

保幼小接続期における協同性についての一考察

A Study on Cooperativity in the Conjunctive Period between Kindergarten and Elementary School

福 江 厚 啓

要旨

幼児教育においては、その最終段階である小学校への接続期までに「協同性」を育むことが期待されている。平成29年告示の幼稚園教育要領等において示された「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」にも、その一項目として「協同性」が取りあげられている。一方、幼児教育で生まれた子どもを引き継ぐ小学校教育においては「協同」という用語はほぼ用いられず、代わって「協働」が用いられている。本稿では、保幼小接続期におけるこれら用語の違いと現場の生の実相とに着目しつつ、SDGs・ESDが重要視される現代における「協同／協働」を育てる実践の課題について「物語論的アプローチ」を手がかりに考察を試みた。

キーワード：幼児教育（early childhood education）／小学校教育（elementary school education）
物語論的アプローチ（narrative approach）／協同／協働（cooperation/collaboration）／
持続可能な開発のための教育（ESD/education for sustainable development）／
持続可能な開発目標（SDGs/sustainable development goals）

I. はじめに：「協同性」と「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」

幼児教育においては、かねてより「協同」ということがよく云われてきた。平成17年(2005)の中央教育審議会答申「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—子どもの最善の利益のために幼児教育を考える—」において、幼稚園教育と小学校教育の接続という観点から「協同的な学び」が取り上げられる*1とともに、「協同的な活動」という言葉が使われるようになった。同答申によると協同的な活動とは、「小学校入学前の主に5歳児を対象として、幼児どうしが、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*2」である。

平成29年(2017)3月、約10年ごとに改定されている新学習指導要領等が告示された。「保幼小接

続期」の観点から俯瞰すると、「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」、および「小学校学習指導要領」の一斉改定であり、この改定の目玉の一つと云えるのが「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（いわゆる「10の姿」）である。「幼稚園教育要領」からその見出しを抜粋する。

- (1)健康な心と体
- (2)自立心
- (3)協同性
- (4)道徳性・規範意識の芽生え
- (5)社会生活との関わり
- (6)思考力の芽生え
- (7)自然との関わり・生命尊重
- (8)数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚
- (9)言葉による伝え合い
- (10)豊かな感性と表現

FUKUE, Atsuhiko

北陸学院大学 人間総合学部 子ども教育学科
生活科教育法、社会科教育法、小学校教育実習指導

上に記した通り、この「10の姿」の(3)に「協同性」が取りあげられている。そして、「(同要領の)第2章に示すねらい及び内容に基づく活動全体を通して資質・能力が育まれている幼児の幼稚園修了時の具体的な姿であり、教師が指導を行う際に考慮するもの*3」として、以下の通りの姿が示された。

(3)協同性

友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる。*4

「協同的な活動」から「協同性が育まれた姿」(傍点筆者)へ、より方向目標がはっきり示されたと云えよう。これにより、実践者である保育者にとっては活動の先にある成長への見通し、中長期的なねらいをより意識しやすくなったことは確かである。

さて、一方、幼児教育で育まれた子どもを引き継ぐ小学校教育においてはどうか。「協同性」は、如何なるものとして認識され、また期待されているのだろうか。「10の姿」が「幼児教育と小学校教育、双方の指導観をつなぐ『共通言語』*5」としての価値をもつ以上、保幼小接続期の実践のあり方を考える際、この観点は不可欠となるだろう。

本稿では、このような保幼小接続期における「協同性」について省察することを通し、この時期の実践のあり方について考察を試みる。

Ⅱ. 保幼小接続期における「協同性」

1 「協同」と「協働」

保幼小接続期の「協同」概念について考えるとき、幼児教育においてこれほど重視されている「協同性」が、小学校へどう引き継がれていくのかを考慮しないわけにはいかない。幼稚園教育要領解説には「幼児期に育まれた協同性は、小学校における学級での集団生活の中で、目的に向かって自分の力を発揮しながら友達と協力し、様々な意見を交わす中で新しい考えを生み出しながら工夫して取り組んだりするなど、教師や友達と協力して生活したり学び合ったりする姿につながって

く。*6」と示されている。では、小学校学習指導要領において、「協同性」はどのようなものとされているのだろうか。

実は、平成29年度告示の小学校学習指導要領そのものには、「協同性」も、あるいは「協同」も出てこない。そこで、保幼小接続期のカリキュラムの中心となる生活科について解説する「小学校学習指導要領解説・生活編」を見てみると、こちらには「協同性」が1回、「協同」が1回用いられている。ただし、どちらも「幼児期」の文脈であり、小学校期の姿に関する記述ではない。それでは、小学校において「協同」はなくなってしまうのか、ということ、無論そのようなことはない。「協同」とほぼ同様の文脈で「協働」が用いられているのである。

この理由については、文部科学省が「新学習指導要領(平成29年3月公示)Q&A」の中で説明している。「総合的な学習の時間」に関し、「『協同』が『協働』とされましたが、どのような違いがありますか」という質問に対する回答が、以下の通り示されている。

今回の改訂では、異なる個性をもつ者同士で問題の解決に向かうことの意義を強調するために、従来「協同」としてきたものを「協働」と改めました。ですが、「協同」も「協働」も意図するところは同じであると考えることができます。*7

総合的な学習の時間についての回答ではあるが、今回の指導要領改訂が教科横断的な視点に立って行われた*8ことを踏まえると、それ以外の教科・領域についても同様の見解と見なすのが妥当であろう。

幼児期の「協同」と小学校期の「協働」の意図するところは同義とみてよいが、小学校においては、より「異なる個性をもつ者同士で問題の解決に向かうことの意義」を強調したということになる。つまり、幼児期の「協同」には「同質の仲間集団内」で、という側面が強調されるのに対し、小学校の「協働」では、仲間集団であっても個々の差異こそが深い学びに必要な不可欠な要素であることを示していると云えよう*9。加えて、「総合

的な学習」の多くの実践が示す通り、学級という仲間の外部にある、地域の様々なステークホルダーと協力し合って当該地域の抱える問題の解決へ向け取り組む、といった学びの姿を「協働」という用語の内に想定している*10とも云えよう。

2 SDGsとその担い手を育てるESD

ところで、協働、あるいは様々なステークホルダー間の協力による問題解決の重要性を謳うのは、何も小学校学習指導要領だけの専売特許ではない。近年、巷の多様なメディアにおいて「SDGs」という用語が散見されるようになったことは周知の事実である。これは、2015年の国連サミットで採択された「持続可能な開発目標 (Sustainable development goals)」のことであり、「誰ひとり取り残さない」持続可能で多様性と包摂性のある社会の実現のため、2030年を年限として定められた169のターゲットからなる17の国際目標である*11。採択の経緯や内容についての詳細は、本稿の趣旨を逸脱するため省くが、協働(パートナーシップ)により複合的な問題への解決が求められることから、分野・領域を超えた様々な協働体制が必要であるとされ、その17番目の目標としても「パートナーシップ」が掲げられている*13。複雑化する社会における課題解決は、決して簡単なものではない。「ひとりでは見過ごすかもしれない『気づき』を多くの人と手を携えて、ともに知恵を絞って解決を目指すことが大事*14」なのである。

SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS



図1 SDGsロゴ(日本語版)*12

そのような目標達成に向かう社会づくりの主體的な担い手を育てる教育として「持続可能な開発のための教育(Education for sustainable development)」,すなわちESDが位置づけられている。

4.7

2030年までに、持続可能な開発のための教育及び持続可能なライフスタイル、人権、男女の平等、平和及び非暴力的文化の推進、グローバル・シチズンシップ、文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解の教育を通して、全ての学習者が、持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする。*15

上の通り、ESDは、SDGsの目標4の中のターゲット4.7に記載されており、平成29年3月公示の幼稚園教育要領、小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、翌平成30年3月公示の高等学校学習指導要領においても、「持続可能な社会の創り手」育成として以下の通り位置付けられている。

これからの学校には、こうした教育の目的及び目標の達成を目指しつつ、一人一人の児童が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。このために必要な教育の在り方を具体化するのが、各学校において教育の内容等を組織的かつ計画的に組み立てた教育課程である。*16

このように、「協同/協働」性を育むことは、多様な人々との協働を志向するESDの理念を下支えする重要な必要条件であり、それは、今日求められているSDGsに掲げられた17の目標を解決に導く人材育成の基盤となっているということを念頭に置いておきたい。すなわち、「協同/協働」性を育むことは、単に教育の枠組みにとどまらない、現代社会の包括的課題なのであると云えよう。

3 「協同」という概念

さて、幼児教育における「協同」と小学校教育における「協働」が、発達の段階の違い等を考慮した集団の質の違いこそあれ、その方向性は一に

することははっきりした。このことを踏まえた上で、改めて幼児教育を手がかりに、より同質性の強い「協同」概念について考えてみたい。

神長美津子は「幼児期における協同性の育ちは、人への基本的な信頼を得ることに始まり、他者への共感性を豊かにしながら、友達とともに一つのことに集中していく気分を味わったり、力を合わせて問題の解決に臨んだりする過程を通してはぐくまれ、自分も友達も共に生き生きとする関係性が築かれていく^{*17}」と云う。また、榎沢良彦は「一般的に、能力は個人の内部にあるものと考えられている。(中略)しかし、協同性は個人の内部に存在する能力と考えることはできない。それは個人間に存在するものである。協同性が存在しているか否かは、かかわり合っている者同士が相互に影響を与え合いながら生きている、その生き方に係っているのである。すなわち、相互主体的な生き方として協同性は生成するのである。(中略)したがって、幼児における協同性の育ちとは個人の問題ではなく、むしろ子どもたち同士の関係の問題なのである^{*18}」と云う。

これらの見地からは、一人ひとりが十分に主体性を発揮し、その内面において友達との関係性が互いに育っていくことで、結果として、子どもたちの間に「協同性」が立ち現れることが見てとれよう。すなわち、協同性の育ちとは、単に同じ活動をしているという外面的な姿のみを見て判断されるものたり得ない。子ども一人ひとりが生きる内面の「物語」を見つめ、その中に互いの存在意味の深まり、云わば「関係性」の深まりを見とってこそ、その育ちが判断できるものに他ならないのである。

4 「関係性」の定義

子どもは皆、一見同じ世界を生きているようでも、その実、内面には一人ひとりの固有の物語(narrative)をもっており、その中に生きる存在であると云えよう。本稿は、その物語を豊かにつなぎ、広げることを選び・育ちと捉え、それを支えていく「物語論的アプローチ(narrative approach)^{*19}」の立場から、主題解明を目指すものである。そこで、本稿における「関係性」という語の定義を今一度はっきりさせておきたい。

例えば、A児とB児の「関係」があるとすると、この関係をA児の側から主観的に見たとき、そこにはB児への思いや心の中での位置づけがある。本稿ではこのことをA児から見たB児との「関係性」と定義する^{*20}。

和辻哲郎は、人間を「間柄的存在」とし、自分が他者に対して何者であるかによって自己を把持すると云う^{*21}。そのような人間にとって、「関係性」とは、認識主体の内面における他者の意味づけを指す。つまり「関係性」とは、個の主観的、内面的な「物語」における、他者の在りようである、と云うことができよう。

5 関係性の育ちに見る協同性の「物語論」

関係性の深まりとは、友達を「内面化する」深化の過程である。富山大学人間発達科学部附属幼稚園は、「AちゃんがBちゃんのことを漠然と「好きだなあ」と思っていたのが、Bちゃんのよさや得意なことが分かって「もっと好きになった」というように、Bちゃんに対してより心の中での存在が大きくなっていくこと^{*22}」と説明している。

「物語論的アプローチ」における解釈では、関係性の深まりとは、子ども自身の「物語」のなかに、友達が位置付いていく深化の過程ということになる。筆者はこれまでの幼小の実践経験から、関係性の深まりをその深化度合いによって5段階に区分した。概略、以下の通りである。

表1 物語論的に考える「関係性」の深まりの段階

「物語」の主役である自分にとって
① 実際にはそこにも、物語には特別な意味をもたない存在(空気。黒子)
② 匿名の「友達」としての意味はあるが、取り替えのきく存在(エキストラ)
③ 「気になるな」「好きだな」などと意識され、固有名をもつ存在(脇役)
④ ③の意識を前提として、自分の行動に影響を及ぼしうる存在(準主役)
⑤ 自分の物語の伏線として、「固有名の物語」が意識される存在(伏線をもつ準主役)

こうした「関係性の深まり」のうち、「人格の完成」に向かう豊かで肯定的な変化を、個として

の「関係性の育ち」としよう。

ところで、教育基本法第1条に云うところの人格の完成とはなにか。栗原廣海は次のように云う。

旧『教育基本法』制定の推進者であった元文部大臣で法学者の田中耕太郎氏がその著『教育基本法の理論』の中で、「教育的立場における“人格の完成”は、それ自体として不完全で、宗教的意味における一段階・一過程である」と述べているとおり、「人格の完成」とは宗教的概念であり、宗教的絶対価値をあらわす言葉であって、国公立の学校においてはその完成態を示すことは困難です。^{*23}

人格の完成がこのようなものである以上、「関係性の育ち」が方向目標であることは確かである。

さて、関係性が深まるとき立ち現れる姿には、豊かな変化、肯定的な変化もあれば、一見して貧しい変化、否定的な変化もあり得る。例えば、子どもにとって、ある友達が一人のクラスメイトから「〇〇くん」という固有名をもつ存在として意識される段階③へと、関係性が深まったとしよう。このとき、「〇〇くんは優しくて好きだ」という肯定的な変化もあれば、一方で「〇〇くんは気が弱くてイライラさせられる」という否定的な変化も「関係性の深まり」の一形態としてあり得る、ということである。無論、教育が子どもの育ち、つまり価値ある望ましい変化を目指す意図的な働きかけである以上、そこには目指すべき方向性がある。教師が願うのは、「豊かな方向への変化」、「肯定的な変化」であろう。

ただし、前述したような一見否定的な変化も、子どもの成長過程の一過性の姿であることは少なくない。よく云われるように、子どもの発達決して直線的なものではなく、謂わばらせん状に循環しつつ、現象面としては行きつ戻りつしながら発達していくものと云えるからである。また、否定的な変化があった結果として子どもが体験することも、必ずしも無意味とは云えない。例えば、『『孤独の世界』を知っているからこそ、『共同の世界』をより豊かに生きられる可能性もある^{*24}』という榎沢良彦の指摘もある。いつきは否定的な体験であっても、その子ども自身の「物語」の

文脈のなかに位置付き、意味をもつよう教師が配慮することで、それは「豊かな方向への変化」「肯定的な変化」への一過程となる。

このようにして、一人ひとりの内面の物語において関係性が育っていくとき、子どもたちの相互主体的な生き方の間に「協同性」が立ち現れてくるのである。

したがって、小学校での学習活動が多くの場合一斉に行われる形態をとるからといって、その外面のみをもって即「協同的な活動である」とは云えない。ましてや、幼児期にこの「形態」のみを前倒ししたところで、それは必ずしも協同的な活動にならないことは云うまでもない。それでは、どのような姿から、どのように「協同性」を見取ればよいのだろうか。

次章では、幼稚園年長組の子どもの姿を事例として取り上げる。協同性が芽生えるこの時期、ある程度のスパンをもった活動展開の中で、対象児の変容の姿を追いつつ、子ども自身の内面の育ちを関係性の観点から物語論的に見取り、援助する保育者の実際を紹介し、考察を深めたい。

Ⅲ. 子どもたちの「協同性」を物語論で読み解く 事例「一人ひとりの友達とのつながりの先に、 「集団の一員である自分」という意識を高めていったたくや^{*25}」

この実践は、平成2X年度にF幼稚園・年長児クラスにおいて、筆者自身が担任保育者として行ったものである。

1 子どもの実態

(1) たくやの実態と保育者の願い

年長組に進級してから2学期末に至るまで、たくやが、最も夢中になる遊びは製作的な遊びであった。いつも自分のイメージに合わせて材料や用具を選択し、一人で没頭して作っていくのである。たくやの独創的な製作物や活動している様子に楽しさを感じて、周りには常に何人かの友達が集まった。そんな中であつてもたくやは、没頭して製作を進め、製作に一段落するたび保育者や友達に「ほらほら、見てよ」と紹介し、褒められると満足そうに再び製作を続けることが多かった。また、クラス全員で集まってみんなで楽しくゲームをす

る際には、積極的に前に出て友達を笑わせることが多かった。

このように、これまで一人でもイメージをもって遊ぶことに満足していたたくやが友達の反応を求め積極的に行動を起こしていることから、保育者は、たくやが、友達を楽しませることに喜びを見出して友達とかかわりながら遊ぶことにこれまで以上の楽しさを味わうようになってきていることを見て取った。

そこで保育者は、たくやが友達と思いをぶつけ合う中で「集団の一員である自分」をこれまで以上に意識し、共通の目的に向かって力を合わせることの喜びを味わうようになってほしいと願った。

(2) クラスの実態と期の姿から

年長組では12月上旬の生活発表会を目指して、11月中旬から劇遊びの準備を進めてきていた。その過程では、どのような出し物にしたいかについて意見を出し合い、せりふや動きを自分たちで確認し合って決めていく子どもの姿や、舞台袖で待っている間も舞台上で演じている友達と一体となって歌い踊る子どもの姿があちこちで見られた。こうした年長組の子どもたちの姿から、生活発表会という共通の目的に向かって舞台をよりよいものに作り上げていこうとする集団意識の高まりが強く感じられた。

好きな遊びの時間には、一人ひとりがじっくりと集中して取り組むことを期待して保育者が提示した木工遊びでも、数に限りのある道具や限定されている製作場所を譲り合い、助け合って製作する姿が増えてきた。「この道具を使えば簡単だよ」「それならこうするといいよ」などとごく自然に言葉をかけたり手を貸したりし合う姿からは、一人ひとりが個々のイメージをもって遊びつつも、木工を媒介として友達とつながり、仲間と一緒に同じ遊びを楽しんでいることが見て取れた。

これらの姿は園^{*26}の教育課程XIV期「友達と教え合ったり励まし合ったりして、仲間意識が強くなる時期」の姿と云える。そこで、この時期の子どもたちにさらに、対等に意見を出し合い、時にはぶつけ合いながら一緒に遊びを進めていくことを通して、しだいに「共通の目的をもつ仲間」としての意識が高まっていくことを期待した。例え

ば、たくやには、たくやの得意な製作を生かした遊びで多くの友達に認められることに満足感・充実感を味わうことで、友達の思いに目を向け、共に遊びを進めていこうとするようになることを期待した。これにより、たくやが友達と思いをぶつけ合う中で「集団の一員である自分」を意識し、共通の目的に向かって力を合わせることの喜びを今以上に味わうことができると考えたのである。

2 保育の実際

12月13日

①「全部の遊びを『ふじ組ランド』のコーナーにしよう」

木工コーナーにやってきたはづきが、いろいろな遊びが始まっているクラス全体を見回して「ふじ組を遊園地にしたら楽しそう」と云い、「ふじ組ランドをやろうよ」と提案した。この提案が木工をしているたくやや多くの子どもたちに受け入れられ、はづきは早速看板を意欲的に作り、保育室の入口に掲げた。たくやは、木工コーナーで「ころころビー玉コース（以下「コース」）」に釘を打ちながら時々顔を上げ、はづきの様子を見ていた。

この日の「遊びの相談」では、保育者はまずそれぞれの遊びを一通り紹介させた。「花いちもんめ」、折り紙作りや木工での取り組みが紹介された後、保育者ははづきの「ふじ組を遊園地にしたら楽しそう」という提案と、そのための看板を作っていたことを取り上げた。するとたくやが「この日出た遊びを全部『ふじ組ランド』のコーナーにしよう。そして小さい組を招待しよう」という意見を出した。たくやのこの意見を聞き、クラスの子どもの多くが「やきいもパーティのときみたいにね!」「鬼ごっこも教えてあげれば、遊戯室で一緒にできるよ」などとつぶやき、賛同した。保育者が「本当に、招待までできるかな?」と全員に問いかけると、たくやが「みんなで力を合わせればできるはずだよ!頑張りよう!エイエイオー!」と声を上げ、クラス全員が「エイエイオー!」と意欲を見せた。

この日たくやは、クラスの友達が小グループで楽しんでいくつかの遊びを「ふじ組ランド」のアトラクションとして統合するという提案をした。そして、意欲的にクラス全員を巻き込んで「エイエイオー！」と声を上げた。たくやのこの姿から保育者は、「ふじ組みんなで『ふじ組ランド』をしたいというたくやの意欲とクラスの子どもたちの意欲の高まりとを見て取った。こうしたことから保育者は、この遊びをクラス全体で一緒に進めていくことを通して、しだいに「共通の目的をもつ仲間」としての意識を高めていくことができるのではないかと考え、援助していこうと考えた。

12月14日

②「僕のコーナーはもうできたけど、みんなのはまだなんだ」

たくやは朝から「コース」の仕上げの釘打ちをしていた。側にはたくやと同様に、ビー玉を転がして遊ぶコースを作っている子どもが3人いた。保育者がその3人の子どもに完成品のイメージを尋ねると、「たくや君の真似をしたいからやっているんだ」「たくや君と同じものを作りたいんだ」とそれぞれが云う。たくやは、そんな友達にはお構いなしに釘打ちに没頭していた。

釘を打ち終えたたくやは、「コース」を立てかけられる壁の近くに移動し、ビー玉を試すように転がし始めた。保育者に「楽器みたいに、(ビー玉が) 転がってカンカンって音がするの」と説明し「僕のコーナーはもうできたけど、みんなのはまだなんだ」と続けた。

ちょうど、「ランド」のコーナーとして「花いちもんめ」を計画している女兒が、保育室で「花いちもんめ」を始めた。その様子を楽しそうに見ていたたくやは「僕も入れて！」と加わっていった。ひろしが「たくや君、コースはもう大丈夫なの？」と心配そうに尋ねると、たくやは「ひろし、大丈夫、大丈夫。もう僕のコースはできたから」と答えた。

「花いちもんめ」グループが看板の準備を始めると、たくやは再び自分の「コース」に戻り、クラスの友達に「やってみたい人！」と誘いの声をかけ始めた。

自分の「コース」作りに一人没頭していたたくやは、作った「コース」を自分で試し終えたところで、女兒のグループが「花いちもんめ」を始めたのを見て、自分から「入れて」と合流していった。

保育後の保育カンファレンスで、この場面について他の保育者の見取りから新たな視点を得た。「たくやの『みんなのはまだなんだ』という発言から、「集団の一員である自分」を意識し始めていることが見えてくる。たくやは『コース』作りに一旦満足していたからこそ、花いちもんめに入っていたのではないか。なぜならば、たくやは『コース』の遊びをもっと楽しくしたいという思いはあるが、それを実現していく手立てを十分にもっていないからであろう。これはたくやに限ったことではなく、クラスの子どもたちに多かれ少なかれ共通して云えることである。だからこそ、『ランド』開催時には子どもが見通しをもって動き出せるよう環境を整えておき、自分たちで意見を出し合いながら遊びを進める楽しさを味わわせることが必要なのではないか」という視点である。この意見を聞いて保育者は、カンファレンスで得られたこの視点と子どもたちの遊びの様子や見取りをもとに、「ふじ組ランド」開催時の保育室内の配置や新たな材の提示の仕方を考え、子どもたちと一緒に「ランド」の場をつくっていくことにした。

また、自分の作った「コース」を「やってみたい人？」と誘って回るたくやの姿から、自分が楽しいと思う「コース」で友達の楽しんでいる姿が早く見たい、というたくやの願いが膨らんでいることを保育者は見て取った。そこで、まず、たくやが自分で作った「コース」で友達を楽しませ、満足感を味わう場を保障することを考えた。

12月15日

③「小さい組さん、いっぱい来てくれるかな」

好きな遊びが終わりに近づいた頃、保育者は「たくや君、その『コース』、先生でもできるかな」と、投げかけた。たくやは「いいよ、やってみて」と嬉しそうに答えた。保育者がたくやの「コース」で楽しんでいる姿を見せると、たくやはクラスの友達に「ビー玉

コースができました。きれいな音がしますよ」と、自分の「コース」を紹介し、「やってみたい人！」と参加を促した。すると、クラスのほぼ全員が競うようにたくやの前に並び「コース」にビー玉を転がして遊んだ。「2回転がしていいよ」「外れたらもう1回できるよ」などと、友達を楽しませようと言葉をかけ続け、「忙しい！」と云いつつも嬉しそうなたくやであった。たくやは保育者の耳元で「小さい組さん、いっぱい来てくれるかな」とつぶやいた。

この日、たくやは、自分の『コース』でクラスの友達を楽しませるといふ、ずっと願っていたことを実現した。「忙しい！」と云いつつも嬉しそうな表情から保育者は、たくさんの友達が来てくれたことに満足感を覚えていることを見て取った。さらに「小さい組さん、いっぱい来てくれるかな」といふつぶやきから、「ランド」開催に期待をしていることが見て取れた。

保育者は、たくやのように「早く開催したい」と考えている子どもがいる一方で「もう少し準備が必要」と考えている子どもが混在していたこの日のうちに、「ランド」開催をどうするかをクラスの共通の話題として投げかけることにした。ギャップを顕在化させることにより、「ランド」をクラスのみなでつくっていく意識をさらに高めようと試みたのである。

12月15日

④「みんなの『ランド』なんだよ！」「だったら…」

この日の「遊びの相談」の話題は、保育者の投げかけにより「ランド」を予定通り明日から開催するかどうか、ということになった。保育者は、子どもたちの意見を4つに絞った。①予定通り明日から、②1日延ばして明後日のみ、③3学期に延ばす、④取りやめ、である。準備が整っているグループは①を主張し、準備中のグループは③を主張した。大勢は①と③に分かれた。互いに意見を云い合うが譲歩せず、話が平行線になったところで、たくやが挙手し、提案した。「①と③、それぞれ

に代表者を立て、じゃんけんで決着するのは？」との提案に、反論も出ず、そのままじゃんけんをすることになった。保育者はあえて口を出さずに見守った。結果は③の代表が勝ち、③メンバーは大喜びをした。

ここで①を主張することみが「…そんなの、みんなの意見じゃない」とつぶやいた。保育者はこのつぶやきを取り上げ「ことちゃん、その思い、自分の言葉で云ってごらん」と促すと、前に進み出たことみは「これじゃみんなの意見で決めてないよ！ふじ組みんなのランドなんだよ！」と泣きそうになりながら大きな声で主張した。滅多に大きな声を出すことのないことみの勢いに圧され、喜んでいた子どもたちも静まりかえった。

「だったら…」と沈黙を破ったのはたくやであった。たくやは、「だったら、①と③の間の、②の意見をとったらどう？」と切り出した。①と③のそれぞれを主張しているメンバーは、互いに「えっ!？」と一瞬状況が飲み込めないような顔をしたが、約10秒後、しんごが「うーん、それならいいよ」と云うと「それなら、そうしようか」と、互いに譲歩する意見を出し始めた。

予定通り明日から「ふじ組ランド」を実施するかどうかの話し合いの中で、最初は自分の意見を主張していたたくやが、「じゃんけん」を提案してきた。ここでのたくやの行動から、話し合いに決着をつけようと本人なりに切実感をもって考え、提案してきたことが窺えた。

保育者は、じゃんけんという決め方では問題が出るだろうとは思いつつも、子どもたち自身が問題意識をもつことができるよう、あえて口を挟まず、そのままじゃんけんで進めてみることにした。その結果、不満意見が出てきたところで、保育者はことみを指名した。保育者が意図的指名したことみの「みんなの意見で決めてないよ！」という発言は、クラス全員が沈黙するほどの重みがあったようだ。保育者は、場合によってはたくやに「どうしようか？」と返す準備をしていたが、その必要はなく、たくやからの再提案があった。ここでのたくやは「2案の間を取る折衷案」を再

提案してきた。たくやの行動からは、たくやがことみの本気で「ランド」を実現しようとしている強い思いを感じたのか、自分だけの立場ではなく目の前の友達のことを配慮して考え直し、クラスの友達がより納得できる方策を提案し直したことが窺えた。こうしたたくやの一連の姿から、保育者は、友達と共通の目的をもって進むことへのたくやの意識が高まってきたことを見て取った。

たくやを始めとした子どもたちの意欲が高まってきたことを見て取った保育者は、いよいよ迎える「ランド」開催当日、たくやが自分で作った「コース」で小さい組の友達を楽しませ、満足感を味わうことができるようにと願った。同時に、その「コース」がふじ組みんなの「ランド」に位置づくことをたくやが実感できるようにと願った。そのため、「恐竜ショーコーナー」「ゲームコーナー」「チケットコーナー」などを分かりやすく配置することにした。こうすることで同時に、クラスの子どもたちが見通しをもって自分たちで「ランド」運営を進めていくきっかけになるようにとも考えたのである。そして、それらの環境を構成していく過程を子どもたちに見せて意欲を引き出し、共に「ランド」の環境をつくっていくことを考えた。環境づくりから子どもと共に行うことで、子どもたちはますます意欲的になり、クラス全体を「ランド」の遊びに巻き込むことができると考えたからである。

12月17日

⑤「みんなで力を合わせて、いっぱいのお客さんが来てくれたって分かった」

いよいよ「ランド」開催当日を迎えた。保育者は、前日までの子どもたちの動きから、保育室の中央に設置したテーブルに緑のシートをかけ、子どもの前で恐竜の島に見立てた環境をつくり始めた。登園してすぐ、保育者が「ランド」の環境をつくっていることに気づいたつよし「僕もする！」と、椅子を並べて観客席をつくった。ひろしは保育者と一緒にシートを整え、ゆうきは木工で作った恐竜たちを配置した。たくやもまた、そんな友達と一緒に恐竜の劇の準備に加わっていたが、案内に行った子どもたちと共に小さい組の友

達が大量訪れて劇が本格的に始まると、「コース」を置いたゲームコーナーへ移動した。やまととゆうきがチケット係になり、恐竜の劇やゲームコーナーの案内をし始めた。

たくやは、ゲームコーナーで自分の作った「コース」を目当てにやってきたたくさんの友達に対応し、「チケット1枚で3回できます」「もう1回やってもいいですよ」と、親切に言葉をかけていた。保育室内が混んできると、たくやは、空いている廊下に「コース」の場所を移し、なおもゲームコーナーを続けた。その様子を見てチケット係のやまと・ゆうきは「ゲームコーナーは廊下でおこなっています」という案内書きを配布し始めた。

「ランド」の閉店後、たくやはチケットをたくさんもらった満足感を保育者に「ほら、こんなにももらったよ！」と満面の笑みで伝えた。そして、「ランド」開催中の1時間以上チケットを書き続けた、チケット係のやまと・ゆうきと共に「大成功！」と喜び合った。

ところが、この日の「遊びの相談」でこの話題になった時、たくやが「このチケットは僕のもの」と発言したことで、チケット係の2人が猛反発した。ゆうきは「たくやくん一人のものじゃない。3学期まで取っておこうよ」と説得するように話し、やまとは「みんなのふじ組ランドのために作ったのに…」と残念そうに話した。

ここで保育者はたくやに、チケット係のやまと・ゆうきがたくやのゲーム場が移動しても、場所をちゃんと把握してお客さんに案内していたこと、だから客足が途絶えなかったことを伝えた。「そうだったの!？」と驚いたようにたくやがつぶやいた。さらに保育者は、たくやのゲームにかかわった招待係や案内係などの子どもがどれだけいたのか、立って見せるよう促した。クラスの半分以上が起立する姿を見て、たくやははっと目を見張った。

話し合いが終わってからたくやは、「みんなで力を合わせて、いっぱいのお客さんが来てくれたって分かった…チケットは僕だけのものじゃない」と、しみじみと云った。保育者が大いに褒めると、たくやは顔を上げて「へ

へ」と笑った。それから、立ち上がったたくやは、「これ、ゆうきが預かっておいて」と、ずっと握りしめていたチケットをゆうきに渡した。チケットを受け取ったゆうきは「分かった」と云って視線をたくやの顔に移すと、2人とも満面の笑顔を見せた。

自分の作った「コース」が「ふじ組ランド」に位置づけることを理解していたたくやである。それでも、自分の作ったコースで小さい組の友達が楽しんでくれたことに満足し、だからこそ、その証であるチケットを自分の物にしたいという思いがたくやの中で膨らんだ。しかし、それを支えてくれた多くの友達の存在やその友達の思いに気づく中で少しずつ考えを変えていき、最後にはチケットを友達の手へ委ねて満面の笑みを見せたたくやに、関係性の育ちを見て取ることができる。

こうしたたくやの変容の背景には、チケット係のやまと・ゆうきがたくやに対等に思いをぶつけてきたことで、たくやもまた思いを出したことがあると考える。やまと・ゆうきはたくやと同様に、この日までの活動を通して、「ランド」を運営する仲間の一員として「ランド」に強い思い入れをもつようになっていた。二人の切実感ある発言がたくやの心を揺さぶり、その後の気づきへとつながったと考える。

この日、「自分の遊び」だと考えていた「コース」が多くの友達によって支えられていたことを知ったたくやは、「自分の遊びに小さい組の友達に来てくれた裏には、こうしたクラスの友達の支えがあったこと」を実感したようである。自分が獲得したチケットを友達に預けたたくやの姿から、3学期も一緒にやろうという前向きな意気込みが感じられた。

3 事例からの考察

たくやの変容の姿をつなぎ、その内面を物語論的に再構成することで、関係性がどのように育ったのかが見えてくる。まず、自分の遊びに没頭する中で満足していたたくやは、①の場面で様々な提案をしながら「ランド」の中のゲームコーナーを準備し、③の場面でクラスのみなを楽しませることを通して、満足感とともに「ランド」開催

への期待感を膨らませてきた。自分の遊びに満足したことで、友達の思いにも目を向けるようになったたくやは、④の場面で「みんなの意見で決める」ことを主張したこと、⑤の場面でチケット係の思いを語ったやまと・ゆうきのように、自分と同じく「ランド」に思い入れをもっている友達の思いに気づいていった。この気づきを通して心を揺さぶられ、友達の思いを汲んだ言動を見せるようになったたくやの姿から、友達をこれまで以上に深く内面化し、相互主体的な集団の一員として、みんなで遊びを進めていこうとする意欲がだいに高まってきていることが窺えよう。

このプロセスにおいて、たくやはクラスの友達と幾度かぶつかっている。このことは、たくやにとっていつかは否定的な体験であったかもしれない。しかしながら、保育者がそれらの体験を、たくや自身の「物語」の文脈のなかに位置付き、意味をもつよう配慮し援助したことで、その衝突は却って「豊かな方向への変化」「肯定的な変化」への一過程となり、たくやの関係性をより深める要因になっていると云えよう。

さて、保育者の援助は当然ながらたくや個人に対するものだけではない。たくやを含めたクラス全体の歩みを俯瞰しつつ、一人ひとりの「物語」が絡み合うよう直接的、間接的に様々な手立てを講じている。例えば①の場面ではづきの「ふじ組ランドをやろう」という提案を全体に広げたことや、③の場面でことみの切実な訴えを取り上げたことも、一人ひとりがもつ遊びに対する思いを含め、内面的な「物語」をコラボレーションさせ、協同性を高める試みであると云える。また、この遊びの過程では③の場面のように、生活科の授業同様、話し合いの場を幾度も設定している。これにより、子ども同士が対等に思いをぶつけ合い、折り合いをつけ、再び友達と共に力を合わせて遊びを進めることができた。また、⑤の場面の「ランド」開催当日には、保育者は意図して「ふじ組ランド」の環境を整えるきっかけをつくってみせ、子どもと共にコーナーを配置していくことへとつながげた。これにより、子どもたちに「ランドの場を整える」という具体的な活動が共有され、意見を出し合いながら意欲的に活動を進めることができた。このように様々な援助により、子どもたち

は個々の内面において関係性を深めていき、次第に具体的で本気な「共通の目的」なるものをもつようになっていったことが見てとれよう。

先にも述べた通り、子どもたちには活動の当初から「共通の目的」があるわけではない。「みんなのふじ組ランド」という共通の「お題目」はあったかもしれないが、それはまだ本当の意味での、本気で目指す「共通の目的」ではなかったはずである。それぞれに思いをもって遊ぶ経験を積み重ねる中で、一人ひとりがその内面において友達との関係性を深めてきている。この相互主体的な関係性の深まりの上こそ、「力を合わせる」ということの意味を体験的に実感し、みんなでやり遂げた喜びを味わい、「また一緒に遊びたい」という願いをもつようになってきたと考えられよう。

このように、子どもたちの内面を物語論的に見取りつつ援助することで、一方ではたくやが「集団の一員である自分」を意識し、力を合わせて遊びを進めることの喜びを感じ始める「物語」に寄り添いつつ、他方では同時に、クラスの他の子ども同士も絡め、いわゆる「協同性」の高まりを支えてくることができた。保育者には、実践の渦中において子どもたち一人ひとりの内面を見取り、それをさらなる育ちへとつないでいくことが求められる。そしてそれは、保幼小接続期を考えたとき、小学校教師についても同様であると考えられる。

Ⅳ. あとがきにかえて：幼児期の協同性を基盤に児童期の「価値ある協働」の物語を

本稿の結びとして、幼児期の学びを引き継ぐ小学校における実践課題について述べておきたい。

幼児期に、気心の知れた仲間と共に生活する中で育まれた「協同性」。これを、小学校における差異あるいは異質性を前提とした「協働的な学び」へと確実につなぎ、子どもが、自らが生きる内面の「物語」をより豊かに紡いでいくことができるようにしたい。そのためには、子どもの内面世界の見取りと、それをつなぐ支援・援助はやはり、欠かせないものであると云えよう。

教科学習が中心となる小学校においては、学習内容や教師の考える教育の物語が物語の「本筋」、物語論的アプローチに云うところの「ドミナントストーリー^{*27}」、大きな物語となりがちである。し

かし、忘れてはならないことは、学習者である子ども一人ひとりの「物語」こそが主体であり、ここではむしろ、教科の物語や教育の物語、教師の物語は、客体に過ぎない、ということである。

子どもは、自分にとって価値ある物事を自らの文脈に引き寄せながら学び、成長していく。「物語」の主人公である自分にとって空気や黒子でしかなかった存在が、気になる存在となり、固有名のあるかけがえのない存在となっていく、そのような個々の「物語」における「関係性の育ち」が相互主体的に織りなす生の実相こそ、「協同性」の本質なのであるということができよう。

そうであるならば、小学校において求められる「協働」とはつまるところ、幼児期に育まれる「協同性」なる構造、「個人名をもつ者相互の豊かな関係性」を基盤としたものになるはずである。

しかしながら、一方で「協働」は、互いの異質性を前提とする性格上、「関係性」の深まりを伴わない、距離を置いた並行状態であっても、形式的には成立し得てしまう。前章で示した「○○ランド」型の実践も、様々なコーナーが同時並行で進行する以上、扱いによってはそのような危険性を多分に孕んでいると云えよう。それは、自分とは異質なものが並行的に存在するだけの時空間であり、「黒子は黒子のまま」進んでいく無関心の物語となりかねない。さらに危険なのは、自分の「物語」に誰かを手段として利用するだけの「利益誘導」に終わってしまうことである。

むろん、求められる「協働」は、そのような形式的なもの、形だけのものを想定している訳ではない。ことに「協働的な学び」という場合、学習者が互いに影響し合って高め合う「価値ある協働」でなければなるまい。その基盤となるものはやはり、幼児期に育まれた「協同性」であろう。

幼児期に「協同性」を育まれた子どもたちは、そこから、差異あるいは異質性をより強調した児童期の「協働」的な学びへと駒を進めていく。生活世界が拡がり出逢う人々が増えていく分、必ずしも全ての人に深い関係性を抱くことはできなくなる。それでも、例え相手が自分の物語と直接関係をもたない場合においても、自分の経験してきた物語と重ね合わせることで、相手に共感することができるようになるであろう。豊かな協働を経

験していればいるほど、共感の幅は広がるに違いない。云うなれば、空気や黒子、エキストラ、脇役にすら、立場を変えれば、自分や大切な人と同様に「かけがえのない物語」があることを意識し、気遣いのできる一流役者のようなものであろうか。

「協同性」を基盤とした「協働」という構造は、学習環境としての「学級」を考える際にも重要な視点である。小学校においても幼児期同様、子どもにとって自分を取り巻く人々がかけがえのない存在になっており、安心感の中で「協同性」が生じていて初めて、差異あるいは異質性を前面に押し出した「価値ある協働」、「深い学び」へ進むことが可能となる。その意味で、学級づくりと授業づくりは、常に表裏一体であると云えよう。

最後に、「協働」には幼児期の遊び同様、子どもの本気の学びに応えることのできる学習対象が必要不可欠であることを確認しておく。子どもが本気になっているとき、それはまさに彼らが「自己物語」を生き、紡いでいるときである。そのような主体的な生き方が相互に共鳴し合う、相互主体性の間でなければ、学び合い、生かし合う「価値ある協働の物語」は生まれてはこない。教科学習が中心となる小学校だからこそ、子どもの文脈を離れた教師の物語に載せるのではなく、子ども自身が共鳴し合う中で紡ぎ出し続ける物語を大切にしたい。そのような目で今一度、教育実践を吟味してみる必要があると考える。

以上、ここまで「小学校における実践課題」について述べてきた。よもや幼児教育には、小学校の教科教育の前倒しの如き、子どもの文脈を離れた保育などはあり得ない、ということが自明の前提となるからである。子どもは、その外側にある大きな物語に従属する存在などではなく、自らの内なる物語を主体的に紡ぎ続ける存在でなければならない、ということ、幼児教育関係者に対しても改めて確認しておく。

複雑化する現代社会、一寸先の未来が予測不可能だからこそ、決まり切った価値、予め準備された物語ではなく、新たな価値、新たな物語を創出する協働的な学びの実践に期待するところはますます大きくなっている。子どもが共鳴し合いながら物語を紡ぎ出し続ける保育室・教室が、SDGsのねらう持続可能な社会、やさしい世界、倅せな

未来へとつながっていくことを願ってやまない。

<引用・参考文献 註>

- * 1 文部科学省・中央教育審議会「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(答申)」(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1420141.htm) 2019年10月18日最終閲覧。
- * 2 前掲答申、「第1節, 2, (1), ア 教育内容における接続の改善」。
- * 3 文部科学省「第1章, 第2, 3」『幼稚園教育要領』2018, p. 4.
- * 4 文部科学省「第1章, 第2, 3, (3) 協同性」『幼稚園教育要領』2018, p. 4.
- * 5 福江厚啓「今、問い直す『子どもの文脈』の価値」『北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要 第11号』2019, p.33.
- * 6 文部科学省『幼稚園教育要領解説』2018, p.59.
- * 7 文部科学省「小・中学校学習指導要領Q&A(平成30年5月11日時点)(PDF:805KB)」(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/qa/_icsFiles/afieldfile/2018/05/18/1401386_3.pdf)『新学習指導要領(平成29年3月公示)Q&A』2019年9月11日最終閲覧, p.56.
- * 8 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社, 2017, pp.17-25参照。
- * 9 波多江俊介「教員間における協働概念の検討:『きょうどう』論の分析を通じて」2013, 九州大学学術情報リポジトリ所蔵。(https://catalog.lib.kyushu-u.ac.jp/opac_download_md/27237/Hatae_1-1%202013.pdf) 2019年9月17日閲覧。波多野は「協働」と「協働」における集団の属性について検討している。これによれば、前者が同質であるのに対し後者は「同質/異質の両方を射程に入れることができる(p.7)」としている。
- * 10 牧野治敏, 東徹哉「ステークホルダーとの協働による総合的な学習の時間の可能性」『日本科学教育学会年会論文集31』2007, p.11.
- * 11 外務省仮訳「我々の世界を変革する:持続可能な開発のための2030アジェンダ」(https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000101402.pdf) 2019年10月18日 最終閲覧。
- * 12 国連広報センター「SDGsロゴ(日本語版)」https:

- //www.unic.or.jp/files/sdg_logo_ja_2.pdf, 2019/10/18最終閲覧。
- *13 文部科学省／日本ユネスコ国内委員会『ユネスコスクールで目指すSDGs持続可能な開発のための教育』2018参照。
 - *14 堺勇人「SDGsを知ろう」北日本新聞, 2019年8月3日朝刊, 北日本新聞開発センター, p. 17.
 - *15 外務省仮訳「我々の世界を変革する：持続可能な開発のための2030 アジェンダ」(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000101402.pdf>) 2019年10月18日 最終閲覧, p. 17.
 - *16 文部科学省『小学校学習指導要領』2018, 前文。
 - *17 神長美津子「協同性の育ちと教師の役割」、全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会『事例集「協同して遊ぶことに関する指導の在り方」』2010, p. 14.
 - *18 榎沢良彦「幼児期の協同性をとらえる視点」、全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会『事例集「協同して遊ぶことに関する指導の在り方」』2010, p. 15.
 - *19 福江厚啓「小学校知的障害特別支援学級における協働的な学びづくり—物語論的アプローチと環境構成の考え方をういた生活単元学習の試み—」『北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要第10号』2018, p. 33, pp. 16-18.
 - *20 富山大学人間発達科学部附属幼稚園は、平成20(2008)年度研究紀要(第34号)において「関係性」を、「子どもがただ友達とかかわっているという現象面だけを云うのではなく、集団の中で主体的に遊ぶ子どもの内面世界における人とのかわり」(p. 1)と定義している。また、この研究を踏まえ、筆者は「(子どもが友達と一緒に遊んでいる、という目に見える姿だけではなく)目に見えない内面世界で子どもが相手をどうとらえ、相手への思いをどう変容させていったか」と再定義した(福江厚啓『「関係性」をはぐくむ保育を目指して』『富山教育学窓vol33』2009, p. 83.)
 - *21 和辻哲郎は大哲学者であり、その著作は多岐にわたるが、拙稿では主として『倫理学』(上巻1937年、中巻1942年、下巻1949年。現在は岩波文庫より全4巻で出版されている)を挙げておく。
 - *22 富山大学人間発達科学部附属幼稚園, 前掲紀要, 同項。
 - *23 栗原廣海「学長からのメッセージ」高田短期大学ホームページ (<http://www.takada-jc.ac.jp/outline/message.html>)、2019年10月18日最終閲覧。私学学長としてのメッセージであることから、国公立と比した私学の優位性を旨とするバイアスはあると思われるが、それを差し引いても、保幼小接続期において「人格の完成」の示すものは方向目標に相違ないものと考えられよう。
 - *24 榎沢良彦「幼児理解と評価」、小田豊・神長美津子編『新たな幼稚園教育の展開』東洋館出版社, 2003, p. 32.
 - *25 福江厚啓「一人一人の友達とのつながりの先に、「集団の一員である自分」という意識を高めていったたくや」、富山大学人間発達科学部附属幼稚園『豊かなところを育む～変容する子どもの内面をとらえる～』(平成22年度研究紀要)第36号, 2010, pp33-39掲載事例を加除筆転載。
 - *26 富山大学人間発達科学部附属幼稚園(平成22年当時)。前掲紀要p. 4に実践当時の教育課程が掲載されている。
 - *27 浅野智彦『自己への物語論的接近 家族療法から社会学へ』勁草書房, 2001, p. 24参照。本人も気付かぬうちに、その人を型にはめてしまう物語。定型の物語。「経験の独自性やかけがえのなさはその物語の型によって切り詰められ、ごくありきたりのどこにでもあるような出来事に変えられてしまう(p. 24)」

