

研究ノート

幼児教育における「協同的な学び」を推進する教師の援助

—幼稚園5歳児クラスの事例にみる—

埋 橋 玲 子

同志社女子大学
現代社会学部・現代こども学科
教授

小 尾 麻 希 子

明石市立大観幼稚園
主幹教諭

Abstract

The education of the transition period from pre-school to primary school has been a great issue since the Central Council for Education submitted a report in 2005. The report recommended “collaborative learning” for the five-years-old children in pre-school classes and required the quality improvement of early childhood education. In this paper it would be identified how the collaborative learning is defined in official documents. Following the definitions and getting ideas from the learning theories of Froebel and Kats, a framework was designed to make pre-school teachers help and support children’s collaborative learning.

はじめに

2005年中央教育審議会答申において幼児期と児童期の接続期の保育・教育の在り方が課題とされ、以後、その課題を解く方法の一つとして「協同的な学び」の必要性が強調されるようになった¹⁾。この協同的な学びを実践するにあたっての具体的なカリキュラムとしては、プロジェクト・アプローチに関心が寄せられている^{2), 3)}。

答申では「協同的な学び」を推進するべき取組とし、そのための幼児教育の内容や方法の充実を課題としている。答申での提言後、「協同的な学び」をテーマとした論考や保育実践が重ねられているが、必ずしも「協同的な学び」についての受け止めが一樣であるとはいえない⁴⁾。

本稿ではこのような状況に鑑み、まず「協同的な学び」がどのように現れ、伝えられ、実践

されているかについて検討する。それらによって得られた問題意識や知見をもとに、幼稚園5歳児クラスの保育実践に注目し、その内容を分析することで、答申の提言する「幼児教育の内容や方法の充実」に資することを目的とする。

以下、第I部でまずは答申、指導書、幼稚園教育要領、実践研究でどのように「協同的な学び」が取りあげられているかについて検討する。続いて海外のプロジェクト・アプローチを概観し、アメリカの幼児教育研究者でありプロジェクト・アプローチを推進するカツ⁵⁾の理論を示す。最後に「協同的な学び」によって得られる「学び」を理解するために、幼児教育の祖であるフレーベル⁶⁾の理論に立ち返る。第II部では、ある幼稚園5歳児のクラスにおける一学期の保育実践を紐解く。第I部で示したフレーベルとカツの理論を援用しながら、「協同的な学び」を進めるための教育内容・方法についての提案を行う。

A Framework for the Promotion of Pre-School Children’s Collaborative Learning; Suggestions from the Observation Records of Five-year-old Children’s Activities

I. 「協同的な学び」の検討

1. 国の示唆

(1) 2005年中央教育審議会答申にみる

冒頭に述べたように、「協同的な学び」は、2005（平成17）年1月に出示された中央教育審議会の答申「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について」で提示された。

答申では子どもの育ちの現状と、それらに起因するいくつかの課題を示している。中でも「小学校1年生などの教室において、学習に集中できない、教員の話が聞けずに授業が成立しないなどの学級がうまく機能しない状況が見られる」と、いわゆる小1プロブレムをまとめた問題として取り上げ、さらに「学びに対する意欲や関心が低い」という指摘を取り挙げている。

このような問題意識のもとに、今後の幼児教育の取組の方向性のひとつとして、幼児の生活の連続性及び発達や学びの連続性を踏まえた幼児教育の充実が示された。このとき、「家庭や地域生活を通じた発達」から「幼稚園等施設の教育を通じた学び」へ、そして「小学校以上の学習」と、発達から学びへそして学習へという道筋を示している。

「協同的な学び」の語は、幼児教育と小学校教育との連携・接続を図るうえで、第2章第1節第2項(1)の〈ア 教育内容における接続の改善〉において現れる。本文を以下に引用する：

○幼稚園等施設において、小学校前の主に5歳児を対象として、幼児同士が、教師の援助の下で、共通の目的・挑戦的な課題など、一つの目標を作り出し、協力工夫して解決していく活動を「協同的な学び」として位置づけ、その取組を推奨する必要がある。

○遊びの中での興味や関心に沿った活動から、興味や関心を生かした学びへ、さらに教科等を中心とした学習へのつながりを

踏まえ、幼児期から児童期への教育の流れを意識して、幼児教育における教育内容や方法を充実する必要がある。

(2) 文部科学省指導資料にみる

この答申を受けて、同年2月、国立政策研究所教育課程研究センターから指導資料『幼児期から児童期への教育』が発行された。本項では、この指導資料で「協同的な学び」はどのように示されているか、そして関連する語としての「協同」「学び」はどのように示されているかを辿ることにする。

まず〈序章・指導資料作成の趣旨〉の〈第3節・小学校との教育の連続性〉で「協同的な学び」の語が見られる。本文を以下に引用する：

－協同的な学びは小学校に引き継がれ、学級を中心とする授業の活動へと発展していく。その意味で、協同的な学びは小学校における学びの基礎に該当するものである。

この記述に先立ち、幼児期の教育について、「幼児期の学びを小学校以降の生活や学習の芽生えとしてとらえていくこと」としている。この「芽生え」という表現は、第2章第5節項目3の(1)において「学習の芽生えを培う」と題目に挙げられている。幼児期の学びは、児童期の学習の芽生えとして位置付けられているのである。

「学び」という語については、指導書の全体を通して随所に出てくる。題に含まれる形では、〈第1章・幼稚園教育に期待されること〉〈第1節・生活を豊かにし人間関係を深める〉の項目〈6・学びを豊かにする体験〉、〈7・学びを豊かにする他者とのかかわり〉と、いわば正面切って取り上げられている。だが「学び」そのものについての定義は示されていない。

同第1章では〈第2節・小学校以降の生活や学習の基盤をつくる〉と、題目内に「学習」の語が用いられている。この第2節では項目〈2・遊びや生活の中での学習〉とあり、ここにはじ

めて「学び」について関連する定義と理解される記述があり、以下のとおりである：

—学ぶということは、これまで経験し理解していたことが、何らかのきっかけから、興味や注意を向けて関わることになり、新たな面や新たな関係に気が付き、これまで理解し身に付けていたことと、新たな気が付きがつながり、理解が広がり深まる過程であり、それによって新たなやり方ができるようになっていく過程である。

この項目2には小項目<(3) 協同での遊び>が設けられている。「協同」がどのように保育現場において立ち現われるかを描写していると理解できるが、「協同」についての定義は示されていない。

続く<第2章・幼児期から児童期への教育を豊かにする視点>の<第4節・人間関係の深まりに沿って協同性を育てる>で、「協同性」の語が題目の中に現れている。項目<1・協同性が育つ中で自発性を育む>に、以下のような「協同性」の定義と理解される記述がある：

—一緒にいることで、一人では得られない何かに集中していく気分を感じたり、他の幼児と対立したり折り合ったりしながら自分も他者も生き生きとするような関係性、すなわち協同性を獲得していくのである。

(3) 『幼稚園教育要領』にみる

『幼稚園教育要領』は2008(平成20)年3月、改訂版が公示された。この改訂で新たに付け加えられた項目の中に、以下のものがある。これらは審議会答申で示された「協同的な学び」にまつわるものと理解できる。なお、括弧内は付け加えられた本文中の場所を示し、番号と傍点は筆者による。

- ①身近な人と親しみ、かかわりを深めること
(領域／人間関係／ねらい ただし旧文面

の部分的変更)

- ②共通の目的を見出し、工夫したり、協力したりなどすること(領域・人間関係／内容)
- ③幼児が自己を発揮し、教師や他の幼児に認められる体験をし、自信をもって行動できるようにすること(領域・人間関係／内容の取扱い)
- ④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(同上)
- ⑤互いに思いを主張し、折り合いをつける体験をし、きまりの必要性などに気付き自分の気持ちを調整する力が育つようにすること(同上)
- ⑥他の幼児の考えなどに触れ、新しい考えを生み出す喜びや楽しさを味わい、自ら考えようとする気持ちが育つようにすること(領域・環境／内容の取扱い)
- ⑦幼児が自分の思いを言葉で伝えるとともに、教師や他の幼児などの話を興味を持って注意して聞くことを通して次第に話を理解するようになっていき、言葉による伝え合いができるようにすること(領域・言葉／内容の取扱い)
- ⑧遊具や用具などを整えることに加え、他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に自己表現を楽しめるように工夫すること(領域・表現／内容の取扱い)

2. 保育実践にみる

(1) 充実感・自信の獲得への注目

志村ら⁷⁾は、事例として、5歳児の3学期の行事として恒例になっている「さんかんび」に向かう幼児の姿と保育者の関わりを取り上げている。行事の準備や当日の活動を通して、協同することでもたらされる5歳児の子どもたちの多様な成長を「学び」ととらえ、子どもたち

の成長（学び）と保育者の多様な援助を丹念に描き出した。志村は、子どもが力を合わせることの充実感とそれによって自分への自信を深めることを総体として「協同的な学び」ととらえ、このとき保育者の援助が欠かせないとしている。

論点として「協同的な学び」とは充実感・自信という心情としてとらえられていることに特徴がある。

(2) 遊び重視の再確認

田代⁸⁾は、幼稚園5歳児の「子ども会」に向かう取り組みの事例を取り上げ、次の3点を明らかにした。まず、子どもが遊びの中で楽しさを感じ、さらに楽しさを求めようと遊びの目標が生み出され、一つの目標が達成されるとさらに次の段階の目標が生まれるという、「楽しさ」の延長上に「目標」が生み出されること、2点目に他の子どもを意識し、動きの共有化がなされることで目標の「共有化」が可能になること、3点目に教師が子どもの「楽しさ」に共感しそれを高めていくような「場、モノ、人とのかわり」の構成を行い、子どもに対して提案したり課題を示したりすることの重要性である。

従来からの「遊びを中心とした総合的な取り組み」という幼児教育の基本と、子どもの感じる「楽しさ」という心情の重要性を強調しており、その延長線上に「協同的な学び」を位置付けている。

(3) 人間関係と保育者の援助への注目

齋藤・無藤⁹⁾は、「協同的な活動」を、「主に5歳児で、保育者の援助のもと、子どもどうし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」と、まず定義を示している。そのうえで幼稚園5歳児の「遊園地作り」に向かう事例を通して、全体の目的（遊園地作り）が目指されつつも個々の活動の中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くこと、保育者が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協同性を育むような働きかけを行っていることを示した。

子どもどうしの関わりの中で環境の教材利用がすすみ、人間関係と一体となって知的な学びの芽が育成されること、このとき保育者の援助が欠かせないことを描き出している。このような人間関係の重視に、著者は海外の既存のアプローチでは明確に位置づけられていない、日本の保育の独自の特徴を見出している。

3. 海外のプロジェクト・アプローチ

近年、幼児期の「協同的な学び」として関心をもたれているものに、イタリアのレッジョ・アプローチ、北米のプロジェクト・アプローチがある。この他、以前より知られているものとしてはスウェーデンのテーマ保育、比較的新しく紹介されているものとしてオランダのピラミッド・メソッドが挙げられる。

プロジェクト・アプローチとは、ある一つのテーマあるいはトピックに沿って長期的に調査し、多様な方法で深く追求し、表現しながら遊び・学びを深めていく教育方法である。もともとは1920年代のアメリカの新教育運動の中でデューイとキルパトリックによって提唱されたものであり、アプローチの方法そのものは目新しいものではない。デューイらによって提唱されたスタイルから、その後の心理学などの発展を踏まえ、地域性に応じてそれぞれの展開を遂げていったのである。

北米のプロジェクト・アプローチの特徴は、知的能力の獲得をめざし、あるテーマ／トピックに関する「調査」が幼児の学びの主軸として構想される。「表現」や「話し合い」は、プロジェクトを構成する要素として重視されているが、子どもの自発的な遊びは、カリキュラムの中にはプロジェクトとは別の要素として位置づけられている。

レッジョ・アプローチでは、テーマを深く探求していくことについては同様だが、保護者・地域社会とのかかわりや、ドキュメンテーション等の記録方法に特色がある。美術教育として

注目されたが、発祥の地が北イタリアのファッションの最先端地域であることを考え合わせると、その必然性が納得される。第二次世界大戦のレジスタント運動がその歴史的背景にあり、地域の歴史・特性に深く根差した教育方法であることが理解される。

スウェーデンのテーマ保育は、その起源は幼稚園の祖であるフレーベルにさかのぼるとされる。フレーベルは「子どもが生活の中にある様々な事象の関連性を理解することが大切である」とした。1902年にフレーベル研究所が開設され、保育の世界に「活動の中心（主題：subject）」という用語が導入されたのである。その後アメリカの影響を受け、デューイの考え方が1920年代から30年代にかけて導入され、「興味を中心：テーマ theme」という保育方法が考案された¹⁰⁾。1980年代にはいち早くレジジョ・アプローチに注目し、導入を図った。

オランダのピラミッド・メソッド¹¹⁾は、1990年代の移民の増加によって社会の多様化が進み、就学時に学業の準備ができていない子どもが一挙に増加する事態が起きたことを背景に開発された。プロジェクト・アプローチをその一つの特徴とするが、ピラミッド・メソッドでは年間を通して季節や園生活の流れに即して12の既設のテーマがある。テーマは3・4・5歳に共通しており、就学前の3年間に同時期に同じテーマを追求し年齢を追って活動の内容が深まるように構成されている。他のプロジェクト・アプローチと異なるのは、テーマがあらかじめ設定され、教育方法が具体的な教材の提示を含めいわばパッケージとなっている点である。教師や幼児の自由裁量度は減じるが、教師の力量に関わらず一定の経験を幼児に保障することができ、また外部からも理解されやすいという利点がある。

4. 小括一「協同的な学び」を捉える枠組みの提案

(1) 国の方針からの示唆

中央教育審議会答申、指導資料『幼児期から児童期の教育』、2008年改訂幼稚園教育要領の

一連の流れを見ると、次のようにまとめられる。

まず、5歳児の時期を幼児から児童への接続期と位置付ける。この時期の活動として「協同的な学び」が推奨される。「協同的な学び」とは「幼児同士が、教師の援助の下で、共通の目的・挑戦的な課題など、一つの目標を作り出し、協力工夫して解決していく活動」のことであり、それ以前の幼児早期の「遊びの中での興味や関心に沿った活動」から発展した「興味や関心を生かした学び」であり、小学校での「教科等を中心とした学習」へと連続していく。「協同的な学び」の活動によって「学習の芽ばえ」が培われることが期待される。

上記指導資料には「協同性」が「一緒にいることで、一人では得られない何かに集中していく気分を感じたり、他の幼児と対立したり折り合ったりしながら自分も他者も生き生きとするような関係性」と説明されている。また、「学ぶということ」については、「気付きがあり、理解が深まり、新たなやり方を身に着けていく」という個人の認知の変容のありさまとして記述されている。協同性が発揮されることを「協同的」と呼ぶのであれば、他者との関係性の中で幼児個人の変容を生み出す活動を「協同的な学び」と理解することができる。

答申、指導資料ともに幼児の「協同的な学び」を唱えるとともに、それを支える「教師の援助」の重要性について述べている。具体的には、答申では「幼児教育における教育内容や方法を充実する必要」を示し、指導書では「教師は幼児の様子を見て、活動が進展するように手がかりを与えたり手助けをしたりする」¹²⁾としている。

改訂幼稚園教育要領では、幼児に協同する姿が現れることを指摘しつつも、とくに表だって「協同的な学び」に踏み込むことなく、主に領域・人間関係で具体的な心情・意欲・態度として取り扱っている。

(2) 日本の保育実践に見られる特徴とカツツの「学び」の理論からの示唆

前出の2で日本の「協同的な学び」あるいは

「協同的な活動」の保育実践として3つの事例を取り上げた。これらの事例の特徴が何であるか考えるには、カツの挙げた学びの4つの範疇の理論を適用することが有効であろう。カツは、幼児教育におけるカリキュラムと教育方法に心理学からの知見を活かすことの重要性について述べ¹³⁾、学びの4つの範疇として、①知識 knowledge、②技能 skill、③感情 feeling、④性向 disposition を示した。このうちの「性向」とはもともと心理学の概念であり、心の習性や活動の姿勢というものである¹⁴⁾。

前出2で取り上げた事例は「協同的な学び」として充実感や自信、楽しさを挙げており、これらは「感情」の範疇に含まれる。また、「協同的な活動」による子どもどうしの望ましい関係の成立は「性向」の範疇に属する。これは事例の保育実践はいずれも「遊びを通しての総合的な指導」により望ましい「心情・意欲・態度」などを育てるという、日本の幼児教育の基本を踏まえたものであることと符合する。

とはいえ、子どもの活動においては、知識・技能の獲得が活動の楽しさを支え、充実感や自信を生み、仲間同士で交わるための媒体として機能しているはずであり、そのことは事例の記述からも伝わってくる。しかしながらカツが学びの範疇として示している知識・技能について、それらの獲得は前面に押し出されてはいない。

このことは指導資料『幼児期から児童期への教育』で提示されている事例の解説にも共通している。知識・技能の獲得がうかがえる場面でも「楽しさを知る」「かかわる」といった、「感情」や「性向」という範疇の学びとして記述されている。幼稚園教育要領で示されるねらいや内容についても同様である。

(3) 海外のプロジェクト・アプローチからの示唆

このように見ていくと、海外のプロジェクト・アプローチは幼児の学びとして知識・技能の獲得が前面に押し出されていることがわかる。だが、幼児が教師から知識や技能を伝授されると

いう伝統的なスタイルではなく、子ども自身がテーマやトピックについて能動的に追及していくことを基本としている。

ここで今一度カツの前述の理論に立ち返ると、学びの4つの範疇のほかに、発達の理解の重要性、幼児の学びは相互関係の中で最も効果的に行われること、教師からの系統的な指導と反復練習を重視する教育方法は長期的な効果がないこと、子どもの育ちや環境の多様性に対応した多様な教育方法が求められること、を挙げている。

これらの見解はプロジェクト・アプローチの基本的な方針でもある。そのことは、活動が少人数単位であり、環境構成が子どもの自主的で多様な活動の展開を可能にする形態であることにも現れている。プロジェクト・アプローチでは知識・技能の獲得が前面に出ているが、それらは相互関係、すなわち人間関係の中で進行しているのである。この点は日本の保育実践と共通するものである。

(4) フレーベルの理論を「協同的な学び」を捉える枠組みとする試み

日本の幼児教育の基本が「心情・意欲・態度」などの育成にあるにせよ、日常生活や遊びにおいて幼児はさまざまな知識や技能を身に付けていく。これは「学習の芽生え」ととらえられよう。とはいえこれまで幼児教育の場での教師の援助のありようは、カツの学びの範疇のうち、「感情」と「性向」の文脈で語られることに多くの比重がかかっていたのではないだろうか。カツの理論に従えばそれは幼児の「学び」の全体を表すものではない。

子どもの「知識」と「技能」の学びにあらためて焦点を当てることは、求められる幼児教育の内容や方法の充実の一つの方策ではないか。ただし、カツも述べているように、教師からの系統的な指導と反復練習による「知識」「技能」の「習得」つまり習い覚える形での学びは幼児教育のありようとして効果的なものではない。日本の幼児教育のあり方としても望ましい

とはいい難い。往々にして、幼児自身の興味や関心の所在にかかわらず、「知識」が与えられたり「技能」のための練習が強制されたりするからである。それは「遊びの中での興味や関心に沿った活動」とも「興味や関心を生かした学び」ともいいづらい。

つまり、幼児がどのようなスタイルで「知識」「技能」を獲得していくかが問われるのである。そこで日本の幼児教育の礎石をなすといえるフレーベルの理論に立ち返りたい。フレーベルの思想は日本の幼児教育に携わる者にとってなじみ深いものであり、保育実践の手がかりとして活かすことが容易であろう。

フレーベルは遊びのタイプを「探索 experiment」「理解 understand」「想像 imagine」「創造 create」「自己表現 act out」に分類した^{15), 16)}。遊びのタイプとは体験のスタイルと言い換えてもよいだろう。フレーベルによる「遊びのタイプ」とカッツの4つの範疇の「学び」を組み合わせたマトリックスにこれまで検討してきた「協同的な学び」の活動などを構成する要素を入れ込むと図1のように示すことができる。「遊びのタイプ=体験のスタイル」はどの場合も「感情」によって下支えされているのであり、「性向」は全体の要素を総合することによって形作られるものと考えられるからである。

このマトリックスを利用し、保育実践の内容を分析することで、「協同的な学び」がどのような体験であり、どのような幼児の学びによって構成されているかを示すことができよう。それにより、どのような「教師の援助」が求められるかを明らかにし、幼児教育の内容や方法の充実に資することができるのではないかと。以下第II部において具体的に示す。

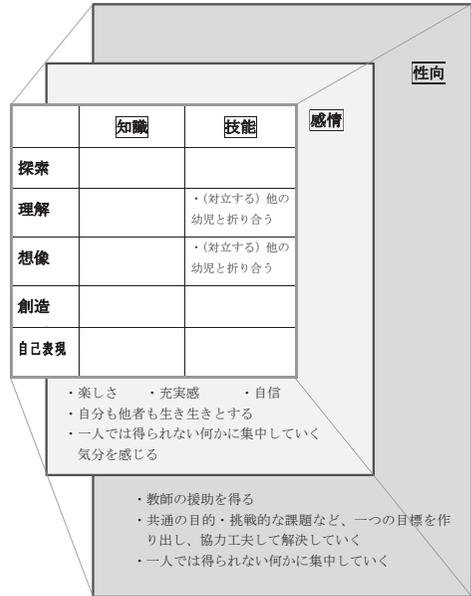


図1 「協同的な学び」のマトリックスと構造

II. 事例研究

1. 目的

5歳児学級の保育実践の内容を分析することで、「協同的な学び」はどのように展開していくのか、またどのような幼児の体験と学びによって構成されているかをフレーベルとカッツの理論を援用したマトリックスによって示す。また、活動にあたって教師の援助および環境構成はどのようになされたかを辿ってゆく。そのことにより「協同的な学び」を推進するために求められる教師の援助および環境構成の要件を明らかにする。

2. 研究の対象と方法

観察対象は、兵庫県A市幼稚園の2年保育の5歳児学級幼児14名による、2011年4月中旬から6月上旬にかけて行われた「春の自然に触れて遊ぶ」活動である。担任教師(筆者)が保育終了後に行った保育記録の内容を分析の対象とした。

なお、対象学級の指導計画では、幼児が自分の興味や関心をもとに環境と関わって遊ぶ活動

と、学級全体での活動を設けている。以下、便宜上、前者を【好きな遊び】、後者を【学級活動】と表記した。

3. 事例の検討

事例1 園庭探検

事例1-a チューリップ探検隊

【好きな遊び】

・A児とB児は、ミニ図鑑で見た「花びらに2つの色が混ざっているチューリップ」や「花びらの上がギザギザしているチューリップ」を見つけ、大喜びしていた。C児とD児は、同じく、ミニ図鑑で見た「チューリップを上から見たところ」や「花びらが散ったあと」を見つけていた。

【学級活動】

・教師がA児達の様子を伝え、A児達の言う「チューリップ探検隊」になって、学級の幼児全員で、いろいろな色、花びらの形をしたチューリップを探したり、横から、上から下から等、色々な角度からチューリップを見たり、匂いを嗅いだりした。
・風に揺れるチューリップの花の様子を言葉や身体で表現して遊んだ。

事例1-b タンポポ探検隊

*活動の前の準備；ポケットに入るくらいのミニ図鑑を全員に準備し、図鑑の使い方を全員で話し合った。また、名前を調べた草花を入れる花瓶、名前や感じたこと等を書く画用紙等を準備していることを知らせた。

【好きな遊び】

・L児、M児、N児、J児、K児が、ミニ図鑑を持って「探検に行こう」と出掛け、園庭や花壇、裏庭等を巡りながら、L児とM児は、タンポポにもいろいろな種類があることに気付き、「これはどのタンポポかな」等と言いながら、ミニ図鑑の写真と咲いているタンポポを見比べている。

【学級活動】

・好きな遊びの時間にミニ図鑑を持って探検をしていた幼児の様子や見つけた草花の名前、特徴、咲いていた場所を教師が紹介したり、幼児自身で伝えていくように働きかけたりした。また、オオバコ相撲やヤエムグラのくっつけっこ等の草花遊びを紹介した。
・L児とM児が「タンポポにはたくさんの種類があって、どのタンポポが見つかるのが難しかった」ということや、「タンポポの綿毛を見つけた」「吹いて飛ばしたら、いろんな所へ飛んで行った」等、タンポポについて話をした。他の幼児からもタンポポ綿毛を飛ばしたことがあるという話が聞かれた。綿毛がどこへ飛んで行き、どうなるのかということについて話し合ったり、教師が絵本『たんぽぽのたび』の読み聞かせをしたりした。

幼児は、当初、園庭を散策して草花を見つけ、見つけた草花をミニ図鑑で探し、シールを貼るという目的をもって遊んでいた。次第に、タンポポ綿毛を飛ばしたり、カラスノエンドウの豆を集めたり、ヤエムグラのくっつけっこやオオバコ相撲等の草花遊びをしたりすることに興味をもつようになった。草花を見つけて名前を調べることに繋がっている。また、草花遊びを知っていないと、草花遊びを楽しむようにはなれない。また、このような一連の活動は、幼児同士で気付いたことや感じたこと、考えたこと等を表現し合い、伝え合いながら遊ぶところに見られる。このような活動の中で、幼児一人一人の草花に対する理解が深まっていくことが見て取れる。

事例2 ジュース屋さん

事例2-a ジュース作り

*活動の前に；チューリップの花びらが園庭

に散っている様子を知らせ、花は咲き終わると、花びらが散ったり、枯れたりするということを話し合った。

- ・教師が、チューリップの花びらを擦り、色が出ることを示した。

【好きな遊び】

- ・E児、F児、G児が、チューリップの花びらで色水を作り、それぞれが作っているジュースの名前を言う。そこにH児、I児が加わり、パンジーの花びらも使いはじめる。I児はクローバーを摘んできて材料にする。I児の様子を見て、J児やH児もクローバーやヨモギ、タンポポの葉等で作り始めた。作られたジュースが何本ものペットボトルに詰められていく。教師が別のクロスをかけたテーブルを用意すると、子どもたちは自分の作ったジュースをその上に並べていく。
- ・砂場でままごと遊びをしていたK児が「ジュースください」と言ってやってきた。K児と一緒に遊んでいるL児、M児達も色水作りの場へやってきて、「〇〇ジュースください」等言ってジュースを買い、持ち帰ってままごと遊びに用いていた。

【学級活動】

- ・遊びの後、好きな遊びの場での草花での「ジュース作り」の様子を紹介し、幼児達で遊びの様子を伝え合う場を設けた。幼児達は、作ったジュースを見せたり、どの花びらを使ってどのように作ったのか話したりした。教師は園庭の自然マップを提示し、幼児達が見つけた色が出る草花の場所や出る色について、幼児の話聞きながら書きとめていった。記入した園庭マップは、保育室の幼児の見やすい場所に掲示した。

事例2-b ジュース屋さんごっこ

【好きな遊び】

- ・幼児達は、作った色水をペットボトルに入れて、「ジュース工場」に並べ、客となって

やってくる幼児には、カップに取り分けて渡す姿も見られるようになってきた。「ジュース工場」「売り場」はあるが、客席となる場がなかったので、テーブルと椅子を配置した。

- ・H児、I児が作った色水を並べ、「いらっしゃいませ〜」と呼び掛け、他の遊びをしている幼児を招く。L児とM児がやってきて欲しいジュースを注文している。H児が「こちらどうぞ」とL児とM児をテーブルと椅子のある客席へ案内している。E児、F児は、画用紙に「ぐれーぷじゅーす」「いちごじゅーす」等と書き、メニューを作っている。
- ・A児、B児、年少児がやってくると、E児とF児は、作ったメニューを見せ、「どれがいいですか」と注文を聞いている。

幼児は探索により草花や木の実から色が出ることを発見し、自分のイメージする色水を作るために必要な草花等を選ぶようになる。用具を使って草花等から色水を出す方法を身に付け、イメージに合う色を作り出そうと水の量を調整するようになる。このように、「ジュース作り」というイメージをもって、草花等から色水を作る中で、もっとやってみたい、探してみたい、確かめてみたいという欲求をもつようになり、作った物を使って遊ぶようになる。幼児同士が互いの様子を見たり、やりとりをしながら、「知識」「技能」を身に付け、遊びの楽しさを知り、探索への欲求といった「性向」を確かなものとしていく。幼児は、「ジュース作り」というイメージをもって友達とコミュニケーションを図っている。やがてお店屋さんで発展するイメージを共有して、幼児一人一人がジュースを作りながら、他の幼児から作り方を学んだり、他の幼児を招いてジュースを売ったりするようになるという、ジュース作りから一歩進んだ活動が見られる。

事例3 春のレストラン

事例3-a ごちそう作り

【好きな遊び】

- ・E 児、D 児が、お皿に入れた砂の上にクローバーやタンポポ、パンジーの花びら、木の枝、小石を並べたり積んだりして、ケーキを作っている。G 児、I 児は、花びらやサクランボでジュースやスープを作って、テーブルに並べている。K 児は、カラスノエンドウの豆や葉を使ってサラダ作りをしている。K 児が「春のレストランみたい」と言ったことから、レストランのごちそう作りが始まる。

【学級活動】

- ・「春のレストラン」の様子を紹介、幼児達で遊びの様子を伝え合う場を設けた。今後、「春のレストランごっこ」を展開していくために必要な物は何か話し合い、画用紙に書き留め、掲示した。
- ・絵本「せかいいちおいしいれすとらん」の読み聞かせをした。

事例3-b レストランの準備

【好きな遊び】

- ・保育室の制作コーナーで、K 児が「はるのれすとらん」と、画用紙に書き、看板を作る。
- ・E 児は、「さくらんぼじゅーす」「さらだ」「おはなのすーぷ」「いちごけーき」等と画用紙に書き、メニューを作り始める。分からない字を教師やD 児に尋ね、書き留めていった。
- ・G 児、H 児は、画用紙を切って数字を書き、お金作りをする。
- ・J 児は、箱を組み合わせ、接着したり、数字を書いたりしながら工夫してレジを作っている。G 児もレジ作りを始めた。
- ・店員の帽子作りでは、教師が、幼児のイメージを聞きながら、画用紙やレースペーパー等の材料を準備した。ホチキスを使って画用紙に輪ゴムを取り付ける方法を伝えた。

事例3-c レストラン開店

【好きな遊び】

- ・前日、レストランごっこに必要な物を作った幼児達が、作った物を並べたり使ったりし始めた。E 児、D 児は、草花を使って、ケーキ、サラダ、スープ等を作り、客になってやってきてメニューを見て注文するL 児、M 児、N 児に料理を運んだ。
- ・A 児やC 児、年少児がやってきて、いろいろなメニューを注文した。たくさんの客がやってくるので、満席になったり、お客を案内する人がいないという状況が起こったりする。
- ・J 児がレジ係となり、「300円です」等と言い、客となった幼児がお金を払っている。
- ・E 児達が新しいメニューを考え、客席に持参する。また、客となった幼児がメニューにない品物を注文すると、E 児達を作ったりした。
- ・遊びに参加する幼児が増え、レジの係をJ 児と2人で رفتり、E 児達と一緒に料理を作ったりした。

【学級活動】

- ・遊びの後、レストランごっこの様子を紹介したり、遊びに参加した幼児で遊びの様子を伝えたりする場を設けた。客となった幼児から「いっぱい入れない時がある」「レストランに行っても案内する人がいない時がある」等の意見が聞かれた。これらの課題をどのように解決していけばよいのか、話し合った。「レストランの準備をしている時は“へいてん”の看板を出しておけばよい」「受付の係がいる」等、幼児達から様々な意見が聞かれた。

幼児は、見たり、聞いたり、調べたり、友達と考え合う経験を通して、遊びに必要な物を知っていく。イメージした物、考えた物をどのような素材や材料、用具を使って、どのように描いたり作ったりすればよいのかに気付き、形

作っていく。その過程で、友達と考えていることをどのように言葉で伝え合っていけばよいかに気づき、話し合うことができるようになり、それぞれの思いを形にしていくようになる。

このように多様な方法で自分のしたいこと、思っていることを表現する方法に気づき、実行するようになる。友達とイメージを共有し、イメージを形にしていく楽しさを味わったり、課題の解決にむかって様々な感情体験をしたり気づきを得たりする。

4. 考察

指導計画で「春の自然に触れて遊ぶ」というテーマが設けられた時期に、子どもたちは園の内外で多様な活動を繰り広げていった。本稿ではそのうちの一部を取り上げた。4月に始まった「園庭探検」から「ジュース屋さん」、そして5月の「春のレストラン」へと、園庭にどんな草花があるかを知ろうとすることから始まった幼児の活動は、草花で遊ぶことにつながり、その草花を用いての制作活動、そして作品を遊びの中に活かしてのごっこ遊びへと発展していった。ごっこ遊びは、最初は単一の商品の売り買いだけの「ジュース屋さん」から、メニューが多彩になり、店舗をしつらえ、コックや給仕人などの役割分担が生まれ、協同してレストランごっこを楽しむに至った。これはまさに「協同的な学び」と呼べる活動がどのように始まり、内容がより複雑に、高度になっていくかの過程を示しているといえよう。

事例3—c「春のレストラン」の活動内容をフレーベルとカッツの理論に基づく学びのマトリックスに当てはめると、表1のようになる。構造は図1に示すところと変わりが無いが、記入上の便宜のため一枚の表として構成した。また、表2は「春のレストラン」活動で教師が行った援助についてまとめたものである。

幼児は最初から目的をもって遊び始めるのではないが、遊びこむうちに目標が生まれる。その目標は、自分のイメージするものやことを作り出して遊ぶというところにある。その目標や

目的の実現には、友達と考え合うこと、伝え合うこと、課題を共有して乗り越えることが必要となってくる。この「協同的な学び」の基盤には、友達と考え合う「知識」、物や言葉で表現していく「技能」等が必要であり、それらを育む環境構成を含む教師の援助が不可欠である。教師は、「感情」に下支えされた「知識」「技能」の獲得を助け、「想像」「創造」に導き、「自己表現」を促し、望ましい「性向」の育成を目指すことが求められる。

まとめ

2005年の中央教育審議会答申により、就学前の5歳児の時期を接続期とみなし、小学校での教科等を中心とした学習活動の前段階としてこの時期の「協同的な学び」を推進する方向性が打ち出された。続いて指導資料などでより具体的に方向性が示されている。とはいえ具体的な教育の内容や方法はそれぞれの幼稚園等施設の自主性に委ねられ、創意工夫が尊重されている。そのため実に多様な実践が展開され、必ずしも答申や指導資料、幼稚園教育要領の趣旨が徹底されているとはいえない状況にある。

おおかたの保育現場では、幼児教育の基本は「遊び」という総合的な活動にあるという理念は十分に尊重されているといえよう。だがその総合をなす遊びには実に多様な要素があり、全体像を俯瞰して内容を把握することは容易ではない。実践の指針とされるべき幼稚園教育要領では健康・人間関係・言葉・環境・表現という5領域という視点は示されているものの、これにはいわば活動の内容の分野の色合いといった趣があり、単純に小学校以降の教科別学習内容を幼児の発達の度合いに応じて（またはそのつもりで）アレンジするという保育内容につながりやすいという危険性をはらんでいる。

これまでは幼児の発達を保障する活動を「遊び」という名称のもとに認識していたところに、幼児教育を小学校以降の教育の前段階と位置付け、分けて5歳児期の活動を「(協同的な)学び」という名称のもとに認識を新たにし、幼児教育

表1 <春のレストラン>の学びのマトリックス

	知識	技能	感情	性向
探索	<ul style="list-style-type: none"> ・草花の特徴 ・砂、花びら等の性質 ・材料の美しい配置 	<ul style="list-style-type: none"> ・園庭の植物を探し、見つけ、観察する ・図鑑で名前を調べる ・園庭マップを作る ・見栄えの良い料理を作る 	<ul style="list-style-type: none"> ・自然の美しさを感じたり、驚いたりする。 ・自分で料理や道具を工夫して作る楽しさを味わう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・園庭にどんな草花があるか知ろうとする。 ・草花を使っの遊びを生み出す。 ・仲間と共にレストランごっこを楽しくしようとする。
理解	<ul style="list-style-type: none"> ・草花の知識 ・レストランの仕組み(料理、給仕、支払) ・メニューを書くのに必要な文字 	<ul style="list-style-type: none"> ・レストランでのどんな役になり、どんなことをしたいのか自分の考え・思いをもつ ・他の人はレストランで何をしたいのかを知る ・お客が来たらどうするかを相談する。 ・草花について教師から教えてもらう ・メニューに必要な文字を書く 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が作った料理やメニューが人に認められる嬉しさを感じる。 ・自分の考えが生かされることを喜ぶ。 ・レストランがうまくいかない時に、もどかしさ、悔しさ、腹立たしさを味わう。 ・レストランごっこを楽しいと感じる。 ・仲間とレストランごっこをする嬉しさを感じる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・満員になったり、新しい注文があったり、出てくる課題を仲間とともに解決しようとする。 ・レストランについて知っていること、絵本から得たことなどを遊びに取り入れようとする。 ・草花やレストランについて知らないことを仲間や教師から教えてもらおうとする。
想像	<ul style="list-style-type: none"> ・絵本『せかいいちおもしろいレストラン』 	<ul style="list-style-type: none"> ・絵本の世界のレストランを知る 		
創造	<ul style="list-style-type: none"> ・料理、道具等、レストランに必要なものを作る 			
自己表現	<ul style="list-style-type: none"> ・コック、給仕、レジ係などの役になりきる ・お客になる 			

*注:「創造」「自己表現」では2列を1列にまとめてあるのは知識と技能を分離し難いからである。

表2 活動「春のレストラン」での教師の援助

学びの範疇	具体的な環境設定、助言、提案等
知識	<ul style="list-style-type: none"> ・お金のやりとりをしながらレストランごっこが楽しめるように、お金や財布を作る画用紙やマジック、テープ、リボン等をレストランごっこの近くに準備しておく。 ・メニュー作りに必要な画用紙や鉛筆、消しゴム、マジック等をレストランごっこの近くに準備しておく。 ・お金作りやメニュー作りでは、必要に応じて、数字や文字を知らせたり、一緒に書きとめたりして、幼児一人一人の姿に応じていく。
技能	<ul style="list-style-type: none"> ・レストランごっこに必要な物は、これまでに作った物を幼児と一緒に準備する。(看板、受付、レジ、品物を置く台(ジュース用・ごちそう用)、店員の帽子) ・足りない物は、幼児自身で気付き、作り出していくように、保育室に箱類、カップ類、巻き芯、画用紙、マジック、鉛筆、消しゴム、セロテープ、布テープ、はさみ、紐、リボン等を準備しておく。 ・物を作っていく場では、丈夫な接着方法に気付くように働きかけたり、必要に応じて、接着方法を知らせたりする。
感情	<ul style="list-style-type: none"> ・「春のレストランごっこ」の楽しさが伝わってくるようなテーブルクロスをテーブルや品物を置いている台、レジを置いている台にかける。 ・春の雰囲気が感じられる花びらや木の枝、木の実等を集め、種類に分けて入れる籠を準備しておく。 ・教師も遊びの一員となって遊びに参加して幼児の思いや考え、イメージを捉え、共感したり、他の幼児に知らせたり、幼児同士の対話が生まれていくように働きかけたりする。 ・幼児同士のトラブルの場面では、互いの思いを言葉で伝えていくように見守ったり、必要な場面では、どのように話せば相手に伝わるのか一緒に考えたり、必要な言葉を伝えたりしていく。
性向	<ul style="list-style-type: none"> ・レストランごっこをしながら必要な物を作ったり、作った物を遊びに使ったりして、幼児のペースで遊びを進めていく時間を保障する。 ・ジュース作りの場(色水遊びの場)とごちそう作り(砂や草花を使った遊びの場)を近づけ、ジュース作りの場とごちそう作りの場が繋がっていくようにする。 ・幼児同士が互いの様子を見たり、やりとりをしたりできるように、テーブル、受付、レジ、ごちそうやジュースを置く台等の配置を考えて環境を構成する。 ・幼児同士のトラブルの場面では、トラブルが生じた原因にさかのぼって課題を解決するよう助言する。

の内容と方法の充実が求められているといえば言い過ぎだろうか。とはいえ、教育要領に示されるように、幼児教育の基本が遊びを通しての指導であることにはいささかの変更もない。そして遊びは「重要な学習」でもあることも明示されている。

だが同じく教育要領に示されるように「幼児期にふさわしい生活が展開」される中での学習であり、指導であらねばならない。このあたりの強い願いが「学び」という表現に感じられなくもないのであり、もしそうであるとすれば、幼児教育に携わる者は真摯にその願いを受け止めなくてはならないだろう。

これまで日本の保育者は心情・意欲・態度等を育てようとし、幼児の興味・関心を引き出すことに心を砕いてきたことは多くの人々が認めることであろう。子どもの心に寄り添うことの重要性が理解されていることも間違いはなからう。だがその心の育つプロセスは「協同的な学び」においても中核となるものであり、カットによるところの知識・技能・感情・性向を総合したものではないか。

これまでこれら4の範疇のうち知識・技能に注目することは、タブーといえば言い過ぎであるが極めて慎重に扱われてきた。これはいわゆる知育偏重を恐れてのことであり、カットも指摘するような、子どもの興味関心をよそにしての注入・訓練に走る傾向を戒める意図もあったと思われる。だがこの範疇に属する学びについて注目し、幼児期にふさわしいやり方で育てていくという課題に正面からチャレンジすることが今求められているのではないか。そのことが幼児教育の内容や方法の充実につながるであろう。本研究の事例研究で試みたように、カットの示した視点だけではなく、フレーベルに立ち返り幼児の遊びのタイプ＝体験のスタイルという軸をもち、これらの組合せを＜学びのマトリックス＞と名付け、これを一助として子どもの活動内容を吟味し、具体的に教師の援助として環境構成や助言、提案の方法を構想・実行することが有効であると考えられる。

今後の課題

指導資料『幼児期から児童期への教育』では、小学校の教師から＜（幼児期の）環境を通して行う教育＞に対し、「子どもの自発的な活動とは子どもの自由に任せることなのだろうか」「指導計画はあるのだろうか」「評価はどのようにしているのだろうか」などの疑問が出されているとある¹⁷⁾。本研究で示した＜学びのマトリックス＞を用いることをこれらの疑問に答える一つの方策としたい。「自由に任せる」前提には、指導計画のもとに、周到に準備された環境構成を含む教師の援助があるはず（べき）である。これらを説明する手立てとして、そして活動の評価のための「評価規準」の作成にもつながるようなツールとしての機能を＜学びのマトリックス＞に課すことが今後の課題である。

注

- 1) 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
- 2) カッツ、チャード著、小田豊監修、奥野正義訳(2004) 子どもの心といきいきとかかわりあうープロジェクト・アプローチ、光生館
- 3) チャード著、小田豊監修、芦田宏監訳、奥野正義・門田理世訳(2006) 幼児教育と小学校教育の連携と接続ー協同的な学びを生かしたプロジェクト・アプローチ、光生館
- 4) 答申では「協同的な学び」とあるが、幼児期の「協同」に着目した多くの保育実践や論稿では、「協同的な活動」「協同性」「協同する」「協同して遊ぶ」「協同的な取り組み」「協同する経験」など、少しずつ用いられ方が異なる。また、従来の学級全体による一斉保育をも「協同的」とみなす保育実践も見受けられる。
- 5) Lilian G. Kats、イリノイ大学アーバナ・シャンペーン名誉教授
- 6) Friedrich Froebel (1782-1852)
- 7) 志村聡子・篠原直美・廣瀬由起子・成川陽平・石川悦子 (2007) 「5歳児3学期の行事への取り組みにとらえる『協同的な学び』ー子ども達を支える保育者の援助ー」埼玉学園大学紀要(人間学部篇)、7号、pp115-126
- 8) 田代幸代 (2007) 「子どもの遊びにおける協同

- 性とは何か－遊びの中で子どもが目標を作り出す姿」立教女子短期大学紀要第 39 号、pp75-88
- 9) 齋藤久美子・無藤隆 (2009) 「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－」湘北紀要、第 30 号 pp1-13
- 10) 角尾和子 (2008) プロジェクト型保育の実践研究 pp85、北大路書房
- 11) 辻井正 (2009) 世界で一番幸せな子どもたち－オランダの保育－、オクターブ
- 12) 序章第 1 節、pp2
- 13) Kats, Lilian G. (1987) What Should Young Children Be Learning?, ED290554, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL.
- 14) 前出 3、pp9－10 にも詳述されている。
- 15) Daly, M., Byers, E., & Taylor, M. (2006) *Understanding Early Years Theory in Practice*, pp168-172, Heinemann, Essex.
- 16) 幼稚園教育要領の内容に従って、以下、それぞれの例を挙げて説明する。
- ・探索；自然に触れる、様々なものに触れる、動植物に接する、物や遊具にかかわる。
 - ・理解；自分の健康に関心をもつ、相手の思っていることに気付く、良いことや悪いことがあることに気付く。
 - ・想像；イメージを豊かにする、絵本や物語で想像する。
 - ・創造；感じたこと、考えたことなどを音や動きなどで表現したり、自由にかいたり、つくったりする。
 - ・自己表現；自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりする。
- 17) 第 3 章第 4 節、pp162