遊んでいた姿が伝えられている。素朴な「わらべうた」に始まり、ごっこ遊び、追いかっこ、かくれんぼ、身体を動かす遊び等々、子どもたち自身で考えたり、工夫したり、伝え合ったりしながら、遊んでいた。こうした遊びを通じて、子どもたちは創造性や技術力、人間関係力を磨いていたのである。生活経験や発達段階が異なる子どもたちが群れて遊ぶことで、ヴィゴツキーが「発達の最近接領域 (ZPD: Zone of Proximal Development)」と称した、学習によって発達が促されることが期待できる。自分よりも発達の・経験的に高次なレベルの遊び仲間の刺激を受け、独力では到達できない活動・着想レベルへと子どもの発達が飛躍するのである。「協同して遊ぶ」経験は、失われた子ども集団を再興して、社会的行動・情報、情動の交流を活性化して、幼児期にふさわしい育ちを保障する試みであると言える。

ひるがえって、年齢的、あるいは発達の先行している子どもは、自らが「模範になっている」「頼りにされている」「注目されている」「憧れの対象になっている」

といった感覚を覚えるものである。他者からの“まなざし”を自覚することは、幼児自身が自分自身のありようを省みる契機となる。「自分には何ができるのか」「自分には何をしなければならないのか」「自分には何が不足しているのか」等々、子どもは自己相対化作業を通じて、身近な他者、依存してくる他者、助けを求める他者に誠意を持って関わろうとする。こうした態度は、ノディングズ (1984) が提唱する「ケアリング“Caring”」の視点を内包している¹⁴。他者の役に立とうとする幼児の“心情、意欲、態度”が育まれることで、子どもは「汝自身を知れ」という哲学的問い、学びの原点と対峙することになる。

保育者のまなざしは、ともすれば「気になる子」、あるいは「個々の子ども」に焦点化されやすい。保育者は1人1人にきめ細かく対応しようとする志向性を持っているからである。こうした基本的姿勢を堅持しつつ、幼児が充実した「協同的に遊ぶ」経験を積み重ねていけるよう、援助することが期待される。保育者は集団教育臨床の視点を持って、「1人の子どもの育ちが集団を育てる」「集団の力によって1人の子どもを育てる」保育を推進していくことが求められるのである。

「協同的に遊ぶ」経験が保育展開することで、保育者集団の協同性、協働性、共同性もまた高まっていく。クラスを起点に、幼児の協同性が異なるクラス、年齢、幼保小連携等、より多様で広範かつ複雑な関係性へと発展していく。援助者である保育者相互理解、連携も不可欠である。保育者同士が協力しながら、保育を創造的に構想展開することが要請されるのである。「協働して遊ぶ」経験は、幼児と共に保育者集団をも育てていくと言えるのである。本稿に寄せられた実践事例はそうした事実を雄弁に物語っていたと言えよう。

21世紀を迎えて、先進諸国では教育実践のパラダイム転換が起こりつつある。かつて「教育」とは未成熟な子どもを当該社会の成熟した大人へと教え導くことを意味していた。あたかも白紙、あるいは空の器である子どもに大人が経験知や技術を書き込み (注ぎ込み)、理想の完成像へと形成していくことが目指されていた。教育とは将来に向けた準備であり、学習によって習得した経験の「量」が問われたのである。「できるだけ早く、できるだけ高く、できるだけ正確に」を標榜する「早

14 ノディングズ、ネル (1997)、『ケアリング倫理と道徳の教育－女性の視点から』、立山善康ほか訳、晃洋書房

期教育 (early education)」は、こうした背景から醸成されてきたと言えよう。

しかし、情報化、国際化、技術革新の加速化等、教育を巡る状況は一変した。伝授される知識、技術、価値観の絶対性が揺らぎ、不確定な状況に対応しながら「自ら課題を見つけ、解決する」問題探求・解決能力が求められるようになったのである。なかでも、1989年、国連総会で「子どもの権利条約」が採択され、現在を幸せに生きる権利の主体としての子どもが再発見された。子どもの未熟さを可塑性の大きさとして肯定し、子どもが自己形成していくための環境や状況を整えることが大人の責務とみなされるようになったのである。学習経験の「量」ではなく、「質」が重視されるパラダイム転換が起こったのである。

イギリスの教育学者ポラード (Pollard, A.: 1996) は、近代公教育制度進展の過程で、学校教育における学びの様態が変化してきたことを指摘した。19世紀型学びは「聞きなさい、そうすれば学ぶことができるでしょう“Listen and you will learn”」であり、“Talk and Chalk (講話とチョーク)”によって学習が展開した。学びとは教師によって教えられる内容であり、その習得が重視された。20世紀になると教師主導の系統学習から子ども中心の経験学習へと大きな転換があった。「為すことによって学ぶ“You learn best by doing”」と言われるように、学習者が環境に働きかけることによって、知識、技術、価値等が構成されるとする構成主義 (constructivism) の立場が確立する。ポラードが予見する21世紀型の学びは、個人的レベルから社会的レベルへと開かれ、集団内の対話によって知識が構成されることで進展していく。「それについて語り合いましょ“Let’s discuss it”」というセンテンスに象徴される「社会的構成主義 (social constructivism)」では、学びが個人的に完結するのではなく、社会的に生成・共有・発展されていくことが期待されたのである¹⁵⁾。

「協同的に遊ぶ」経験は、「幼児期にふさわしい生活」を保障するのみならず、学校教育のニュー・パラダイムとして理解されるべきであろう。「協同的に遊ぶ」経験は集団の問題解決学習の原体験として小学校進学後の学習活動の基盤を形成していくことが期待できるからである。幼児の遊びを通じて形成された自己意識、

社会性、言語コミュニケーション力が基礎力 (根の力) となって、知識、技術、価値意識が集団的に探求され、その成果が社会的に共有されるようになる。発達の連続性、遊びと学びの連続性が求められる昨今、幼児期において「協同的に遊ぶ」経験が就学前教育と学校教育を繋ぐ要素となりうるのである。各々の子どもたちが探求活動の参画者としての「当事者性」を発揮して、社会的活動に貢献していくこと、正統的周辺参加論として脚光を浴びた実践原理は、そもそも子どもたちの素朴な集団遊びのなかに内包されていたのである。「協同的に遊ぶ」ことは、幼児期の遊びの今日的復権、回復と捉えることができるのである。

文献

- 倉橋惣三 (1965)「修学前の教育」、『倉橋惣三選集第三巻』、フレーベル館
- 全国国公立幼稚園長会会長酒井幸子 (2005)「明るい未来社会を子どもたちへ！ 今こそ幼児教育への投資を」
- 大豆生田啓友 (2014)「『子ども主体の協同的な学び』が生まれる保育」、学研
- ホイジンガ、ヨハン (1973)『ホモ・ルーデンス』、高橋英夫訳、中公文庫。
- フレーザー、アントニア (1980)、『おもちゃの文化史』、和久洋三監訳、玉川大学出版部
- ベスタロッチ、ヨハン・ハインリッヒ (1989)、『隠者の夕暮・白鳥の歌・基礎陶冶の理念』、東岸克好・米山弘訳、玉川大学出版部
- デューイ、ジョン (1950)、『思考の方法-いかに我々は思考するのか-』、上田清次訳、春秋社
- 角尾和子 (2008)、『プロジェクト型保育の実践研究-協同的学びを実現するために-』、北大路書房。
- 兵庫県教育委員会 (2010)「平成22年 幼稚園教育のあゆみ-元気兵庫へ ころ豊かな人づくりをめざして- 第43集」
- 兵庫県教育委員会 (2010)「指導の手引き 人のかかわりを豊にする教育の推進-幼児が「協同する経験」を重ねるための教師の援助」
- 岡山市国公立幼稚園教育研究会事務局 (2010)「市幼教研だより」
- 木村吉彦 (2003)『生活科の新生を求めて~幼小連携から総合的な学習まで~』、日本文教出版
- 木村吉彦 (2012)、『生活科の理論と実践-「生きる力」をはぐくむ教育のあり方』、日本文教出版

15) Pollard, Andrew (1996), *An Introduction to Primary Education: For Parents, Governors and Student Teachers*, Continuum Intl Pub Group

倉橋惣三 (1965) 「幼稚園真諦」、『倉橋惣三選集第一巻』、フレーベル館

無藤隆 (1997)、『協同するからだことば－幼児の相互交渉の質的分析』、金子書房

ノディングズ、ネル (1997)、『ケアリング倫理と道徳の教育－女性の視点から』、立山善康ほか訳、晃洋書房

Pllard, Andrew (1996), *An Introduction to Primary Education: For Parents, Governors and Student Teachers*, Continuum Intl Pub Group.

(平成26年9月30日受理)