

幼児指導における「遊びを通した学び」の実現についての一考察 —「学びの共同体」理論に着目して—

李 霞*

滋賀短期大学 幼児教育保育学科

A Study on the Realisation of " Learning by Playing" Through Infant Guidance: Focusing on the Theory of Learning Community

Xia LI

Department of Early Childhood Care and Education, Shiga Junior College

抄録：今日、子どもたちが遊びを通して様々なことを学ぶ、すなわち「遊びを通した学び」が大切な教育理念として幼児教育現場で定着しつつある。にもかかわらず、「遊びを通した学び」をどう実現させていくかについてのイメージやノウハウを持たず、苦慮している幼児教育現場の実態がある。このような実態を打破すべく、本論文では遊びをどのように学びとつなげていくかについて検討した。特に、学びの共同体理論に基づいて事例分析を行い、今日の幼児教育において求められている「遊びを通した学び」という指導を実現するための注意点を探った。

キーワード：遊び、学び、学びの共同体、幼児の発達

1. はじめに

1989年に、幼児教育の手引書である幼稚園教育要領の改定が実に25年ぶりにおこなわれた。そこでは、幼稚園教育の独自性が求められるとともに、幼稚園教育の基本は環境を通して行うものであることや、子どもの自発性の尊重、子どもの成長や発達を助長させるために、遊びを通した指導の必要性が訴えられた。こうした幼稚園教育の方針が2008年に出された現行の幼稚園教育要領においても継承されている。1989年の改定から約30年間が経った今日、幼児指導において、子どもたちが遊びを通して様々なことを学ぶ、すなわち「遊びを通した学び」が大切な教育理念として幼児教育現場で定着しつつある。にもかかわらず、「遊びを通した学び」をどのように実現させていくのか、その具体的なイメージやノウハウを持たず、苦慮する幼児教育現場の現状も同時に確認される¹⁾。こうした現状を引き起こした一因として、幼稚園教育要領の不備を指摘しなければならない。なぜなら、子ども

* E-mail: k-lee@sumire.ac.jp

の遊びとは何か、遊びの教育的意義は何か、子どもの成長や発達に必要な学びとは何か、子どもの学びの特徴は何か、遊びをどのように学びとつなげていくかなどについての説明は、幼稚園教育要領をみても確認することができないからである。

このように「遊びを通した学び」をどう実現すればよいかわからず、混乱している今日の幼児教育現場の抱えている苦境を克服するためには、先述した遊びと学びの概念についての検討や、遊びと学びをどうつなげていくのかについての理論的な理解が必要不可欠である。そのために、とりわけ遊びと学びの関連性に着目した「学びの共同体」理論から大いなる示唆を得られると考える。

以上のことから、本論文では、幼児指導における「遊びを通した学び」がどのように実現されるべきか、幼児に対する指導を行う際の注意点は何かを明らかにすることを目的とする。この目的を達成させるために、遊びや学びの概念をはじめ、遊びの教育的意義や子どもの学びの特徴などについての検討に続き、「学びの共同体」理論に着目しながら幼児教育の現場で観察した具体的な事例についても分析を行う。

2. 遊びについて考える

遊んだ経験のない人はいないほど、遊びは人々の生活に密着しているものである。一方で、遊びとは何か、人間はなぜ遊ぶのかについて、考えた経験のある人は一部の研究者に限られているうえ、これらの事項についての定説もない。しかし、本論文のキーワードであるため、いくつかの主な学説を手掛かりに遊びという言葉の意味合いについて考えていきたい。

2.1 遊びとは何か

遊びとは何かについて説明をするために、ここではまず、遊びに関する研究に多大な貢献をなされたヨハン・ホイジンガの説を取り上げたい。ホイジンガによれば「遊びとは、あるはっきり定められた時間、空間の範囲内で行われる自発的な行為若しくは活動である。それは自発的に受け入れた規則に従っている。その規則はいったん受け入れられた以上は絶対的拘束力をもっている。遊びの目的は行為そのものの中にある。それは緊張と喜びの感情を伴い、またこれは『日常生活』とは『別のもの』という意識に裏付けられている²⁾とされている。以上のホイジンガの遊びに関する定義から、遊びと呼ばれる活動は以下の6つの要件を満たさなければならないことが明らかである。すなわち、①時間・空間が限定されていること、②自発的な行為であること、③規則について自発的に受け入れ、絶対的に従うこと、④目的は活動の展開、持続することそのものであること、⑤緊張や歓喜などの感情を伴うこと、⑥ありふれた日常生活とは「別のもの」であることである。

また、ホイジンガの遊びに対する理論を批判的に継承したロジェ・カイヨワは遊びについて、以下のように述べている。すなわち、遊びは「制度的存在という性格を帯びると、規則と遊びは切り離せないものとなる。この時から、規則は遊びの本質の一部となる。規則こそが遊びを、豊穡で重要な文

化的手段に変えるものである。しかしなお、遊びの根源には、すべてに先んずる自由がある。自由とはくつろぎの必要であり、気晴らしでもあれば同時に気まぐれでもある。そのようなものだ。この自由が遊びに不可欠な原動力である」³⁾。カイヨワの主張において、遊びは規則を伴うものであると認識されている点においてホイジンガの主張との一致が確認できる。また、カイヨワの遊ぶ人の自由を重んじる主張も、ホイジンガの遊ぶ人の自発性を重視する主張と異曲同工であると言えよう。

さらに、カイヨワは遊びを文化として捉え、彼は世界諸国の様々な文化圏で行われている多様な「遊び」の特徴を究明する研究に努めた。彼によれば、すべての遊びの持つ面白さの秘密は4つの要素に集約される。その1、競争的な要素が含まれている、その2、遊ぶ人の運に任せる不確定さがある、その3、虚構的な世界を味わえる、その4、眩暈的な経験を伴う、である。彼は、すべての遊びをこの4つの要素のうちのどれが優勢であるかによって区分できると主張した⁴⁾。

そのほかには、J. アンリオは、遊びについて「一主体としての人間が、自分自身に対して、他人に対して、自らのしていることに対して、ものごとに対して、ある種の「態度」をとると、途端に存在しはじめるものである」と主張し⁵⁾、活動は遊びとなるために活動に取り組む人の意図、主体性が問われ、活動の対象（自分自身、他人、自らのしていること、ものごと）の存在が必要条件とされていることが明らかである。

以上、遊びとは何かを考えるために三人の研究者の主張を取り上げてみた。本論文の研究目的の枠を超えるため、こうした三人の主張から遊びとは何かに関する統一の定義を導くことはしない。ただし、遊びとは何かを検討するうえで三人の主張を概念的な枠組みとして、遊びという概念の持つ意味合いの解明を試みた。それでは、遊びの概念に対する検討に続き、次項では遊びの教育的意義についてみていくこととする。

2.2 遊びの教育的意義

遊びの教育的意義、特に乳幼児期における遊びの教育的意義に関する検討は、古代ギリシャのプラトンやアリストテレスの主張まで溯る。まず、プラトンは、遊びにおける教育的意義について、「教育とは、・・・正しい養育なのである。その養育とは、子どもの遊びを通じてその魂をみちびき、彼が大人になったときに十分な腕前の者とならねばならぬ仕事、その仕事に卓越することに対し、とくに強い愛着をもつようにさせるものなのである」⁶⁾と述べている。プラトンの主張から、遊びは子どもの魂を導く重要な役割を果たすものであり、子どもが大人になった時に仕事に対する態度をはじめ、彼らの成人人生を送るためにも必要不可欠なものと認識され、高く評価されていることが明かである。また、プラトンは子どもの教育についていくつかの時期に分けて考えていた。例えば彼は、3～6歳が遊びの必要な時期と主張し、遊びが支配的な時期と認識している。また、6～9歳の間に行う学習は、主に体育・音楽・芸術の面を中心とすべきことや、10～12歳になると読み書きを学び、12～16歳はリラ（竖琴）、16歳以降は算術、幾何学、天文学を学ぶべきと主張している⁷⁾。特に6歳からの学びについ

ては、遊びながら学ぶべきであるとの彼の主張が見られ、学びと遊びは不即不離の関係であると認識されていることがわかる。

同じ古代ギリシャのアリストテレスは、「学習」は意識的、強制的な活動、強制的な労苦という一側面があると認識しており、それに対して、遊びは労苦や緊張からの回復のためにあるものと認識している。アリストテレスは学習しつつ遊戯することは認めないものの、忙しく仕事をする時に遊びが必要なものであると主張している⁸⁾。

近代になると、幼児の遊びについて、ドイツの教育者であり、幼児教育の祖と呼ばれているフレーベルの主張が代表的な存在としてとりあげられる。フレーベルが『人間の教育（第2編「幼児期と入間」）』の中で遊びについて、「遊戯とは、すでに言葉自身も示していることだが、内なるものの自由な表現、すなわち内なるものそのものの必要と要求に基づくところの、内なるものの表現に他ならない」⁹⁾と述べ、「遊戯は、幼児の人間の発達の最高の段階である」と主張した。こうしたフレーベルの主張から、遊びは子どもの自主性・主体性の最高レベルでの表出と見なされており、彼の教育に対する考え方の根底に、「遊び」が最も重要な位置づけを占めていることが自明である。

フレーベルの後に現れた幼児の遊びに関する研究者の中で、ピアジェは代表的な存在であった。ピアジェは、幼児期の遊びを①感覚、運動的遊びの段階、②機能的遊びの段階、③象徴的遊びの段階、④社会的遊び、ルール遊びの段階と4つの段階に分類して、それぞれの遊びの身体機能の発達と認知能力の発達における働きを大いに訴えていた¹⁰⁾。

西洋だけではなく、日本でも近年、子どもの遊びに関する研究が活発に行われてきた。数多い研究の中で、とりわけ山田敏及び丸野俊一の研究は一目置かれる存在である。山田は『遊び論研究』において、幼児期における遊びの意義について、「現在の子どもらしい生き方で生き、その後の人生を充実したものにするための、全面的に発達した人間を保障するものである」¹¹⁾と述べ、遊びは全面的発達を促し、生涯にわたって人生を充実したものにするために絶対的に必要なものであると全面的に主張している。

他方、丸野は遊びのもつ意味と、遊びにより育まれる力に関する研究に力を注いだ。彼によれば遊びは以下の6つの世界での経験を通じて、成人人生を歩むときに重要になる多様な価値観を育むことができる」と主張している。この6つの世界とはすなわち、①具体的なモノを動かしたり、操ったり、道具を発見、創造、製作する体験世界、②動き、音、におい、光の世界で戯れる中で、五感を通して感性や感動を育む体験世界、③現実と想像の世界を出たり入ったりしながら想像力を育む体験世界、④問題に直面しそれに挑戦する中での失敗や成功を通して、意欲や創造力や問題解決能力といった認知面のみでなく、気力、忍耐力といった精神面も育む体験世界、⑤いじめるーいじめられる、助けるー助けられる、嬉しいー悔しい、喜びー悲しみといった感情を通して、思いやりの精神を育む体験世界、⑥他者との約束やルールを破ったり守ったりした時に生じる事象を通して、自主性や社会性を育む体験世界¹²⁾、である。

以上の研究に加えて、とりわけ近年の発達研究では、遊びが子どもの認知の発達を促し、人間関係の形成においても重要な役割を果たしていると報告されている¹³⁾。これらの研究により、遊びの幼児教育における重要な位置づけをさらに堅固にすることとなった。

3. 学びについて考える

3.1 学びとは何か

学びとは何か、遊びの教育的意義について考えた後、学びについて考えていきたい。

まず学びとは何か、その言葉の持つ意味合いを明らかにするために、辞書を手掛かりにみていくと、学びとは①まなぶこと。学問を学ぶ。②まね。まねごと¹⁴⁾との解釈が確認できる。また、身近に使えるインターネット百科事典のWikipediaで調べたところ、「学び」とは、英語でいう learning, study, lesson の意味を持つ言葉であり、「人間が何らかのものごとを新しく身に付けようとする営みのこと」である。『学び』という語は、『学習』の語と等しい意味で用いられることもある。一方で、『学び』の語は、学習よりも主体的かつ人間的な営みを含む意味合いで用いられることが多い。『学び』と対になる用語には、『教え』がある」と説明されている¹⁵⁾。辞書やWikipediaの解釈から、「学び」においては、とりわけ学ぶ主体の自主的・主体的な取り組みが必要とされていることが共通して確認できる。

次に、教育研究分野で語られている学びについてみていきたい。まず、2016年に出版された『学びとは何か』の作者である今井むつみの観点を取り上げてみよう。今井は「『学び』とは、あくなき探究のプロセスだ。たんなる知識の習得でなく、新しい知識を生み出す『発見と創造』こそ本質なのだ¹⁶⁾」と述べ、人々に従来のように受け身の姿勢でただただ知識を受動的に吸収する古い学習観から脱却し、自ら学ぶことを呼び起こしているのである。

また、佐伯胖は「学び」について、「終わることのない自分探しの旅」といい、自分探しとは「この私が成長し、発展し、育っていくべき自分—むしろ、これから私になっていく自分—がなんであるかを探し、自分自身を転身させていこうとしているのである」と述べている¹⁷⁾。佐伯の主張からも、学びにおいては学ぶ主体の自分自身に対する磨きや不断の探究が求められていることが明らかである。

さらに、学びの共同体理論の構築に尽力した佐藤学によれば、学びは「修養」と「対話」の二つの伝統を有しており、学びの目的は近代以前と近代以降では異なり、近代以前の学びの目的は「悟り」と「救済」であり、近代以降の学びの目的は「進歩」と「発達」とであると指摘している。佐藤は、「学校における学びは、この二つの伝統のうち、「対話」の伝統によって継承されるべき」といい、「学校における学びは、教師の指導と援助のもとで仲間とともに遂行される学びであり」、学びは「既知の世界から未知の世界への旅」と訴えている¹⁸⁾。学びは「既知の世界から未知の世界への旅」と例えていることから、佐藤の提起している学びにおいて、学ぶ人の自己探求が必要とされており、この点においては佐伯の主張との一致が確認される。一方で、学びにおける対話や協同性の重要性が佐藤によってはじめて提起され、従来の研究より進められた点といえよう。

3.2 「学びの共同体」理論の核心

学びとは何かという問いは長い間にわたって、研究者たちを最も惹きつける課題の一つであり続けてきた。1990年代の佐伯の学びに関する研究成果の公開に続き、2000年代に入ると、先述した佐藤の「学びの共同体」理論の登場や、今井の「学びとは何か」に対する探究などに代表されるように、今日でも、学びの中身を究明するために多くの研究者は高い関心を示している。とりわけ学びに関する研究の中で、最も脚光を浴びているのは「学びの共同体」理論であった。では、この学びの共同体理論の核心的な主張は何か、それを明らかにするために、学びの共同体理論を提起した佐藤の主張を見ていきたい。

佐藤は、学びとは「他者の声を聴く」ことを出発点としなければならないとしている。ただし、他者との「活発な話し合い」だけでは本当の学びとは言えず、「聴き合う関係」「訊き合う関係」の形成が重要である¹⁹⁾と彼は認識している。また、佐藤は学びの共同体の構築について、「対象世界との出会いと対話、他者との出会いと対話、自己との出会いと対話の三つの対話的实践」が必要であると、この三つの対話的实践に関する理論のことを学びの対話的实践の三位一体論と呼んでいる。佐藤によれば、学びの対話的实践の三位一体論は学びからの疎外を克服する理論であり、学びの疎外は、「対象の喪失」、「他者の喪失」、「意味の喪失＝自己の喪失」という三つの側面において生じるものであると主張されている²⁰⁾。

以上の佐藤の主張から、学びの共同体を実現するために、三つの出会いと対話が重要になることが明らかである。この三つの出会いと対話は次節の事例研究の軸になるため、ここで再度確認しておきたい。この三つはすなわち、まず、①「対象世界との出会いと対話」であり、これは「ものとの出会いと対話」として理解でき、ものとじっくりかかわって、ものに新たな意味を与えることを意味するものである。次に、②「他者との出会いと対話」であり、このことはつまり、他者とじっくりかかわって、異なる感じ方や考え方を取り入れるプロセスを体験することを意味している。そして、③「自己との出会いと対話」であり、ものや他者とのかかわりを踏まえ、自分自身の考えや行動を見つめなおし、新たな気づきを得ることを意味する。こうした学びの対話的实践の三位一体論は学びの共同体理論の核心に位置づけられる。

学びにおけるもの、他者、自己との出会いと対話を通じて、学ぶ主体が新たな気づきを獲得し、新たな価値観を築くことを訴える学びの共同体理論は、学ぶプロセスにおける学ぶ主体の自発性、主体性を尊重している点においては、子どもに対する指導の際に、子どもたちが自ら学べるような環境構成を重視する幼児教育における学びに対する考え方と大きな共通点を持っている。この共通点の存在は、今日、幼児教育段階における「学びの共同体」理論が注目される理由となり、また「学びの共同体」理論は、幼児指導に寄与するものとなった理由でもある。

3.3 幼児の学びの特徴は何か

遊びとは何か、遊びの教育的意義とは何か、学びとは何か、学びの共同体理論の核心とは何かに対する探究に続き、本項では、幼児の学びの特徴についてみていきたい。

教育基本法第11条において「幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものである」と記されている。また、学校教育法第22条においては「幼稚園は、義務教育及びその後の教育の基礎を培うものである」と記され、幼児期の教育が、学校教育全体の生活や学習の基盤を培う重要な役割を担っていることが訴えられている。

他方、幼児期の生活のほとんどは遊びによって占められている。そのため、幼児教育の特徴や幼児の学びを考える際には、遊びを通した学びが基本方針となっている幼児教育課程の基準・構成原理をはじめ、幼児教育の方法及び幼児の学習の形態など多くの面から考察しなければならない。従って、これらの要素を踏えて、幼児の学びの特徴について以下のように分析しておく。

まず、教育課程の基準について、幼児教育の場合は幼稚園教育要領・保育所保育指針を基準としており、内容は健康・人間関係・環境・言葉・表現の5領域にわたって示されていることが大きな特徴である。また、教育課程の構成原理についても、小学校以降の教科カリキュラムと異なり、子ども一人一人の生活や経験を重視する経験カリキュラムが展開されている。そして、教育方法の面については、教科指導を中心に到達目標を重視する小学校以降の教育と異なり、遊びを通した総合的な指導を中心とし、教育の方向付けを重んじる方向目標が重視されている。さらに、学びの形態としては、意図的な学びを行う小学校以降の学習と異なり、子どもたちは楽しいこと、好きなことに集中することを通じて、様々なことを学んでいくスタイルをとっている。

このように、幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要な役割を担っており、教育課程の編成・構成原理や、教育方法・学習形態の面においても、幼児期の発達の特性に照らし合わせる必要がある。何より、幼児の自発的な活動を重視し、遊びを通して身体感覚を伴う多様な活動を体験することによって、子どもの豊かな感性を養うとともに、子どもに生涯にわたる学習意欲や学習態度の基礎となる好奇心や探究心を培い、小学校以降における教科の内容等について実感を伴って深く理解できることにつながる「学びの芽生え」をはぐくんでいくことが幼児の学びの特徴といえよう。

4. 事例研究

「遊びで楽しみながら学ぶほうが意欲も高く自由な発想も生まれるというのは正しいのだが、ブロックや粘土を渡して自由にやれと言っても興味はわきにくく、それについて怒ったり、あとでどんなことを学んだかテストのように聞き出すといったことをやっていると自分で考える力は育たず、むしろ逆効果だ」²¹⁾ という今井の主張がある。この主張から学びにおいては、学ぶ人は学びの主体であり、また学ぶ人自ら自由に学んでいく力を育む環境をつくるのが最も重要なことであり、そのために教える側の計画・意図よりも学ぶ側の内面の自由が尊重されるべきだと今井は訴えていることがわかる。

こうした今井の主張は今日の幼児教育で求められている幼児指導の在り方に対する考えと一致している。つまり、今日、幼児教育においても、教師が意図的・計画的な指導を「環境を通して」行うことが求められており、子どもたちこそ学びの主体であることや、学びにおける子どもたちの内面的な活動が重要視されているのである。この学びにおける子どもの内面的な活動がどのように子どもの成長発達とつなげていくのか、そのために教員がどのように子どもの学びに必要な環境を構成していくべきか、本節では幼児の発達の特徴を踏まえながら、4歳児、5歳児の二つの事例を学びの共同体理論に基づいて考えていきたい。

なお、事例として4歳児・5歳児に絞った理由は、学びの共同体理論においては三つの対話的实践が必要とされていることと関連する。4歳児・5歳児の場合は、自我に対する認識とともに、仲間とのつながりが強くなり、仲間とうまくかかわっていくためにどうすればよいかを考えたり、反省したりする活動つまり、他者との「対話」を踏まえて自己との「対話」もできつつある時期であるからである。

また、本節で取り上げている二つの事例はいずれも筆者が幼児教育の現場で観察したものである。匿名性を図るために、事例の中に出てきた人物の名前は実在するものではなく、分析の利便性のため筆者がつけたものである。論文の素材として事例を使うことについては、関係者の了承を得ている。

4.1 4歳児の事例

エピソード① 3年保育幼稚園 4歳児6月

A君は園庭で楽しそうに三輪車に乗っていた。B君やCちゃんも三輪車に乗りたくて、「代わって～」とA君に声をかけている。しかし、A君は全く代ってあげるつもりがなく、三輪車を乗り続けた。焦ったB君はA君に寄って三輪車を奪おうとしたところ、A君に押し倒された。B君は「痛い！」と泣き出した。そこで、Cちゃんは彩先生のところへ走って行って「先生、A君とB君はけんかしている」と報告した。彩先生（新任の先生）は急いでA君とB君のところへ駆け寄り「どうしたの？」と二人に聞くと、B君は「三輪車代ってって言ったのに、A君代ってくれない！ぼくのこと叩いた！」と泣きながら訴えた。一方で、A君も「代るって言ってないのにB君が三輪車とる！」と険しい顔を見せながら反論した。彩先生は「A君順番でしょう、代ってあげてね、独り占めはするいよ」とA君を説得しようとしたが、A君は「いやだ！だってぼくが先に乗ったもん、まだ遊びたい～！」と三輪車から降りようとしな。A君を説得できず、彩先生は困り果てたところ、ずっと隣にいた保育主任は助け舟を出して、「まだ乗りたいね、でもね、みんなも三輪車で遊びたいんだよ。いつになったらみんなと代ってあげてもいいかな？」とA君に聞いてみた。A君はしばらく考えて「じゃあ、もう一回だけ園庭を一周したら代ってでもいいよ」といった。そして、A君は約束通りに、園庭を一周回ると、B君に「代ってあげてもいいよ」といった。B君も「やった！A君、ありがとう」と喜んでいた。隣にいるCちゃんも「B君の次はCの番ね！」と声を上げた。

4.1.1 4歳児の発達の特徴

(1) 身体の発達

4歳を過ぎると片足跳びをしたり、スキップをしたり、ひもを通したり結んだり、はさみを扱える

よくなったりするなど、全身のバランスをとる能力が一段と発達する。また遊びながら他児や大人に声をかけるなど、異なる二つの行動を同時に行えるようになる。この時期、子どもは掴まえたダンゴ虫を逃がしながら、「ダンゴ虫をおうちに帰さないで、ダンゴ虫のお母さんは心配するから」と言ったり、不意に愛用の縫いぐるみがどこか当たった時に「痛い痛い飛んでけー」と手で縫いぐるみをやさしく揉みながら声をかけたりするなど、心や感情は人間だけではなく他の生き物や無生物にもあると信じたり、イメージを膨らませ、物語を自分なりに作ったりして想像力の広がりが見られたりする。

(2) 環境への関わり

4歳の子どもは、砂、泥、落ち葉、木の実、猫、犬、虫といった身近な自然環境や様々な物に興味を示し、積極的に関わろうとする。トンネルを掘ったり、砂山を造ったりするなど砂遊びに夢中になる。また、泥ダンゴを作ったり、落ち葉を集めたり、木の実を拾ったり、虫を掴まえたりするなど様々な自然に触れ、季節感を味わうことができる。「猫ちゃんねんねしている」、「ワンワン、パイパイ」、「ダンゴ虫みっけー」と様々な生き物と関わることによって、物や動植物の特性を知り、より豊かな関わり方や遊び方を体得していく。

(3) 自己主張と他者の受容

自分と他人との区別がはっきりと分かり、自我が形成されていく。自分の気持ちを通そうとする思いと、時には自分の思った通りに行かないという不安や、つらさといった葛藤を経験する。また、友達と一緒に遊ぶことを通して、仲間とのつながりが深まっていく。同時に、競争心も生まれけんかも多くなる。自己主張をぶつけ合い、悔しい思いを経験しながら相手の主張を受け入れたり、自分の主張を受け入れてもらったりする経験をつみ重ねていく。

4.1.2 学びの共同体理論から見てきた幼児指導の課題

以上の4歳児の発達の特徴を踏まえながら、4歳児の事例について分析していきたい。

事例にみられた出来事を学びの共同体理論でその関係性を考えてみると、「ものとの出会いと対話」については、子どもたちは三輪車に出会い、三輪車に乗りたいという気持ちがこれに当てはまると考える。他方、「他者との出会いと対話」や「自己との出会いと対話」については、事例の中に出てきた彩先生と保育主任のそれぞれの対応を中心に見ていきたい。

まず、新任の保育者である彩先生の指導についてみていきたい。A君とB君は喧嘩しているというCちゃんの報告を受け、彩先生は以下のような対応をされた。

彩先生はA君とB君の喧嘩をまずやめさせようと、すぐさま対応に走り出した。「駆け寄り」のここ

彩先生（新任の先生）は急いでA君とB君のところへ駆け寄り「どうしたの？」と二人に聞くと、B君は「三輪車代ってって言ったのに、A君代ってくれない！ぼくのこと叩いた！」と泣きながら訴えた。一方で、A君も「代ってって言ってないのにB君が三輪車とる！」と険しい顔を見せながら反論した。彩先生は「A君順番でしょう、代ってあげてね、独り占めはずるいよ」とA君を説得しようとしたが、A君は「いやだ！だってぼくが先に乗ったもん、まだ遊びたい～！」と三輪車から降りようとしなない。A君を説得できず、彩先生は困り果てた。

ろから、新任保育者の責任感の強さが伝わってくる。一方で、その後A君を説得しようとしていた行動から、新任保育者ならではの課題を露呈するところとなっている。その課題は、まず、彩先生の対応においては、一見するとA君との対話があったように見えるものの、A君は「いやだ！だってぼくが先に乗ったもん、まだ遊びたい～！」と三輪車から降りようとしなない様子、さらに、最後に「A君を説得できず、彩先生は困り果てた」様子から、彩先生とA君との会話が成立していないことがうかがえる。そして、最も大きな課題とは、A君とB君とのトラブルの解決においては、当事者であるA君とB君との対話、すなわち他者との対話、そしてA君やB君のそれぞれの自己との対話が必要とされておらず、保育者が主導的にトラブルを解決しようとしている点である。とりわけ「A君順番でしょう、代ってあげてね、独り占めはずるいよ」という彩先生がA君を説得するために使っている言葉から、先生の考えている正しい価値観を一方的に子どもに押し付けようとしている危険性すら読み取れる。

トラブルの当事者の他者との対話も、当事者自分自身との対話も求められていない彩先生の対応は総じて、学びの共同体理論から逸脱している事例であると言わざるをえないであろう。

他方、保育主任の対応はいかなるものであろうか、以下で示す保育主任の対応、及び子どもたちの反応について見ていきたい。

保育主任が助け舟を出して「まだ乗りたいね、でもね、みんなも三輪車で遊びたいんだよ。いつになったらみんなと代ってあげてもいいかな？」とA君に聞いてみた。A君はしばらく考えて「じゃあ、もう一回だけ園庭を一周したら代ってでもいいよ」といった。そして、A君は約束通りに、園庭を一周回ると、B君に「代ってあげてもいいよ」といった。B君も「やった！A君、ありがとう」と喜んでた。隣にいるCちゃんも「B君の次はCの番ね！」と声を上げた。

保育主任は、彩先生のように、すぐさまA君に「こうすべき、ああすべき」という指示を出したのではなく、「まだ乗りたいね、でもね、みんなも三輪車で遊びたいんだよ。いつになったらみんなと代ってあげてもいいかな？」とA君の三輪車に乗りたい気持ちを受け止めながら、B君もCちゃんも三輪車に乗りたいという気持ちを持っていることをA君に伝え、最後に、どうすればいいかその解決策

についてもA君に考えさせることにした。これは、A君の自分自身との対話を喚起するきっかけとなったことは、その後の「A君はしばらく考えて『じゃあ、もう一回だけ園庭を一周したら代ってもいいよ』といった」部分からうかがわれる。「しばらく考えて」という部分から、A君は自分自身の三輪車に乗りたい気持ちと友達の三輪車に乗りたい気持ちのどちらを優先すべきかについての葛藤、A君の心の揺れ動き、すなわちA君の自分自身との対話があったことが見て取れる。そして、考えた結果、A君の「もう一回だけ園庭を一周したら代ってもいいよ」という、B君やCちゃんとのトラブルを解決するための提案は、A君の自分自身との対話の結果であり、他者のB君やCちゃん、さらに保育主任との対話が成立したことを示すものである。

トラブルの当事者間の対話、当事者の自分自身との対話を喚起した保育主任の対応は、まさしく学びの共同体理論で求められている対話的实践を実現させたものであろう。

以上、4歳児の事例に対する分析から、4歳児はすでに葛藤を乗り越えていく力を持っていることが明らかである。友達の気持ちを察しながら、交渉したり、合意したり、様々なやり取りを通して問題を解決するようになっている4歳児に対する集団生活の指導においては、子ども同士のやり取りやぶつかり合いを見守りながら、必要に応じて相手の気持ちを知らせ、子どもの心の安定に配慮して援助をしていくことが必要であるといえよう。

4.2 5歳児の事例

エピソード② 3年保育幼稚園 5歳児1月

りょう先生はクラスの子どもたちに「2月に劇の発表会をやります。何をやりたいですか?」と聞くと、女の子達は「なにがいいかな」と相談をし始めたところ、何人かの男の子は「かっこいい劇やる!」「桃太郎をやる!」と声をあげていた。「おもしろそうだから桃太郎をやるよ」とユキヤ君が皆に提案すると、「賛成!」の声相次いで聞こえた。りょう先生は「桃太郎をやるの?」と皆に確認すると「ハーイ!」とクラスの全員が賛成した模様だった。「どんな場面にしようか?」とりょう先生が聞くと、「桃太郎がイヌとサルとキジにであったところ」、「桃太郎が赤鬼や青鬼を退治したところ」「タコさんも入れよう、墨を吐いたらおもしろい」、「忍者も入れよう!」と子どもたちからたくさんの提案があった。「タコさんも忍者もおもしろそうね。それじゃあ、桃太郎をやる人、イヌとサルやキジをやる人、忍者をやる人、タコさんをやる人を決めようか」とりょう先生は再び子どもたちに提案すると、「ぼくが桃太郎やる!」「私も桃太郎やりたい!」「ぼくやるの!」と3人の子どもが大騒ぎし始めた。この場面を見て、実習生の藍先生は「りょう先生、早く介入しないと子どもたちけんかになります」と焦っていた。しかし、りょう先生は「もう少し見守りましょう」と余裕のある表情を見せた。しばらくたつと、一人の女の子は「桃太郎は3人でやったらいいんじゃない?」と提案をすると、「おお!3人でやるよ」と先ほど大騒ぎした3人は提案を受け入れた。そこで、りょう先生は「衣装や道具はどうするの?」と聞くと「自分のものは自分で作りたいです」と先ほど提案した女の子は答えた。「そうだね、自分で作ろう!」と何人かの子どもが賛成の声を上げていた。その後、子どもたちは連日衣装や道具作りに頑張っていた。

4.2.1 5歳児の発達の特徴

(1) 身体の発達

縄跳びやボール遊びなど、大人並みに体全体を協応させた複雑な運動をするようになる。鬼ごっこといった集団遊びなどで活発に体を動かす様子が増え、小さなものをつまみ、紐を結び、雑巾を絞るなど手先の器用さが増していく。身体の発達が一段と進むとともに、自主性や自立性が育まれ、何事に対しても「自分でやる」と自ら挑戦する姿が多くみられるようになる。

(2) 基本的生活習慣の確立

手洗い、食事、排泄、着替えなど生活に必要な行動のほとんどを一人でできるようになる。また、自分のことだけではなく、年長児である5歳児は園での当番を楽しみにしたり、家の人や園の先生のお手伝いをしたり、年下の子どもの世話をしたりするなど人の役にたつことが嬉しく誇らしく感じるようになる。こうした中で相手の心や立場を気遣っていく感受性を持つようになる。

(3) 目的のある集団行動・仲間の中の一人としての自覚

5歳を過ぎると、自分なりの見通しを持った活動を友達と行うようになる。友達と一緒に活動を楽しむために、それぞれが自分の役割を果たし、決まりを守るなど遊びを持続させたりするための工夫をするようになる。また、集団活動の中で、仲間との話し合いを繰り返しながら自分の思いや考えを伝える力や相手の話を聞く力を身に付けていく。主張のぶつかり合いやけんかが起きても、すぐに大人に頼らず、自分たちで解決しようとする姿が見られるようになる。集団活動を通じて、子どもは次第に仲間が必要であることを実感し、仲間の中の一人としての自覚が生まれる。

4.2.2 学びの共同体理論から見えてきた幼児指導の課題

以上の5歳児の発達の特徴を踏まえながら、5歳児の事例について見ていきたい。

事例にみられた出来事を学びの共同体理論でその関係性を整理してみると、「ものとの出会いと対話」については、劇の発表会の内容や役割の分配がこれに当てはまると考える。他方、「他者との出会いと対話」や「自己との出会いと対話」についてどうなっているのかは、事例に沿いながら見ていきたい。

担当保育者であるりょう先生は子どもたちが自らの力に頼って、問題解決する全プロセスを温かく見守っていることが印象的である。子どもたちが大騒ぎし始める様子を見て、実習生は、りょう先生に早く介入するように求めたにもかかわらず、りょう先生は子どもたちは問題解決の力を持っていると信じ、子どもたちのやり取りについて、終始、余裕をもった表情で見守っていた。このことから、優しい先生というイメージがうかがえる。それだけではなく、子ども間の対話や子どもの自己との対話を喚起させることを通じて、子どもたちの学びを実現させる環境づくりに優れているベテラン保育

者の一側面も兼ね備えていることも事例にみられるりょう先生の発問からうかがえる。このりょう先生の発問を以下のように整理しておく。

- ・「2月に劇の発表会をやります。何をやりたいですか？」
- ・「桃太郎をやるの？」
- ・「どんな場面にしようか？」
- ・「タコさんも忍者もおもしろそうね。それじゃあ、桃太郎をやる人、イヌとサルやキジをやる人、忍者をやる人、タコさんをやる人を決めようか」
- ・「衣装や道具はどうするの？」

以上のりょう先生の発話の内容から、りょう先生は子どもたちとかかわる中で、あくまで問題提起の役割を果たしていることにとどまっており、問題解決の主導権を子どもたちに委ねていることがうかがえる。

一方で、事例に書いてあるように、子どもたちはりょう先生の発問について、相談したり、提案したり、友達の提案に賛成したりするなど主体的に問題解決に乗り出している場面が多く確認される。これらの場面から、先生と子ども間の対話、子ども同士の対話が成立していることが察知される。確かに、騒ぎ出す場面もあったものの、最終的には、子ども同士のやり取りで劇の発表会の内容及び役割分担、道具・衣装づくりなどの問題を円満に解決したことが印象的であり、騒ぎの場面に加えて、賛成という態度の変化を表す場面からも、子どもたちが自己との対話も成立していることがうかがわれる。

5歳児の事例についての分析から、劇の発表会の内容や役割分担などが円滑に行われたのは、子どもたちが主体的に問題解決に取り組んだことと、先生は子どもたちの持つ力を信じ、問題解決の主導権を子どもたちに委ねたことと密接に関連することは明白である。また、問題解決のプロセスにおいては、学習の共同体理論でも求められている「ものとの出会いと対話」、「他者との出会いと対話」とともに「自己との出会いと対話」の三つの対話的実践が確認され、幼児教育における指導のありように大きな示唆を与えることとなった。

そのほかに、以上の事例からわかるように、5歳になると子どもが主体的な活動を通して、満足感や充実感とともに自分自身への自信を高め、自己肯定感を育むことができるようになってきている。したがって、5歳児に対する指導を行う際には、子どもが決まりを守ったり、自分たちで決まりをつくったり変えたりする経験を大切にしていきながら、子どもが友達との関わりの中で、自分自身で考え、判断して行動する力を培っていくことができるようにしていくことが重要である。何より、子どもが十分に自己を発揮して遊びを楽しみ、自分の力でやり遂げる経験を重ねていくことができるように、子ども同士の関わりを見守り、子どもの考えや気持ちを十分に認めていくことが必要であろう。

5. まとめ

今日、幼児に対する指導において「遊びを通した学び」という思想が浸透されつつある。しかしながら、「遊びを通した学び」をどう実現させていくかについてのイメージやノウハウを持たず、苦慮している幼児教育現場の実態がある。このような実態を打破すべく、本論文では遊びをどのように学びとつなげていくかについて考えた。特に、学びの共同体理論に基づいた事例分析を行い、今日の幼児教育において求められている「遊びを通した学び」という指導を実現するための注意点を明らかにした。それは、学びのプロセスにおいて、子ども同士の、他者との、そして自分自身との対話を喚起させることにほかならない。

幼児指導における「学びの共同体」理論の応用の有効性が確認されたとはいえ、この理論を幼児教育現場で普及させない限り、今日の幼児教育現場の抱えている課題の解決にとって「学びの共同体」理論は画餅に帰すものに過ぎない。したがって、今後、教員研修などを通じて、いかに幼児教育関係者の間で「学びの共同体」理論の理解者・実践者をふやしていくかが、「遊びを通した学び」の実現に苦慮している今日の幼児教育現場の実態を打破するためのカギとなろう。

文献

- 1) 久富陽子・梅田優子「保育における援助」『保育学講座—保育のいとなみ・子ども理解と内容・方法—』東京大学出版会、201 - 208 頁、2016 年。
- 2) ホイジンガ・ヨハン、高橋英夫（訳）『ホモ・ルーデンス』中央公論社、73 頁、1973 年。
- 3) カイヨワ・ロジェ、多田道太郎・塚崎幹夫（訳）『遊びと人間』、講談社、67 頁、1973 年。
- 4) 同上書、44 頁。
- 5) J・アンリオ著佐藤信夫訳『遊び—遊びの現象学』白水社、1 頁、1974 年。
- 6) 田中美知太郎、藤沢令夫編集『プラトン全集』岩波書店、2005 年。
- 7) 同上。
- 8) 齊藤和也「アリストテレスの理想国論における教育の意義」『香川大学経済論叢』第 87 巻第 3・4 号、321 - 336 頁、2015 年。
- 9) F. フレーベル著 荒井氏訳『人間の教育』（上）岩波書店、71 頁、1964 年。
- 10) 滝沢 武久『ピアジェ理論からみた幼児の発達』（第 2 刷改訂版）幼年教育出版社、2007 年。
- 11) 山田敏『遊び論研究—遊びを基盤とする幼児教育方法論形成のための基礎研究』風間書房、13 - 14 頁、1994 年。
- 12) 丸野俊一「遊び体験がはぐくむもの」『児童心理』1995 年 9 月号。
- 13) 中澤潤「子どもの発達」『保育学講座—保育のいとなみ・子ども理解と内容・方法—』東京大学出版会、16 - 17 頁、2016 年。
- 14) 『大辞林第三版』三省堂
<https://kotobank.jp/word/%E5%AD%A6%E3%81%B3635394#E3.83.87.E3.82.B8.E3.82.BF.E3.83.AB.E5.A4.A7.E8.BE.9E.E6.B3.89> アクセス：2017/9/9
- 15) <https://ja.wikipedia.org/wiki/%E5%AD%A6%E3%81%B3> アクセス：2017/9/9
- 16) 今井むつみ『学びとは何か—探究人になるために』岩波書店、2016 年。
- 17) 佐伯胖『「学ぶ」ということの意味—子どもと教育—』岩波書店、10 - 11 頁、1995 年。
- 18) 佐藤学『学び合う教室・育ち合う学校～学びの共同体の改革～』小学館、311 - 312 頁、2015 年。
- 19) 同上書、314 - 315 頁。
- 20) 同上書、312 頁。
- 21) 今井むつみ。前掲書。