

幼稚園5歳児クラスにおける協同的な活動の分析

— 保育者の支援を中心に —

齋藤 久美子^a 無藤 隆^b

^a 湘北短期大学保育学科 ^b 白梅学園大学

【抄録】

本研究の目的は、目的と手段との相互作用性、保育者のかかわりとその役割の多様性に着目し、子どもの協同的な活動のあり方を探ることである。本研究では幼稚園の5歳児クラスでの遊園地作りの活動を自然観察し、事例の分析を行った。その結果、全体の目的がめざされつつも、個々の活動のなかで目的と手段とを行きつ戻りつすることで、子どもたちの協同的な活動が豊かなものになっていた。また、保育者は様々な形で子どもたちを全体の目的へと促す一方で、目的とは異なる子どもたちからのアイデアを包含しながら、集団での協同性を育むような働きかけを行っていた。

【キーワード】

協同的な活動 目的と手段の相互作用性 保育者の役割

1. 問題と目的

主に5歳児で、保育者の援助のもと、子ども同士が共通の目標を作り出し、協力し合いながら継続して取り組んでいく活動を、「協同的な活動」と呼ぶ。こうした活動は、保育園や幼稚園で、お祭りや生活発表会や卒業製作など、園行事に向けての活動といった形で、従来からよく見られるものである。しかし今日、幼児期の教育と小学校教育との連携推進が課題とされる中で、こういった活動が改めて「協同的な活動」として捉え直され、活動のなかの子どもの経験や学びについて関心が寄せられている(細田, 2005; 国立教育政策研究所, 2005; 無藤, 2005; 無藤, 2006など)。

またこうした関心のもと、いくつかの海外での実践が紹介されている。特に、学びを志向した活動であるアメリカのプロジェクト・アプローチ(Katz・Chard, 2000; チャード, 2006)やイタリアのレッジョ・エミリア(Rinaldi, 2005)における実践が知られている。両者ともに小集団を基本とし、一つのテーマを持ち長期的に調べる活動や、様々な表現を追及する活動を重視する特徴を持つ。前者は特に知的能力の獲得をめざしており、後者は探究の経験そのものを目的とし、保護者・地域社会とのかかわりや、ドキュメンテーションなどの記録方法に特色がある。こうしたアプローチは日本の保育実践を考える上で示唆的であるが、一方で各国や地域の独自の保育実践から生まれてきたことには注意が必要である。

実際、日本では以前より久保田(1984)が「三層構造論」として、生活・遊び・学習の活動の連続性

<連絡先>

齋藤 久美子 saito@shohoku.ac.jp

に着目し、またその連続性を保持する上での保育者の指導や役割の重要性を指摘している。近年では、「協同的な活動」「協同的な学び」と位置づけられた活動がいくつかの園で行われており、詳細な実践報告がされている(石崎ら, 2004; 小林ら, 2005; 加藤・秋山, 2005)。このような報告は、海外のアプローチを機械的にあてはめるのではなく、各園で積み重ねられてきた実践にねざす協同的な活動を考える上で、極めて貴重な知見である。しかしながら、保育者と子どもの微細なやり取りについては、より詳細な分析が必要と考えられる。久保田(1984)の指摘する保育者の指導・役割に着目するならば、保育者と子どものやり取りを含めた観察、分析が有効であろう。

ここで特に着目したいのは、「活動の目的と手段の相互作用性」と、それを豊かにする「活動への保育者のかかわりとその役割の多様性」である。

協同的な活動の特徴の一つには、共通の目標に向かう取り組みが挙げられる。共通の目標という枠組みは、保育者や子ども自身にとって、個人の特長や課題を見出し易く、子ども一人ひとりの経験の広がりや深まりを保障する方法としても有効と考えられる。しかし保育者が設定した目標に、子どもたちの活動を沿わせていくことだけがめざされれば、子どもが主体性を持って活動にかかわることは難しくなるであろう。とはいえ、子どもが達成可能でかつ興味・関心を持つ目的を保育者が初めに設定することも難しい。例えば子どもの遊びは、目的に向かって直線的に進むのではなく、目的とそれに到達するための手段が相互作用的にかかわりあいながら展開していくことが多い。協同的な活動が、一人ひとりの力を生かしながら、意味のある経験となるためには、子どもたちの日々の遊びや生活の流れの中から目標が定められ、また、作業過程での活動の展開や子どもたちの興味・関心に応じて、活動内容や目標が定め

直されながら活動が展開されていくことが求められると考えられる。

またこうした中では、保育者の役割がより重要になってくる。特に子どもたちが目的意識や興味・関心を持って試行錯誤をしながら活動に取り組み、結果的に達成感や自己の成長、仲間の大切さを味わうためには、保育者の支援は欠かすことができない。例えば高木・丸野(2001)は、年長組での話し合いを成立させる保育者の役割を明らかにしている。話し合いに限らず、保育者は、教材や活動空間の構成などの環境を通してのかかわりを基本としながら、活動全体の時間的な調整や個々の作業の連続性に配慮する必要が出てくるだろう。また、松尾・丸野(2007)は、小学生の授業場面の分析ではあるが、子どもたちの主体的な学びの実現に関する熟練教師のスキルを明らかにしている。保育においても、子どもが活動に楽しさを持って主体的にかかわるためには、保育者は指導者や助言者として、特に、子どもの発見や発想、子どもの感じる面白さや難しさに目を凝らし、耳を傾けながら子どもと相互作用的にかかわることが求められるだろう。

そこで本稿では、幼稚園5歳児クラスでの遊園地作りの実践を事例に、保育者と子どものやり取りを含む観察結果を分析する。とりわけ「活動の目的と手段の相互作用性」と「活動への保育者のかかわりとその役割の多様性」に着目することで、実践にねざした協同的な活動のあり方を探りたい。

2. 方法

東京都内公立幼稚園において、3歳児クラスに子どもたちが入園して卒園するまでの2003年6月から2005年3月まで、週に2回、3年間に渡りビデオ撮影を行った。撮影後には、メモや映像から、

幼稚園5歳児クラスにおける協同的な活動の分析

出来事のまとまりごとにエピソードとして文字化して記録を行った。

本研究の分析の対象とした遊園地作りの活動は、5歳児クラスの2クラスを併せた50人、保育者3名の学年合同の活動である。全員が、8種類の出し物(迷路、スワン、レストラン、ジェットコースター、コーヒーカップ、お化け屋敷、カーニバル、タクシー)のいずれかのグループに入り、各グループ4～9人で取り組む。毎年恒例行事であるお祭りで遊園地を行うことや、出し物の内容、個人がどの出し物に参加するかは、子どもたちが保育者とともに話し合いを行い決定していった。分析では主にタクシー作りとお化け屋敷作りに焦点を当てた。分析中の保育者は5歳児クラスの担任で、教員歴23年目、対象園に勤務して8年目である。園は近隣の小学校・中学校との連携研究指定園となっており、園便りや教育関係の新聞、保育雑誌の記事などに「協同的な学び」の実践として自園の活動を紹介している。特に5歳児クラスにおいて、子ども同士の協力関係を意図して、活動を計画している側面がある。

3. 結果

以下では、まず分析1で活動全体がどのように展開されているかを提示し、これを踏まえ分析2

で相互作用の微視的な分析を行う。さらに分析3で日々の生活や遊びの姿から、協同的な活動の前提を考える。

分析1 遊園地作りの活動全体の流れ

遊園地作りの約1カ月にわたる全体の流れを表1に示した。11月2日に5歳児クラスの遠足で遊園地に行った翌週に、毎年恒例行事であるお祭りの相談を5歳児クラス全体で行う。そこで5歳児クラスの子どもたちが遊園地を作り、3・4歳児クラスの子どもたちと保護者を招待することに決まる。アイデアを出し合い、子どもたちは自分の作りたい出し物ごとにグループに分かれる。翌日には「設計図作り」として、出し物について相談をしながらどんなものを作りたいかを絵に描いて表現する。その翌日からは毎日グループごとに時間を決めて集まり、出し物作りを始める。完成が近づくと、子どもたちが相談して、各出し物を行う場所や、切符、遊園地全体の名前などを決める。各出し物の名前はグループ毎に相談し、看板を描く。11月30日のお祭り当日には3、4歳児クラスの子どもたちと保護者を招き、自分たちは係の仕事を担当する。お祭りの後半は5歳児クラスの子どもたちと交代して保護者が係を行い、子どもたちが客として遊園地で遊んだ。お祭り後にも、出し物で子どもたちが自由に遊び、12月5日には子

表1 遊園地作りの活動全体の流れ

11/2(水)	遠足・・・遊園地で遊ぶ。
11/7(月)	お祭りの相談・・・学年で相談し、お祭りで遊園地をすることを決定する。
11/8(火)	設計図作り・・・グループごとに相談し、出し物の絵を描く。 グループごとの遊園地作り。
11/22(火)	↓ お祭りの相談・・・学年で相談し、場所、切符、遊園地の名前を決める グループごとに出し物の名前を決める ↓ 遊園地ごっこ(プレオープン)
11/28(月)	
11/29(火)	
11/30(水)	お祭り・・・遊園地に3、4歳児と保護者を招待

どもたちで相談して2つの乗り物を除いて片付けを行った。

遊園地作りをしている時期の子どもたちは、行事の有無等により一日の過ごし方は異なるが、登園からお弁当のほしい9:00から11:20までの時間を、それぞれ好きな場所で好きな遊びをして過ごした。自分たちで前日に約束した遊園地作りの時間になると、好きな遊びを一旦離れて、出し物を作る場所に集まる。製作の拠点となる場所は、保育者があらかじめ保育室やホールのなかに場所を割り当て、子どもたちに知らせた。メンバーで遊園地に必要なものを作り、作業に一区切りつくか、お弁当の時間が近づくと、その日の作業を終えて片付けを行う。その後は、時間によって、好きな遊びに戻る場合と、遊びの片付けをして、お弁当の時間になる場合がある。

次に、こうした流れのうち、遊園地の完成に向けて、子どもたちがイメージと活動を共有していったプロセスをより具体的に示す。

- ①遠足で行った遊園地の写真の掲示：共通の経験からイメージの下地を作る；遠足で行った遊園地での遊びから、自分たちで遊園地を作る活動への展開を支えるために、保育者は子どもたちの共通の経験である遊園地で遊んだ写真を、遠足後すぐに保育室や廊下に掲示した。実際の写真を介して、子どもたちは自分が経験した遊園地の確かな記憶から、個々のイメージをふくらませることを可能にする。
- ②設計図作り：イメージの具体化と共有；どんなものを作るか子ども同士で相談し、作りたいもののイメージを絵に描いていく。会話だけでなく、絵に描くことでイメージが目に見える形になり、共有が可能になる。他児や自分の描いた絵から、さらに次のイメージが膨らんでくる。子ども達の中に、どうやって作ったら良いかなどの課題も出てくる。子どもたちの描いた絵が

保育者の支援の手がかりになる。描かれた設計図は、製作の途中での確認に用いられ、お祭り当日は、保育者によってアトラクションのそばに掲示された。

- ③相談する：具体化するための方法を共有し、期待と能動的な関わりを育む；子どもたちは、活動の開始時や終了時や、途中で、車座になって相談を行う。相談では、活動の手順や内容、方法、また翌日の集合時間を決める。翌日は作業をする時間を楽しみに過ごす子どももいて、時間になると声を掛け合って集まってきた。
- ④お化け屋敷の壁のダンボール塗り：身体性を共有しながら作り出す；お化け屋敷のコースの壁を作るため、大きな一つのダンボールを切り開いたものに一人ひとりが黒い絵の具を刷毛につけて、一緒に塗っていく。ダンボールを囲んで子どもたちが体を動かすなかで、他児の塗り方が刺激となっていく。お化け屋敷の壁作りが目的の活動の中で、模様描き、手形付け、刷毛での太鼓ごっこなど、活動で使っている物を使って遊びながら、活動自体に子どもたちが楽しみを見出していく。他児の様子を見て真似をしたり工夫をしたりなど遊びの伝播が生まれた。
- ⑤タクシーの無線機作り：こだわって作り、教え合う；室内には、作業のためのテーブルや子どもが自由に使うことができる豊富な材料が準備されている。その場にはない材料も、子どもが保育者に伝えると、保育者は検討し、途中で追加することもあった。子どものイメージやこだわりを実現していくための環境作りがされている。タクシーの無線機作りは子どもたちのアイデアから始まり、本物らしさが追求される繊細で難しい作業となった。子どもたちの間で試行錯誤や教え合いが生まれ、無線機はお祭りが終わってからも作った子どもたちが繰り返し遊んでいた。

⑥お化け屋敷で遊ぶ:作ったものの楽しさを感じ、愛着を確認する;製作の途中で保育者が暗幕を閉め、照明を消して、本番同様の状況を作り出した。子どもたちは自分たちの作ったお化け屋敷で遊び、グループの仲間や他のグループの子どもとお化け屋敷を怖がり、楽しみ合う。子どもたちが大勢つめかけると「大事に遊んで!」と声をかけるなど、お化け屋敷を守る気持ちを表す様子も見られた。

⑦製作過程の写真と説明文の掲示:活動の振り返り;お祭り当日に、保育者が各出し物の傍らに、活動の様子を記録した写真と説明を掲示する。保護者に対して子どもの活動や育ちを示すことにつながる。子どもたちが自分たちの活動を振り返るツールにもなる。

⑧お祭りでの遊園地ごっこ:作ったもので共に楽しみあう;係として役割分担をし、お客さんを楽しませる。また、自分たちが仲間と共に時間をかけて作り上げた遊園地で遊び、共に楽しみあう。係と客の両方の立場から自分たちで作った遊園地での遊びを経験する。

以上のプロセスをたどると、遊園地作りが、子どもたちによる製作作業・遊びに加え、決定を重ねながら進められてきたことがわかる。遊園地作りにあたっては、あらかじめ相談し、協力することが約束として掲げられており(図1)、こうしたプロセスは保育者によってあらかじめデザインされたものであることがわかる。こうしたデザインされたプロセスは、④のダンボール塗りや⑤の無線機作りのように、当初の目的に必ずしも含まれないような活動を経ながら、ゆるやかに進められてもいる。こうした中で、子どもたちは協同を、手段としてだけでなく、それ自体を楽しむ目的として味わうことになる。

作り始めるとき・・・	今日は何をするかの相談
作っているとき・・・	なんでも相談 声をかけて 力を合わせて
終るとき・・・	みんなで片付け 明日やること、始める時間 の相談

図1 遊園地作りにあたっての約束(園便りより作成)

分析2 やりとりの中での保育者のかかわり

次に分析2として、微細なやり取りの中で保育者が子どもたちにどのようにかかわり支援しているのかを、エピソードを通して詳細に検討する。なお、エピソード中の氏名はすべて仮名であり、Tは保育者を示している。

エピソード1はお化け屋敷の設計図作りの一場面で、登場させるお化けを描いているところである。ユウとカズは同じクラスであり、普段から一緒に遊ぶことが多い。その関係性をもとに2人で一緒に作業を始めたが(2)、カズは自分たちの描いた絵を眺めると、「小さいね、ゾンビ、もっと大きく書かない?」とゾンビをより大きく描き直す(5、6)。新しい場で自分から動き始めることの苦手なユウは、カズの隣で同じように絵を描いていく。ここで保育者は、2人のイメージをみとり、「ゾンビはどんなゾンビなの?ゾンビは小さいのがいいの?どうする?浮かぶのにする?びよよよんって」と、さらにイメージを具体的に方向付けるような働きかけをする(7)。カズは保育者の手の動きをまじえた魅力的でイメージふくらむ言葉に触発される様子を見せた(8)。保育者が具体的なポイントを伝えて描画を促すと(9)、さらにカズとユウとの相互作業のなかでゾンビの魅力的なイメージが共有され、ふくらんでいった(10-13)。ここではお化けを描くという全体のなかの一部の過程に過ぎない作業それ自体が、ユウとカズとの生き生きとした協同の場となっている様子が見て

エピソード1：設計図作りでゾンビを描く 11月8日

- 1: リュウはろくろ首を描く。
- 2: ユウとカズは1, 2センチ位の小さなゾンビを描き始める。
- 3: T「そしたらここに傘お化けかな？ルマちゃん」
- 4: ルマはろくろ首とゾンビの間に傘お化けを描き始める。
- 5: カズ「小さいね, ゾンビ, もっと大きく描かない？」
- 6: カズは小さく描いていたゾンビの全身を塗りつぶしてそれを胴体にして大きく描き始める。
- 7: T「ゾンビはどんなゾンビなの？ゾンビは小さいのがいいの？どうする？浮かぶのにする？(手を上下に動かしながら)びよよよんって」
- 8: カズ「そう」Tの言葉にぱっと表情が輝く。
- 9: T「ゾンビってどんな顔かわからないからどんな顔か描いてね」
- 10: カズ「わかるよ」描き始める。
- 11: ユウ「全然ゾンビになってないじゃん」
- 12: カズ「俺の・・・おれの方が怖いよ穴開けてる方が」
- 13: ユウ「人間っぽいけど人間じゃないんだよ」

とれる。そしてそのような協同場面は、Tのかかりによって刺激されている。

保育者は子どもたちが育て始めたお化けのイメージに言葉を添えて、イメージがふくらむのを助けたり、一方では目の前の作業の手順を具体的に導きながら、進行を調整する役割も取り、子どもたちの作業にかかわっている。

エピソード2では、保育者の「天井から何かぶら下げない？」という魅力的な提案を契機に(1)、

カズから「こうもり」というアイデアが生まれ(2)、さらにそれを保育者が他の子どもたちに伝えることで場面が展開していく(3)。続けてユウが自信がなさそうに小さな声をあげると(4)、保育者は丁寧に拾い上げ、さらに他の子どもに伝える(5)。保育者に向かって話すカズ(6)に対し、保育者は「メンバーにも教えてあげたら？」と他児に対して語るよう促し、グループで話し合いを行う形態を促す(7)。カズが大きな声で提案をするが(8)、

エピソード2：お化け屋敷のしかけの相談 11月8日

- 1: T「天井から何かぶら下げない？」
- 2: カズ「こうもり・・・」
- 3: T「いまコウモリぶら下げない？って言ってるけど。こうもりがぶらさがって、ゾンビがぶら下がって」
- 4: ユウ「・・・」(小さくて聞こえない)
- 5: T「いいじゃない！血がだらだらだらって」
- 6: カズ「ねえ先生, いいこと考えた」
- 7: T「いいんじゃない。メンバーにも教えてあげたら？」
- 8: カズ「・・・っていうことは？」
- 9: ショウは自分の話を話そうとする。
- 10: T「(ショウに) どう？どう？どう？いいよって言ってあげな」
- 11: ショウ「いいよ」と言い、自分の話をする。

クラスの異なるショウはカズの話に答えずに、自分の話を話そうとする(9)。保育者は「いいよって言ってあげな」と具体的な言葉を示して相手の話を聞く姿勢を促す(10)。ショウは保育者から伝えられた「いいよ」という言葉を用い、自分の話を始める。

子ども同士が協力していくためには、他者の声を聴く構えが必要である。この場面では子ども同士で聴きあえないときに、保育者が積極的なつなぎ手となって協同の場を支えている様子がうかがえる。

エピソード3は、広くて汚れても安心なベランダを作業場として、広げたダンボールいっばいに

大きな刷毛で真っ黒い絵の具を塗りつける場面である。これは、子どもたちにとって開放的な場となったようで、次から次へと大胆な筆さばきや面白い動きが出てきた。リュウとカズはクラスが異なることもあり、この時期のやりとりは上手くいかずに衝突が多く、ユウのように自分の思いが十分に出不せないでいる子どももいた。大きな一つのダンボールを一緒に塗っていくことで、他児の塗る様子が刺激となり、「落書き」や「太鼓」がメンバー間に伝播していった。こうした決して効率のとはいえない塗り方に対して、保育者は子どもたちの楽しみを見とり、作業過程としてみとめていた(3)。

エピソード3：お化け屋敷の壁塗り 11月15日

- 1: お化け屋敷の壁にするために、開いたダンボールを黒く塗ることになった。
- 2: オトは大きなダンボールの上を歩いて真ん中に行き、黒絵の具のついた刷毛で模様のようなものを描き出す。
- 3: T「オト君みたいになんか描いてから塗るのもいいねえ。字とか」
- 4: オト「あーいーうーえーおー」と嬉しそうな表情で段ボールに黒絵の具で文字を書いていく。
- 5: カズ「くびながりゅう」と腕を大きく動かしてダンボールに線を描く。
- 6: 各々がダンボールに字や絵を描いたり、刷毛をダンボールの上で大きく左右に行き来させているうちに、だんだんと大きなダンボールが黒い絵の具に染まっていく。
- 7: リュウ「太鼓の達人!」と両手に刷毛を持ってダンボールに叩きつけるようにする。
- 8: カズ「太鼓の達人!どどどどど!」と続けて刷毛でダンボールを調子よく叩きはじめる。
- 9: ユウ「カズ、見てー!」とさらに続けて自分の刷毛でダンボールを叩く。

次のエピソード4では、子どもたちがタクシーの狭い車内で、座席にする大型積み木の固定作業を行おうとしているところである。保育者は、みんなで作業しやすい広い場所へさりげなく積木を移動し(3)、頑丈な接着の方法を自らが実践してみせる(4)。楽しいリズムをつけて作業を促し、子どもたちの作業が軌道に乗ると、子どもたちに任せてその場を立ち去る(7)。保育者はしっかりと固定できる方法を提示し、乗り物の安全の確保に努めている。

保育者は子どもの話し合いや作業上のやり取りにさりげなくかかわるばかりではなく、ときには安全性に応じた援助を行うために作業に積極的に介入する。後に場を離れることによって、子ども同士の関係に還している。

普段から子どもたちが遊ぶ周りでうろうろすることや、大人にかかわりを求めることが多いユウセイは、エピソード4のときには他児がガムテープをつける様子を周りで見ていた。次のエピソード5では、ユウセイが保育者の後をついていくと、

エピソード4：タクシーの座席の安全性を確保 11月11日

- 1: ダンボールで作った車体の中に大型積み木を入れて座席にすることになる。
- 2: 車体の外と中に分かれてガムテープを貼ろうとする子どもたち。1人が車内に入って座り込むと、車の中がいっぱいになってしまう。
- 3: Tが積み木を車体の外に取り出す。
- 4: T「もしかしたらぺったんテープ（輪状にしたガムテープ）の方がぐらぐらしないかもしれないよ。ぺったんテープ知ってる？」
- 5: 子どもたち「知ってるー」積み木の周りを囲み、各々ガムテープを貼っていく。
- 6: T「ねばねば一号、ねばねば二号・・・」輪にしたガムテープを積み木に貼っていく。
- 7: Tはタクシーのそばを離れる。

保育者は「これどうって聞いてごらん」と子どもたちと関わる言葉を具体的に伝える(3)。保育者の言葉を借用しながら子どもたちのところに駆けていったユウセイは、続けてみんなで息を合わせて車を持ち上げ台車に乗せる(5)。ガムテープを手でちぎる作業は苦手な子どもが多い。車を台車に接着するときに、保育者はユウセイがガムテープをちぎったのを見逃さずに、それを喜ぶ(8)。

エピソード2と同様、ここでも保育者は子どもの特徴を踏まえつつ他の子どもとつなぐ役割を果たしていることがわかる。かかわりの難しい子どもに対しては、保育者は他児とかかわる機会を図りながら、直接的な助言を行っているのである。

次のエピソード6で紹介するタクシーの無線機は、手先の器用なタケが細部までこだわり抜いて、材料や作り方などの面で保育者の力を借りなが

ら作った緻密な作業となった。エピソード6では、ユウセイも無線機を作り始めるが、うまくいかずに保育者に助けを求める。保育者は直接には教えずに、ユウセイの傍らで、自らタケの無線機を覗き込む(2)。保育者はタケにユウセイの気持ちを伝え、ユウセイにはタケに教えてもらうように促す(2-4)。タケは説明をしてユウセイに見せながら作業を行い(5-7)、ユウセイはタケの手元をよく見て学ぶ(6)。保育者は作業を見守って、その後確認し、助けあったことを喜ぶ(10)。同じく無線機を作っていたシンにユウセイは、この後すぐに「わかんないの?」と声をかけ、張り切った様子で無線機の作り方を教えていた。

当初の計画を越えて、子どもたちの興味からうまれた無線機作りは、子どもたちにとって魅力的な作業となったが、難易度の高い分、子どもたち

エピソード5：タクシー作りに入れたいユウセイへの保育者の支援 11月11日

- 1: タクシーの車内に、座席となる大型積み木をガムテープで接着する作業中、ユウセイはタクシーの周りをうろうろ歩きながら様子を見ている。
- 2: Tが物置場から台車を選び出すと、ユウセイがやってきて運ぼうとする。
- 3: T「これどうって聞いてごらん」と言いながら台車を渡す。
- 4: ユウセイ「これどう?」と嬉しそうに走って子どもたちのところへ戻ってくる。
- 5: ショウタたちは車を囲むようにして持ち上げ、台車に乗せる。
- 6: 子どもたちは車体を台座にガムテープで貼り付ける。
- 7: ユウセイがガムテープを手でちぎる。
- 8: T「とれたとれた」と褒める。

エピソード6：タクシーの無線作りの教えあい 11月24日

- 1: Tのところに作りかけの無線を持ってくるユウセイ。そこにタケも寄ってくる。
- 2: T「なんかねああいう風にしてみたいけど、タケ君に聞くのはちょっと恥ずかしいみたい」屈みながらタケの無線を覗き込む。
- 3: タケ「そういうわけじゃないよ」
- 4: T「(タケに向かって)なんか、聞いたらって言ったら、いやだって。(ユウセイに)聞きたくなかった? 教わったほうが早そうだから教えてもらったら? 知らないもんこのやり方タケくんしか」タケに無線を渡す。
- 5: タケ「はさみでこう切って・・・」
- 6: ユウセイはタケの手元を見る。
- 7: タケ「まず、つけて、そのときに、こうしたほうが・・・」
——中略——
- 8: Tがタケのところに近づく。
- 9: タケ「やってあげた!」
- 10: T「やってあげたんだ。やってもらったんだ。よかったねー聞いてみるもんだね、友達に」
——中略——
- 11: ユウセイはストローのつけ方で悩んでいるシンに話しかける。
- 12: ユウセイ「やりかたわかんない?」
- 13: シン「わかんない」
- 14: ユウセイ「もうひとつ縞々の持ってきてー」
- 15: ユウセイに続いて、シン、タケが駆け出す。

だけでは伝播が生まれにくいものであった。保育者は子ども同士の意思を伝えて、子ども同士が教えあう仲介役を担っていた。

分析3 協同的な活動の前提

以上で見てきた活動は、一朝一夕に達成されるものではない。遊園地作りの活動が行われた5歳児クラスの11月までに、子ども達は幼稚園で仲間や保育者と共に様々な活動を経験をしてきている。例えば、ままごとやレストランごっこなどの役割のある遊びや、くつおにやどろけいやリレーなどのルールのある遊び、大型積み木や大きな道具を持ち込んでの砂場での遊びなど物や身体の動きを共有した遊びの経験を重ねている。その中で、好きな遊びを繰り返して遊んだり、好きな友だちと継続して遊んだり、約束をして遊んだり、とき

には仲間と衝突もしている。

また日常の保育において、子どもたちが現在から少し先の目的に向かって、見通しを持って過ごせるように保育者からの配慮が行われている。子どもたちは保育室の壁面に掲示されている一週間の予定表を好きな時に見に行き確認する。この予定表は平仮名で書かれ、子どもたちの目の高さに掲示されている。保育者はあらかじめ集まる時間や場所が決まっている時には、壁面に張った時計の模型の針を動かしながら「S組さんと待ち合わせしてるから、(時計の長針が)ぐるっと回って6になったらホールに行くよ」と子どもたちに声をかけて知らせる。

他に、お弁当グループ、リーダーの仕事(お弁当のヤカン運びや台拭き)、飼育当番など生活グループでの日常の活動や、誕生会や運動会など

の行事に向けての活動でグループのメンバーで力を合わせる活動の楽しさを味わい、自信を感じる経験をしている。

協同的な活動の実現には、目的として設定された枠組みの中だけでなく、それをとりまく日常的な活動が重要になってくる。またそこでは保育者の環境設定が重要な役割を果たしていると考えられる¹⁾。

4. 考察

以上の分析を踏まえ、ここではまず活動の目的と手段の相互作用性について考察する。分析1のプロセスを見ると、子どもたちは目的に向かって整然と進んでいくのではなく、遊びを交え、目的と手段とを行きつ戻りつしながら、ゆっくりと全体の目標へと進んでいたことがわかる。そして分析2で提示した子どもたちのふるまいを見ると、こうした進み方は、協同的な活動の未熟さというよりも、その豊かさを示しているようにも見える。とくにエピソード3のダンボール遊びのような全体の目的からは瑣末といえるような事柄も、素材へのかかわりを通じた、子どもたちの生き生きとした積極的な協同の場となっていた。エピソード6の無線機作りでも、当初の目的から離れた子どもの素材へのこだわりが、新たなかかわりを生み、素材についての理解と同時に、仲間の魅力を知るきっかけになっていた。このように、5歳児クラスの協同的な活動では、大きくは一つの目標に向かいつつ、場面ごとには手段が目的化するような相互作用を営みながら進むことで、子どもたちがより積極的に協同するという体験が促され、より豊かなものになりうるということがわかる。言い換えれば、目的と手段とが相互作用しながら、豊かな協同的な活動が形成されるのである。

次に活動への保育者のかかわりとその役割の多

様性について考察する。分析1で見たように、活動のプロセスの中で、子どもたちは協同することを共に経験し、その積み重ねの結果として共に目標の実現を体験していた。また分析2のエピソード4のタクシーの座席作りのエピソードのように、保育者はときに強く子どもたちの活動に介入することで、安全性を確保し全体の流れを促すこともあった。一方で、エピソード2や5からわかるように、子どもの些細なふるまいや発言をピックアップし他の子どもに伝達したり、あるいは子ども同士の直接のやりとりを促したりすることで、協同を媒介する役割を担っていた。そして活動の目的と手段との相互作用性についても、また保育者の小さなかわりが大きな役割を果たしていた。エピソード1では、些細な言葉かけで、子ども同士の協同を全体の目的へと結びつけ、一方でエピソード3では、目的から脱線することでむしろ全体の協同体験を促していた。エピソード6の、素材へのかかわりを通じた仲間の魅力の発見からは、子どものアイデアや好奇心に耳を澄ませ、プランに包含していく保育者の姿勢を読み取ることができる²⁾。

また分析3から、こうした活動は、それ自体として目的的にデザインされていたものであると同時に、それ以前からの日頃の生活や遊びの体験と結びつく形で、より豊かに営まれる結果を生んでいるように思われた。

5. 結論

本稿では、保育者のかかわりとその役割の多様性の中で、活動の目的と手段の相互作用性が維持され、子どもの協同への主体的なかかわりが実現していることが明らかになった。これらのことは、プロジェクト・アプローチやレジャ・エミリアとは異なる点と重なる点を持つと思われる。最後

にこの点を指摘し、本事例の意義を確認することで結びにかえたい。

冒頭でも述べたが、プロジェクト・アプローチは知的な目標が第一に設定される。しかし本稿でみた実践では、仲間と関心を共有し、活動を探究し深め、仲間と力を合わせ、活動を楽しむなど、活動の経験を味わうこと自体が保育者により促されていた。それは対象への知的理解だけでなく、対象への多様なかわりをするなかでそれを共に学ぶ仲間の魅力を知ることに通じていた。このような、知的な学びの芽が人間関係の形成や環境の教材利用と一体となって育成されることは、幼児期の教育においては重要な側面を持つと考えられる。この点は海外の既存のアプローチでは明確に位置付けられていない、日本の保育の独自の特徴と考えられる。他方、子どものアイデアや好奇心に耳を澄ませ、プランに包含していく保育者の姿勢は、レジヨ・エミリアで最も大切にされている「聴く」ことが子どもの考えを価値あるものとして認めるといふ実践と共通するものであろう。また子どもたちの描いた設計図や、遠足で遊んだ遊園地や出し物の製作過程の写真を掲示し、活動に活かす取り組みは、ドキュメンテーションに近い方法といえる。こうした取り組みについては、各地域の特色ある実践を、ドキュメンテーションのような既存のアプローチにひきよせ、子どもたち個人が自らの経験を振り返り成長を確認する契機として積極的に意味づける作業が必要かもしれない。

以上のように本稿で着目してきた「活動の目的と手段の相互作用性」と「活動への保育者のかかわりとその役割の多様性」という論点は、保育現場の実践にねざしつつ子どもたち一人ひとりが主体性を発揮しながら他者と響きあう経験をするため、またそれを保育が促していくための鍵として極めて重要であると考えられる。今後の課題とし

ては、協同的な活動がそれに先行する生活や遊びの経験によって支えられるだけでなく、反対にその後の子どもたちの生活や遊び、あるいは小学校教育の場面でどのように生きてくるのかという点を明らかにする必要があると考えられる。

引用文献

- シルヴィア・C. チャード 芦田 宏・門田 理世・奥野 正義・小田 豊訳 (2006) 幼児教育と小学校教育の連携と接続—協同的な学びを生かしたプロジェクト・アプローチ 実践ガイド. 光生館
- 細田成子 (2005) 幼小移行期の取り組みについて—「協同的な学び」の観点から主体性の育ちの保障について考える. 保育の実践と研究 Vol.10 No.2. 56-68
- 石崎忠利・高柳恭子・岩渕千鶴子・五十嵐市郎・前原由紀・船橋さやか・三甘恭江・上松麻子 (2004) 幼児の科学する心の育ちを大切にしたい保育. 宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要 Vol.27
- 加藤繁美・秋山麻実・茨城大学教育学部附属幼稚園 (2005) 5歳児の協同的学びと対話的保育. ひとなる書房
- Katz, Lilian G. and Chard, Sylvia C. (2000) Engaging Children's Minds: The Project Approach, Second Edition. (小田豊監修・奥野正義訳 (2004) 子どもの心といきいきとかわりあう—プロジェクト・アプローチ—. 光生館)
- 小林功・高柳恭子・岩渕千鶴子・五十嵐市郎・原由美・前原由紀・稲川知美・星野さやか (2005) 協同的な活動の模索. 宇都宮大学教育学部 教育実践総合センター紀要 Vol.28
- 国立教育政策研究所 教育課程研究センター (2005) 幼児期から児童期への教育. ひかりのくに株式会社.
- 久保田浩 (1984) 改訂新版 幼児教育の計画—構造とその展開—. 誠文堂新光社
- 松尾剛・丸野俊一 (2007) 子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現して

- いるか—話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて—. 教育心理学研究 Vol.55. 93-105
- 無藤隆 (2005) これからの幼児教育. 教育委員会月報 No.664. 7-10
- 無藤隆 (2006) 就学前教育と小学校教育との連携. 初等教育資料 No.805. 8-13
- Rinaldi, C.(2005) In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning. Routledge
- 高木和子・丸野俊一 (2001) 保育園の年長組での「話し合い」を成立させているもの—議論スキルの育成を考えさせる前提条件—. 認知体験過程研究 Vol.9. 1-16

注

- 1) 分析3で紹介したグループでの活動や見通しを持って生活するための工夫などは, この園では4歳クラスの後半から5歳児クラスで見られた姿である。
- 2) なお紹介した実践の中で, 複数の子どもたちのやりとりのなかには, 保育者が子どもの言葉を言い直したり, 拒んだり, 取り上げないということも見られた。こういったやりとりは, 他者との意見調整の場では不可欠なことであるし, 子どもにとっては集団保育の場でこそ経験できる貴重な経験であるとも言えよう。こうした点についても, 今後分析を深めていきたい。

付記

本論文は, 第60回日本保育学会大会1日目(2007年5月19日)での口頭発表を再検討し, 加筆, 修正を加えたものです。

調査にあたり, ご協力をいただきました園の子どもたちと先生方に心より感謝申し上げます。

An Analysis of Cooperative Activity at the Five Year Old Classes of Kindergarten in terms of Support by Teacher.

SAITO Kumiko MUTO Takashi

[abstract]

The purpose of this study was to examine about nature of young children's cooperative activity, focused on "interactions between goals and means" and "diverseness of relationship of teacher and her roles." For this purpose, a case of handmade amusement park building process in five year old classes of kindergarten was researched, by naturally observation as frequently as twice a week during June 2003 to March 2005, and analyzed. As a result, actively cooperating experience of children was enriched by interaction between goals and means, in heading toward the grand goal. And teacher played diverse roles. Sometimes, she strongly oriented cooperation of children to the grand goal, on the other hand, her little piece of advices promoting cooperative experience comprising children's ideas.

[key words]

cooperative activity, interactions between goals and means, roles of teacher

