

3. 協同して遊ぶようになるために

— 協同的な学びを考えて —

金沢大学人間社会学域学校教育学類非常勤講師

池田三津子

1. はじめに

平成22年1月末、政府は「幼保一元化」の具体策を協議する「子ども・子育て新システム検討会議」の設置を決め、6月をめぐりに基本方針を取りまとめる。幼稚園と保育所の垣根をなくす方向で、世の中が動き始めることは間違いなさそうである。

先日、或る保育所で、0歳から5歳までの6クラスの保育を参観する機会があった。当然、保育所は「養護」の色合いが濃くなるが、3歳児以上児からの教育に関わるねらい及び内容は、幼稚園教育要領に基づく5領域のねらい及び内容と何ら変わりがない。

しかしながら、私が垣間見た保育所での実際の保育は、長年蓄積された「養護」という文化の中で、教育に関わる内容が軽んじられているように思われた。方や幼稚園は「教育」という分野で、環境を通して行う教育を基本とし、遊びを中核に据えた総合指導を行っている。少なくとも、保育における環境の構成と教師の援助においては、国公立幼稚園が絶えず研鑽を積んできた分野である。

以上のことを念頭に、2の章で教育要領を読み直し、協同して遊ぶようになるためにはどのような経験内容を積み重ね、協同的な学びとしなければならないか探ることにする。

2. 教育要領における「協同」というキーワード

平成20年に改訂された幼稚園教育要領の改訂のポイントの1つに「協同」というキーワードがあげられている。人とかかわりに関する領域「人間関係」の「内容の取り扱い(3)」で、「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、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」とある。

わかり易く言えば「幼児が互いにかかわりを深めない協同して遊ぶことはできない」ということである。そのためには、①自ら行動する自発性が基盤となること②かかわりの中で試行錯誤をする体験を積むこと③幼児自身が活動自体を楽しみながら共通の目的を実現することの経験内容がなければ、協同して遊ぶことには至らないということなのである。

それは、「協同して遊ぶ」ことが、義務教育を支える学びの原点だからである。そのことは、国立教育政策研究所発行の指導資料『幼児期から児童期への教育（ひかりのくに、2005・2）に明記されている。そこでは、「幼児期から児童期への発達には、自我や人間関係の育ちが基礎にある。すなわち、自己発揮から自己抑制へと進んでいく。また、協同性が成立するという、協同での抑制に支えられながら、対象に即した学びによる自己発揮が可能となっていく、やがては教科書の学習を中心とする小学校以降の教育の基礎を形成することになる」と説明されている。

以上のことから、前述した①②③の経験内容は、就学前教育を担う基本形の基本と考えられる。その解釈を一步進めてみるならば、協同して遊ぶ経験での学びが、小学校における学びに引き継がれる基礎となり得るということではないだろうか。ということは、協同して遊びながら、幼児らがその中で何かしらの学びを経験しなければならないことを示唆している。1で述べた保

育所での保育には、この「学び」の視点が欠如していた。かといって、幼稚園教育が協同的な学びを維持しているとは断言できない。

そこで、本園の2つ事例を検証し、協同的な学びについての一考としたい。

3. 共同しつつ協同へ

事例1 『塩三分の一ね』 4歳児 12月上旬

お餅搗きが終わった翌日、4歳児のクラスで餅搗きごっこが始まった。K児が「ペッタン！」と杵を下ろすと、合いの手のI児が「はい・はい」のかけ声に合わせて、臼の中の餅を返す。2人のコンビネーションは抜群である。その時、I児が「ちょっと待って」と言ってその場を離れるや否や、プリンカップを持ち寄り、その中から小さく刻まれた紙切れを取り出し「はい、塩三分の一ね」と臼の中に入れた。

搗き手のK児と側で見ていたY児らも空かさず「はい、塩三分の一ね」と呼応した。

「ペッタン!」「はい・はい」の調子を繰り返しながら、楽しい餅搗きが続いた。

(1) かかわり合うための共同体験における共通のイメージ

上記の事例は、行事として4歳児が共に体験した餅搗きの模倣遊びである。園における行事が遊びを創るモデルになっている。前日の餅搗きで餅を搗いた体験や搗き手と合いの手の一挙手一投足、そして、その時のかけ声が遊びにそのまま反映されている。

このような共同の体験が、幼児個々のイメージを膨らませたり広げたりして、かかわり合っ

て遊びを創ることに繋がっている。

(2) 互いの自発性による交錯的学び

前日の餅搗きで、幼児らの関心が高かったのは、合いの手の仕草と「ペッタン!」「はい・はい」のかけ声と「塩三分の一」だと言うことが、事例1から推察できる。幼児らにとっては合いの手が憧れの存在であり、知らず知らずのうちに真似をしたり、餅搗きの道具やものから多様な関係性を学んだりしている。このように自らこうしてみたいという思いを実現するには、憧れのモデルを共通にイメージできることが、自発性を育てる上では大切になる。

4歳児の時期に、一人一人が自らのイメージを友達とかかわりながら体験できる経験は大切である。幼児らは「やってみたい」「真似てみたい」「こうしてみたい」など、それぞれの自発性が互いに交錯し合い、共有化できるものを取り込んでいく。そのプロセスこそが、協同して遊ぶための学びに繋がっていくのではないだろうか。

(3) 協同へのプロセス創り

事例1でI児は、合いの手を実に旨く行っていた。臼の中の餅を両手で返したり、ポンと叩いたりする仕草やタイミングは、前日のボランティアさんから学び取った動きである。また、「ペッタン!」「はい・はい」の2拍子のリズムに合わせてのI児とK児の呼吸、そして「塩三分の一ね」は新たな言語として、さらに「塩三分の一」はプリンカップの塩全部ではないことなど、4歳児なりの学びが感じ取れた。この日の一人一人の動きや言葉は、共同体験を再現遊びに創り上げることによって、はじめて一人一人の学びとなっていることを現している。

このような学びを支えたのは教師の環境構成である。「お餅搗きしたい」幼児の思いを受け止め、すぐに実現できるように臼や杵を作っている。幼児らは教師の環境づくりに参加しながら、自発的に臼の中の餅や塩や水を準備している。共同体験が協同で餅搗きごっこの道具やもの作

りに発展し、一人一人がそのものとかかわり合いながら遊びを取り込んでいる。

この一連の教師と幼児が創り上げる環境構成のプロセスは、幼児一人一人が協同して遊ぶために学ばなければならない通過儀礼とも言える。だとすると、教師は環境構成の中に共同体としての学びの意味や方向性を複合的に仕組んでおかなければならない。

4. 協同性を育む

事例2『よっしゃ！いくぞ！』5歳児11月中旬

5歳児が園庭でスーパーボール転がしをしている。高さ2.5mのユニオンサークルの上から3本の竹をコの字に1本ずつ傾斜を調節しながら繋ぎ、スーパーボールを転がすのである。巧く転がったら拍手喝采である。ところが、そう簡単に事は運ばない。問題は、コの字の2ヶ所の繋ぎ目である。S児が1つ目の繋ぎ部分で、「ああ、旨くいかない」とため息混じりで2本の竹が交差する箇所を、あの手この手で動かしてボールの転がりを試している。その時、「ねえ、もう転がしていい？」とユニオンサークルのスタート地点からU児の声がした。「ちょっと待って、いいのになったらOK出すからね」とS児が応える。それを聞いたコの字の2ヶ所目の繋ぎ目にいたA児とB児が、「あのお、OKになったらこっちにも知らせてね」とS児に声をかけた。「わかった！」とS児は呼応した。何とかコーナーを曲がる時に、ボールが落ちない仕組みを竹筒に施したのかS児の声がした。「いいよ！OK！」「こっちもOK！」とA児、その声に加勢するかのようにU児が「よっしゃ！いくぞ！」と声を張り上げた。一瞬緊張感が漂う中で、ボールが転がり始めた。

S児のコーナーを難なくクリア「やった！やった！」の歓声を背にボールは第2コーナーもクリア。またしても「やった！やった！」の声がこだまする。ボールを追っかけていたK児が「みんな、こっちこっち、こっちがゴール」と回りの友達をゴールへと誘った。

5歳児も、この時期になるといろいろな友達と共通の目的をもってかかわろうとしたり、物の特性を生かし工夫して自分たちの生活に取り込もうとしたりする。そんな姿が見られるようになった時のスーパーボール転がしの事例である。

「よっしゃ！いくぞ！」のかけ声に一瞬漂った緊張感には、この遊びに参加していた幼児らによって醸し出される「協同して遊ぶ」ということの極意が秘められているのではないだろうか。

(1) 協同的な問題として

S児は、コーナーをボールが筒からはみ出ないで転がるにはどうしたらよいか試行錯誤を重ねていた。コの字のコーナーの1本目の筒の傾斜や角度、ボールのスピードなど前日からの遊びで自分なりに学んでいたのかも知れないが、昨日のようにはいかなかったのであろう。S児らが自分たちで構成していく遊びである。ほんの僅かな組み合わせの違いでもボールが旨く転がらないことを感じている。自分のコーナーが旨くいかないと第2コーナーまでボールが行かない。S児の問題はスターと地点、第2コーナー地点、ゴール地点で構えているメンバーの問題に波及する。すなわち、S児の抱えている問題は友達との協同的な問題にすり替わるのである。

このようにS児は、協同での抑制に支えられながら友達とのかかわりを学んでいる。

(2) 協同的な学びとして

事例2は、数日続いている遊びである。テラス、園庭と場所を替えるたびに竹の組み方や段差が違っている。事例1でも遊びを創るモデルの存在があったが、この遊びもお父さん達との

ソーメン流しがヒントになっている。また、助け合わないと運べない長い竹は、友達との協同を余儀なくされる「もの」として存在する。その「もの」とのかかわりは、友達と一緒に操作したり扱い方を工夫したりすることによって、幼児同士のかかわりを育む。幼児らは、その中で、他者との呼吸や間の取り方を学んでいく。

ここでは、S児らのコーナーを如何に転がすかの物理的な学びは論じないで、協同的な学びについて考察することとする。

・醸し出される緊張感

U児の「よしゃ！いくぞ！」の一声での一瞬の緊張感は、共通の目的をもって遊びを展開しているメンバーだからこそ醸し出されたと思える。U児にとっては、いよいよ待ちに待ったスタートが切られる時であり、S児にとっては創意工夫が試される瞬間であり、第2コーナーのA児とB児にとっては「どうぞここまで転がって来てくれますように」との祈りの瞬間である。すなわち、それぞれの思いが交錯する中での緊張感である。

この醸し出された緊張感こそが、他者の存在を取り込みながら遊びを協同で創るメンバーでしか味わうことができない学びではないだろうか。

・協同性の中での自己責任

この遊びには、スタートのA地点、第1繋ぎ目のB地点、次の繋ぎ目のC地点、そしてゴールのD地点の4カ所に集うメンバーそれぞれが、独立した機関のように役割をはたしている。一見、バラバラのように見えて互いが協同的に動いて遊びをより知的に、且つ、より創造的にしている。

「いいよ！OK!」「こっちもOK!」のように互いの声がこだまするような声かけが、事例2の前後にも飛び交っていた。それぞれが自分なりの役割を認識し、責任を果たそうとしながら、一人では味わえない楽しさの醍醐味や緊張感や自己責任について学んでいる。

・共通の目的をもつ高揚感

U児の「よしゃ！いくぞ！」のかけ声で、転がり始めたボールがB地点、C地点を通過する度に「やった！やった！」の歓声が上がっている。また、K児がボールを追っかけながら回りの友達を「みんな、こっちこっち」とゴールに誘っている。実は、このボールは「最後までボールが旨く転がるように」という共通の目的を運んでいたのである。

そのボールは途中脱落することも多かったはずである。それ故に事例2のように最後までボールが転がったときの達成感は、かかわり合った者にしかわからない高揚感だったに相違ない。S児らは、友達と協力して、遊びを創り上げる高揚感を学んだと言える。

5. まとめ

協同して遊ぶようになるためには、自ら行動する自発性が基盤であり、その自発性は共同体験としての共通のイメージから誘発され、かかわり合って遊びを創る学びへと繋がっていく。また、共同から協同へのプロセスにおいて、幼児らの環境構成力が協同的学びを誘うということも明らかになった。

さらに、幼児らが試行錯誤しながら共通の目的に向かう時、互いの思いを交錯させたり、すり合わせたりしながら自己責任や緊張感や高揚感を学び合うことも大切であることが見えてきた。

※「共同」：友達と同じことの体験 「協同」：心や力を合わせて共通の目的をもつことに繋がる体験
※ 参考文献 幼稚園教育要領解説（フレーベル館）・学びと発達の連続性（チャイルド本社）