

5歳児の「協同的な学び」を実現する援助のあり方をさぐる — 多様な集団への関わりと個別の課題への配慮 —

A Study of the Way of Support for Collaborative Learning of Kindergarten Children

志村 聡子

SHIMURA, Akiko

はじめに

幼稚園や保育所で過ごす子どもたちは、同年齢の子どもたちとの集団生活において、保育者（幼稚園教諭・保育士）に支えられながら、多様な経験をする。近年、翌年に就学を控えた5歳児（年長児）の子どもたちが取り組む集団的な活動に関心が向けられ、「協同的な学び」と称してそのあり方が論じられている。「協同的な学び」とは、中央教育審議会答申（2005年1月）によれば「幼稚園等施設において、小学校入学前の主に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、ひとつの目標を作り出し、協力工夫して解決していく活動」であるとされる¹。こうした、友達と力を合わせて作り上げる活動では、ときに葛藤を経験しながらも、子どもたちは達成感を得て自信を深め、成長すると考えられている。

では、5歳児の子どもたちが実現する「協同的な学び」の活動イメージは、どのようなものだろうか。先行研究をとらえてみると、留学生や聾学校の子どもたちとの交流²、『シートン動物記』の読み聞かせから展開された活動³、小学校1・2年生と行う行事（「おもいっきりカーニバル」）⁴、絵本の読み聞か

せから展開した「おばけ」にまつわる活動⁵、テレビドラマ「踊る大捜査線」を模した劇活動⁶、などが報告されている。このように、5歳児の「協同的な学び」の活動イメージは、極めて多岐にわたると言える。そして、それぞれの活動には、その活動に取り組むための各園における必然があり、保育者の援助においても多様な工夫があるものと考えられる。

しかし、先行研究では、5歳児の子どもたちが協同して行う活動の意義が強調される一方で、保育者による援助のあり方が十分に明らかになっていないとは言えない。子どもたち一人ひとりには、それぞれに異なる興味関心を持っていると考えられるのに、どうやって「共通の目的」を見いだしていけるのだろうか。また、行事として公開する場合には、活動の水準などについて、保育者は無関心ではいられないはずであって、そこにはどのような援助の必要が生じるだろうか。幼稚園設置基準第3条に照らせば、35人を1人の保育者が担任する場合もあるが⁷、保育者は「協同」のために、子どもたちに対してどのような援助を行うのだろうか。保育者は、子どもたち一人ひとりの姿を見取りながら、集団としてのまとまりを構成しようとするはずである。逆

キーワード：協同的な学び、援助、幼稚園、5歳児

Key words: Collaborative Learning, Support, Kindergarten, 5year-old children

の言い方をすれば、集団のまとまりを志向する場合に、子どもたち一人ひとりを見取り、子どもたちの動機に立って援助しなければ、その援助は成立しないとも考えられる。このように、その援助はきわめて繊細でむずかしいものであると想像されるのに、先行研究では、その援助のあり方について十分に論じられてきていない。

筆者は、ある私立幼稚園で5歳児の3学期に行われる行事に着目し、そこに子どもたちの「協同的な学び」をとらえてきた⁸。この行事は、この幼稚園に20年以上続いて継続されてきており、卒園を目前にした子どもたちが取り組む「園生活の集大成」として同園の保育者らに認知されている。筆者は、2006年度（2007年1～2月）と2007年度（2008年1～2月）にこの行事の一連の活動を観察した。本稿では、この幼稚園の3学期に5歳児が取り組む一連の活動において、子どもたちが「協同」するために行われた保育者による援助を明らかにしたい。具体的には、保育者の援助によって、子どもたちは多様な集団形態を経験していたことを明らかにするとともに、保育者が子どもの個別的な課題をふまえて行った援助について、本人による振り返りをまじえて明らかにしたい。本稿では2007年度の活動に焦点化して論じるものとするが⁹、一部、前年度の活動との比較もふまえて論じる。

なお、訪問できなかつた日の活動や、課業後の保育者らによる話し合いの内容などについては、保育者からの聞き取りや提供された資料に基づいて記述した。文中言及する子どもには、登場順にアルファベットを付した（本人実名のイニシャルではない）。

行事「さんかんび」の背景

取り上げる幼稚園は、埼玉県内のキリスト

教主義に基づく私立幼稚園である。当該年度の5歳児は2クラスで、T組（41人）をS保育者（女性、勤務24年目、当時）とN保育者（男性、勤務4年目、当時）との二人が、H組（35人）をH保育者（女性、勤務17年目、当時）がそれぞれ担任した。ちなみに、当該年度5歳児を担当した3人の保育者は、前年度もそろって5歳児を担当した。

子どもたちは、2つのクラスの形態を生活の基本とする一方で、クラスの枠にとらわれない多様なグループ形態を、目的に応じて経験していた。5歳児全体の形態としては、週に1度行われる礼拝があり、そこでは5歳児の子どもたち全員が集い、そろって聖書の話聞いた¹⁰。さらに、体育のクラスとリトミックのクラスがそれぞれ週1回ずつあり、それらは5歳児全体を3グループに分けた形態で活動を行っていた。7月にはお泊りキャンプ、12月にはクリスマス会があり、そこでも2つのクラスの枠をとりはらった多様なグループ編成を行っていた。園では、物理的に保育室の数が足りないことから、設置基準上、子どもたちの人数に対して必要な3つのクラスを編成できないという事情を抱えていた¹¹。5歳児に3人の保育者をあてて適宜活動形態を変化させ、問題に対応することにしたのが始まりであったが、S保育者によれば、多様なグループ編成に積極的な手ごたえを感じているとのことだった。

5歳児の3学期には、保護者を招いた行事を行うことが恒例となっており、文字通りそれは「さんかんび」と呼ばれていた。教育課程上この行事を行うことは決まっていますが、活動の始まりが保育者によって告げられた。「おとうさんおかあさんに喜んでいただく」ことをめざし、何を行うかを子どもたちと話

5歳児の「協同的な学び」を実現する援助のあり方をさぐる

し合い、クラスにとらわれず、グループ分けを行った。ねらいとして、「じぶんのやりたいことをやろう」「力をあわせてやろう」という二つを掲げ、自分のやりたいことに取り組むことと他者と協同することとがともにめざされた。この二つのねらいは、5歳児の「協同的な学び」のねらいとして一般的であると考えられるので、これらのねらいが果たされたかに着目しながら論じていくものとする。

行事「さんかんび」に関わる一連の活動の概要

2008年1月10日に、保育者から「さんかんび」が2月14日に行われることが伝えられ、グループ分けを経て、子どもたちは5つのグループのうちいずれかに属して活動した。以下、グループごとの活動概要を紹介する（グループ名は変更するので、「さんかんび」当日のものを示した）。

「Hげきじょう（Hは幼稚園の名称）」グループ（12人）は、劇をやりたい子どもと図書館を作りたい子どもが集まって構成された。ある女兒のオリジナル絵本をもとにした紙芝居をみなで作ることに始まり、だじゃれの披露、詩（「ポイポイ体操」²）の暗唱、テレビ番組「日本語であそぼ」に出てくる言葉遊びの披露、幼稚園の中で起こったことを報道するニュース番組、最新情報を伝える天気予報、聖書に出てくるお話（「4人の友達」）の劇、合唱などを、順次上演することを目指して準備した。発表の練習段階から、他のグループや年中・年少の子どもたちが、お客さんとして演技を觀賞した。「さんかんび」当日は、全ての演目を通して披露するプログラムを2回上演した（1回につき、25分くらい）。上演後、保護者たちに献金を募り、子どもたちが募金箱に本物のお金を受け取っていた。このグループには、主としてS保育者が援助を担当した。

そのほか、四つのグループが活動した。

「おばけがいっぱい うちゅうやしき」グループ（14人、主としてN保育者が担当）では、お化け屋敷と宇宙が融合したような空間を作ることを目的とした。保育室で窓を黒や濃い青の布で覆って暗くし、中を迷路のように進むための設定が行われた。「さんかんび」当日は、保護者たちが手づくりのお金でチケットを買って中に入り、お化けに驚いたり、お化けに扮した子どものなぞなぞに答えたりした。

「しぜんがいっぱい どきどきいっぱい わくわくランド」グループ（23人）は、博物館とゲームコーナーとから成る、テーマパークを模した空間を作ることをめざした。博物館担当の子どもたちは、恐竜、魚、花、動物、虫について図鑑で調べ、絵を描いたり、文字でまとめたりして、展示するための用意をした。ゲーム担当の子どもたちは、UFOキャッチャーとテレビ番組「ピタゴラスイッチ」で見るとような装置を作った。「さんかんび」当日は、チケット売り場で手づくりのお金でチケットを買った保護者たちが、それぞれのコーナーで子どもたちに説明を受けたり、遊んだりした。このグループには、主としてH保育者が援助を担当し、造形指導の非常勤講師も援助を担った。

「HTレストラン（HとTは5歳児の二つのクラス名）」グループ（8人、主としてH保育者が担当）は、廃材で食べ物を作り、レストランを開店してお客さんをもてなした。当日は本物の手作りクッキーを保護者たちにふるまった。

「きらきらしよっぷ」グループ（19人全員が女兒、主としてS保育者が担当）は、ペンダントや指編みマフラーなどアクセサリーを

たくさん製作し、お店を開いた。当日は、保護者たちが買い物に来店した。

「さんかんび」を終えても、子どもたちは互いの活動を真似し合うなど関連する活動は続き、それは卒園する時期まで続いた。「さんかんび」後、年中クラスの子どもたちが年長クラスを訪ねてきたり、年長の活動を真似たりする姿も見られた。

このように、「さんかんび」に関わる一連の活動内容は極めて多岐にわたっていたが、すべての活動を主に担当保育者3人で手分けをして担っていた。まず、一連の活動の出発点としてのグループ分けにおいて、援助のあり方をとらえたい。

希望する活動をふまえたグループ分け

具体的な活動に先立ち、5歳児全員の子ども（在籍者76人）の集まりが持たれた。以下に、4回の話し合いの内容をまとめた¹³。なお、話し合いには、5歳児担当の3人の保育者が参加していたが、3人のうち誰が発言したかなどの分担が不明瞭な部分では、「保育者」と記した。

a. 2008年1月10日（木）…1回目

保育者が、年長全員の子どもたちに集まるよう促した。集まりで、保育者から2月14日に「さんかんび」があることが伝えられた。保育者は、そのときどんなことをしたいかを子どもたちに尋ねた。子どもたち全員が、順番にやりたいことを発言した。子どもたちから出された案を、保育者がメモに記録した。出された案は重複もあって計50以上になったので、子どもたちと話し合い、出された意見のとりまとめ方法について考えていく必要があることを確認した。

b. 1月11日（金）…2回目

年長全員の子どもたちの集まりで、前日の

話し合いの続きが持たれた。A（男児）が、たくさんあがった案を似ているもの同士で集め、同じグループにしたらいと発言した。子どもたちと話し合い、「たべもの」「アクセサリー」「あそび」「スポーツ」「げき」「おばけやしき、うちゅう」というくくりを掲げることになった。子どもたちに、その中から自分の所属グループを選ぶよう伝えた。「たべもの」に8人、「アクセサリー」に13人、「あそび」に14人、「スポーツ」に11人、「げき」に5人、「おばけやしき、うちゅう」に18人がそれぞれ希望した（欠席者は含まない）。グループわけについてこれで決定とはせず、「先生たちも考えてみます」と伝え、翌週に持ちこすことにして集まりを終えた。

c. 1月15日（火）…3回目

年長全員の子どもたちの集まりで、先週に引き続き、グループ分けについての話し合いが持たれた。この日、これまで出ていなかった意見として、あらたに「はくぶつかん」、「どうぶつえん」、「ゲーム」、「すいぞくかん」、「としょかん」が子どもたちから出された。保育者は、これまで出ていた「あそび」と「スポーツ」をまとめて「・・・ランド」として表わされるテーマパークのような空間とし、この日出された「はくぶつかん」「どうぶつえん」「ゲーム」「すいぞくかん」をそこに含むものとして提案した。保育者は、この日出された「としょかん」も、グループとして認めたいと子どもたちに伝えた。「たべもの」グループについては、活動の内容からして「それはレストラン」であるとの指摘が子どもから出され、「レストラン」と称することになった。保育者が、最終的に子どもたちにどのグループに属したいか聞いた。子どもたちが、自分が属したいグループに手を挙げた結果、「レス

トラン」に9人、「おぼけやしき、うちゅう」に15人、「なんとかランド」に24人、「アクセサリー」に22人、「げき」に1人、「としょかん」に3人が、それぞれ希望した（欠席者は含まない）。

d. 1月16日（水）…4回目

年長全員の子どもたちの集まりで、S保育者は「げき」を希望しているのがB（女児）一人であることを子どもたちに伝えた。S保育者は、Bは一人でも「げき」をやりたいと言っていて、その思いを大切にしたいので、誰か「げき」をいっしょにやってくれないかとの主旨の発言をした。8人が手を挙げ、この子どもたちは、他のグループから「げき」グループに移動することになった。「げき」グループの子どもたち（9人）と「としょかん」グループの子どもたち（3人）に対して、一つのグループとして活動することをS保育者が提案し、子どもたちは同意した。グループとして、「レストラン」（8人）、「ゲーム」と「はくぶつかん」の2グループから成るとされる「なんとかランド」（名前はこの時点で未定）（23人）、「おぼけやしき、うちゅう」（14人）、「アクセサリー」から名称が変更された「おしゃれ」（19人、全員女児）、そして「げき、としょかん」（12人）がそれぞれ決まった。

話し合いにとらえる保育者の援助

グループ分けに関わる話し合いは、5歳児全員が集って行われ、そこには保育者3人が立ち会っていた。70人超の子どもたちが一堂に会して話し合う形態は、この園に特徴的であると考えられる¹⁴。では、話し合いでの保育者の援助について、とらえていきたい。

1回目の話し合いで、保育者は、行事があることを子どもたちに知らせた。そして、一人ひとりに何をやりたいか、発言の機会を与

えていた。これが、自分のやりたいことを考えて言葉にする最初の機会となっていた。1回目の終わりから2回目の話し合いにかけて、グループ分けについての提案が出された。グループ分けをすることにより、自分のやりたいことに一人で取り組むのではなく、友達とともに取り組むことが必然として子どもたちに示されたことになった。グループ分けは、協同のための環境づくりを期して行われた援助として理解できる。

2回目の話し合いで、「A（男児）が、たくさんあがった案を似ているもの同士で集め、同じグループにしたらいいと発言した。」とあるように、子どもたちにも発言を促しながら、グループのくくり方について、子どもたちに示していった。各グループの活動イメージについて話し合うことを通して、子どもたちの協同への動機を高めていくことが目指されたと考えられる。

2回目の話し合いの終盤で、6グループが示され、保育者は、子どもたちにどのグループを選ぶかを聞いた。グループを選ぶ行為によって、子どもたちは、自分のやりたいことを選ぶだけでなく、友達と力を合わせて取り組んでいく環境をおのずと選ぶことにもなった。子どもが自分で選ぶという行為自体に意味があるとともに、その後の活動に向けた動機形成にも有効であったと考えられる。

ここで、保育者は、「グループわけについてこれで決定とはせず、「先生たちも考えてみます」と伝え」て保留とした。保育者3人は、子どもたちと行った話し合いのたびに、子どもたちが帰ってから保育者3人で打ち合わせを行っていた¹⁵。そこでは、子どもたちの様子や子どもたちから出された発言について話し合い、その後の展開について検討した。

つまり、保育者たちは、グループ分けに関わる方向性について慎重に議論した上で、子どもたちとの次の話し合いに臨んだものと考えられる。

興味深いことに、最終的に決定したグループ構成は、前年度の活動におけるグループ構成に似通っていた。前年度は、「ゲーム」「おしゃれ」「たべもの」「めいろ」「げき」「ペットショップ」の6グループに分かれて活動した。そのうちの「ペットショップ」（6人）と似たグループは見当たらないものの、それ以外の5グループは、当該年度の5グループの大枠において似ていることは明らかである。

例えば、3回目の話し合いで、保育者は、「あそび」「ゲーム」「はくぶつかん」などをまとめて、テーマパークのような空間として構成することを提案した。これは、前年度の「ゲーム」グループの展開を念頭においた提案であったと考えられる。前年度の「ゲーム」グループでは、13人が属し、「サッカー」、「UFOキャッチャー」、「パチンコめいろ」、「きょうりゅうジュラシックパーク」（的あてゲーム）、「ゆうびんきょく」（手紙を運ぶ）の活動が並行して行われた（H保育者が担当）。詳細の活動は異なるが、それらを連携させる方法などにおいて、保育者は依拠すべき経験知を獲得していて、それを活用するために、当該年度も同様のグループ構成を行おうとしたのではないか。このことにより、保育者は、試行錯誤の無駄な動きをすることなく、経験知に従って円滑に援助活動をすることができるからである。こうしたことから、保育者は、前年度に倣って当該年度におけるグループ構成を設定するため、グループ分けの話し合いの過程で、そうした方向に向けた提案をしていたと考える。

上記の解釈（前年度のグループ構成と同様の構成をしようと意図していた）について、S保育者に聞きとりをしたところ、「強く意図していたとは言えないが、意図していたかもしれない」とのことであった。

また、子どもたちは前年度の「さんかんび」で見た活動について折にふれ発言していたとすることで、子どもたちに残る前年度の記憶が、結果として前年度同様の活動へと向かわせる一つの要因になっていた側面もあると言える。前年度見た年上の子どもたちの活動の記憶は、憧れという活動動機となって子どもたちに作用したものとも考えられ、その点は、この幼稚園に継承される文化としてとらえることもできる。

グループ分けの話し合いは、その後の活動において、子どもたちがグループで活動をしていくことや友達と協同することに、おのずと誘導される場となっていた。話し合いを通じて、保育者は活動の大きな方向性を子どもたちに示し、子どもたちもそれを引き受けていったと考えられる。

子どもたちの意見は反映されたか

これまで、グループ分けの話し合いが、保育者の意図が反映された場となっていたことをとらえてきたが、では、子どもたちの意見は生かされず、ただ受身の立場にあったのだろうか。

先に示した資料で、子どもの意見が生かされたと考えられる場面をふりかえてみる。まず、1回目の話し合いで、全員の子どもたちが「さんかんび」のために何がしたいかを発言した。保育者は、子どもたちの発言をふまえて、活動や人間関係の展開について予測をたてたものと考えられることから（聞き取りによって確認）、子どもたちの意見は保育者

5歳児の「協同的な学び」を実現する援助のあり方をさぐる

の構想に少なからず影響があったと理解したい。2回目の話し合いで、子どもから、似たもの同士を同じグループに集めるとの、グループ編成についての意見が出された。子どもから提案がなければ、保育者から同様の提案がされたかもしれない時機であって、保育者からすると、歓迎すべき発言であった。話し合いにおいて、保育者がよい意見として採用したことで、発言した子どもにとっては自信を深める機会となったものと考えられる。その後、3回目の話し合いで、何人かの子どもたちから、新たなグループ(「はくぶつかん」「どうぶつえん」など)の提案が出された。「たべもの」グループは「レストラン」グループと称した方が好ましいと気づいた子どもが、それを発言した。ここでも、その意見を採用したことで、発言した子どもたちは自信を深めたものと考えられる。

このことから、その子どもたちが話し合いの流れを理解して、流れに沿う形で意見を表明し、話し合いを深めることに貢献していたと言える。話し合いは、基本的に保育者の意図が強く反映された場ではあったが、子どもたちの発言の機会は、限られた範囲とはいえ確保され、その発言が話し合いの中で保育者によって生かされたと言える。話し合いの中で意見が採用されるということは、その子どもにとって集団への貢献を実感できる大きな経験になったと考えられ、それは、5歳児ならではの「学び」であったと理解できる。

さらに、子どもたちが、いくつかのグループのうち、属したいグループを選ぶ作業は、子どもたちにとっては、自分の意見を表出できる機会となっていた。属するグループを決める場面は、2回～3回あった。これは、子どもが自分で意志決定する機会として、その

こと自体に意味があった。その一方、その後の活動に意欲を持って臨むために、動機を深める方法としても有効であったと考えられる。

ところで、この話し合いは学年全体の規模であって、多人数を前にして堂々と発言できる子どもばかりではないとも考えられる。S保育者は、司会を担当していない保育者に小声で話しかける子どもの発言を尊重したり、うなずいている姿を発言している姿として認めたり、全体の話し合い以外の場で子どもの話を聞く機会を設けたりして、子どもたちの意見を引き出していると話していた。

実際、全体の話し合いではない場で、Bは「げき」グループを「一人でもやりたい」とS保育者に告げたという。その時点で「げき」の希望者はB一人だけだったが、Bは、普段から自分の意志を表現することの苦手な子どもと見なされていたので、保育者たちにとってはうれしい申し出だった。それで、誰かBの思いに共感してグループに参加してほしいとの願いをもって、S保育者は学年全体の話し合いの場で、子どもたちに相談をもちかけた。その投げかけに応じて、子どもたち8人が「げき」グループに参加することになった。こうして、Bの意見は生かされたと理解できる。このことは、Bにとって大きな自信になったと、保育者たちはとらえていた。

「げき」グループは、Bの思いを生かしたいという保育者の願いを反映して成立したわけであるが、先述したように、前年度に「げき」グループが活動をした実績も、S保育者の決断に作用した一面はあったと考えられる。S保育者の子どもたちへの働きかけは、Bの意見を生かすというねらいとともに、前年度の活動展開を背景とした見通しをふまえて行われたとも言える。(Bが参加した当該年度

の「げき」グループの展開については、後述する。）

初めてのグループごとの話し合い

グループ分けを終えた日（1月16日）、引き続き子どもたちは属するグループごとに集まった。グループは、大きくわけて5つとなっていた。保育者からは、所定の紙に鉛筆でグループを構成するメンバーの名前を書くことと、何をやっていきたいかを話し合うという二つの課題が与えられた。グループによって、リーダー格の子どもが他の子どもの名前を書き連ねていく場合と、一人ひとりが自分の名前を書いて順に紙を回していく姿が見られた。3人の保育者が、5グループの間を移動しながら子どもたちに関わっていた（実習生が一人、観察しながら見守っていた）。

このグループごとの集まりは、子どもたちにとって初めての顔合わせとなっていた。子どもたちが話し合いを持つために、保育者が司会をして発言を促していた。

a. 小規模な作業グループの編成へ

「ゲーム」と「はくぶつかん」から成るテーマパークを目指すグループ（23人）では、H保育者が司会をして何をしたいかを聞いた。「ゲーム」の子どもから、テレビ番組「ピタゴラスイッチ」のようなものを作りたいという意見が出た。「はくぶつかん」の子どもたちから、動物、花、虫、魚、恐竜について絵を描きたいとの意見が順次出された。そして、「はくぶつかん」では、調べる対象（動物、花、虫、魚、恐竜）によって分かれて作業することになった。

一方、「おばけやしき」グループと「うちゅう」グループから構成される「おばけやしき、うちゅう」グループ（14人）では、N保育者が司会をして話し合った。「うちゅう」グルー

プの子どもたちから、星の絵を描きたい考えと、ロケットを作りたい考えとが出されたことから、「うちゅう」グループは「うちゅう」と「ロケット」に分かれることになった。そして、「おばけやしき、うちゅう」グループは、「おばけ」「うちゅう」「ロケット」の3つに分かれて活動を進めることになった。

翌日、テーマパークを目指すグループのうち、「はくぶつかん」に属する子どもたちは、動物を描くグループ、花を描くグループなどと、3～4人程度のグループに分かれて、テーマとする対象の絵を図鑑で調べながら描いていた。経緯はわからないが、「ゲーム」グループの子どもも、「はくぶつかん」の活動に合流して絵を描いていた。このように、まずは、小規模の作業グループが構成されて活動が始動した。作業後のグループ全体の話し合い（H保育者による司会）で、「しぜんがいっぱい、どきどきいっぱい、わくわくらんど」という名称がC（男児）から提案され、グループ名とテーマパーク名とを兼ねた名称が決まった。S保育者によれば、この活動のあと、Cが「がんばらなくっちゃ！」とうれしそうに話していたとのことで、そのことから、意見が採用されて、グループの活動に意欲を深めた様子が見えたと報告された。

同じく初顔合わせの翌日、「おばけやしき、うちゅう」グループでは、3～5人ほどの小さい規模の作業グループが3つ構成された。そして、子どもたちは「おばけ」「うちゅう」「ロケット」の各グループに分かれて、おばけの絵を描いたり、天体の絵を描いたり、ロケットの絵を描いたりして、手始めとなる簡単な作業に取り組んでいた。

上記のグループでは、子どもたちがやりたい活動をふまえて、小規模の作業グループに

分かれて進めることになった。この作業グループの編成は、子どもたちが、まず自分のやりたいことに取り組む活動の一步を踏み出すことに有効であったと考えられた。

b. グループ全体で一つの方向性をさぐる

初回の顔合わせで、何をやりたいか意見を紙に書き連ねても、その先の活動の方向性が明確にならなかったグループとして、特に「げき、としょかん」グループ（12人）が考えられる。このグループは、「げき」グループ（9人）と「としょかん」グループ（3人）から成っていたが、S保育者の提案で、二つのグループが分かれて活動するのではなく、まず全員で劇を行い、そのあと全員で本をつくることになった。全員でどんな話の劇をやりたいか意見を出していき、それを紙に書き出した。出された複数の案を折衷して「しらゆきひめと少年イエスと76人のこやぎ」（76人とは、この学年全員の人数）という劇をやったらとの意見が出されたが、A（前出）から、しらゆきひめとイエスが一緒に登場するのはおかしいとの意見が出て、まとまらなかった。こうして、12人の子どもたちがそろって劇をすることにはなっていない、どんな劇をするのか、どのように進めるのかが初回の話し合いでは明らかにならなかった。

先述した2グループでは、小規模な作業グループに編成をして、3～5人での具体的な作業に入っていた。一方、「げき、としょかん」グループでは、12人で一つの活動を始めるということになった。その後の「げき、としょかん」グループの展開（3日分）をとらえていく。

「げき、としょかん」グループの活動

a. 1月17日（木）

「げき、としょかん」グループの子どもた

ちは、Hぐみの部屋に集まり、テーブルといすを設定して着席した。子どもたちは、紙と鉛筆を手にして何か考えているようなしぐさをしたり、隣の友達と話し合ったりしていた。Aが、「お笑い」と言いかけて、立ち上がった。グループのメンバーに向かって「やってみるね」と言ったものの、何もやらずに恥ずかしそうに席にもどった。子どもたちは、具体的に何をしたらいいかわからない様子だった。そのうち、皆で紙を持ちより、劇ではなくて、本づくりをイメージしているのかとも思われるような作業が始まった。各自で紙を二つに折ったりしているが、それ以上に作業は進まなかった。

S保育者が、グループの話し合いの司会をした。S保育者が提案したのは、グループの一員であるD（女兒）が2学期の初めごろ作ったオリジナルの絵本「いぬのおはなし」を活用させてもらうということだった。そのことを聞いたDは「やだ、やだ」と言い、S保育者が「あの本、おかあさんにお話しして幼稚園に持ってきて」と伝えると、「見つかるかわかんない」「汚すと困る」などと言っていた。それでも、S保育者は、「とってもすてきな本だから」と伝えた。

子どもたちは、活動の方向性を見いだせないように見えた。

b. 1月18日（金）

絵本を持ってきてほしいとのS保育者の求めに応じ、Dが自作の絵本を自宅から持ってきた。それをういて、D自身が「げき、としょかん」グループの子どもたちとS保育者の前で読み聞かせをした。Dの表情は落ち着いて、満足しているように見えた。

そのあと、子どもたちとS保育者は、話し合いをするため場所を移動し、着席した。S

保育者は、Dのお話をもとにして、劇をしてもいいし、絵本か紙芝居を作ってもいいと伝え、どのように進めていくか話し合うことを提案した。S保育者の発言に応じて発言する子どもたちには、その提案が伝わっているものと理解できる半面、黙って聞いている子どもたちには、S保育者の提案が伝わっているようには見えなかった。

c. 1月21日（月）

週が明けたこの日、「げき、としょかん」グループは、「おしゃれ」グループの子どもたちとともに、大きいホールで活動の設定をした。S保育者はこの二つのグループを担当していて、実習生が「おしゃれ」グループの補助をしていた。

S保育者は、「げき、としょかん」グループの子どもたちに対して、2人組になってDの「いぬのおはなし」をもとに犬の絵を描くことを提案した。子ども同士が誰と組むかは、S保育者が考えて子どもたちに提案し、その通りに決まった。その後、組んだ友だち同士で話したりしているが、それ以上には何もせず、ぼんやりとS保育者を待っているようだった。Aだけは、「S先生、来て、わかんない」「わかんない」を連発し、「おしゃれ」グループの方に行っていたS保育者を呼びよせ、説明を求めた。Aだけが理解できないのではなく、他の子どもたちも何をしたらいいかわからず、行うべき活動の詳細について、S保育者に聞きたいと思っているように見えた。

S保育者は、テーブルと椅子から離れて床で活動するよう子どもたちを誘い、子どもたちと床に輪になって集まった。そして、絵を描いた何枚かの紙を重ねて二つに折り、それをホチキスで留めると、一枚の絵の全体が見えなくなってしまうということを子どもたち

に伝え始めた。しかし、紙には絵が描かれていないこともあって、説明が子どもたちには伝わりにくい様子で、子どもたちは理解ができないという表情を見せていた。S保育者は、伝えたいことが子どもたちに伝わっていないと判断したようで、その説明をやめた。それで、描いた絵を束ねて本を作る話から離れ、絵を描いて紙芝居を作ることを提案した。

この提案は子どもたちに伝わったように見えた。そして、S保育者は、6場面あるDの「いぬのおはなし」を、6つできた2人組でどう分担するか、子どもたちと話し合っていていった。そして、子どもたちは、床に画用紙を置き、担当する場面の犬の絵を描き始めた。「げき、としょかん」グループへの援助をふりかえる

「げき、としょかん」グループでは、子どもたちが何をしたらいいか理解できないように見える時間が長く続いた。先に整理したように、まずは3～5人の作業グループに分かれて活動を始めたグループでは、活動への着手が円滑であった。一方、「げき、としょかん」グループでは、12人の活動形態であったことと、やっていきたい活動が具体的に見つかっていなかったことで、保育者主導で進めざるを得なかったと言える。

「げき」グループは9人、「としょかん」グループは3人なので、まずそれぞれに分かれての展開を考えられなかったのだろうか。S保育者に聞きとりをしたところ、「としょかん」グループの3人の個性を考えると、その3人だけで活動を進めることは難しいのではないかと判断し、「げき」グループの子どもたちからの刺激を期待したという。それで、「としょかん」グループ3人を独立させずに、12人全員で活動を進めることを提案したとのこ

とだった。

グループの活動過程に即して、聞きとりとふりかえり記述から、S保育者の意図をとらえていく。

まず、初回の顔合わせでの話し合い（1月16日）で、どんな劇をやるかを話し合った時、結論は出なかった。先述したように、出された複数の案を折衷して「しらゆきひめと少年イエスと76人のこやぎ」という劇をやったらとの意見が出されたが、Aから、しらゆきひめとイエスが一緒に登場するのはおかしいとの意見が出て、まとまらなかった。

この日の状況について、S保育者は、Aから出された意見で、童話の登場人物と聖書のお話とを合わせて物語を作るのはおかしいとの考えに共感したという。その一方で、他の子どもたちには、それがおかしいというのが理解できないのではないかと考えたとふりかえている。そして、そこで保育者として結論を導いて示すのではなく、時間を置くことにしたのだが、進める方向に迷いがあったとも話す。

また、次のようにも振り返って記している。

保育者としては、意見の一致を見出したということよりも、できるだけ子どもの声を聞き、楽しみが広がって行けばと願っての関わりを心がけた。しかし、結果として、Aとのやりとりが中心となっていた。

S保育者としては、「意見の一致」を急がず、子どもたちにできるだけ多く意見を出してもらいたいと考えた半面、Aの思いを受け止めることに時間を費やし、集団としての方向性を示すことに躊躇する結果となっていた。

翌日（1月17日）、S保育者は、集団としての方向性を示すような援助が必要だと考え、Dのお話を活用させてもらうことを子どもた

ちに提案した。その際、Dは「やだ、やだ」と言っていた。S保育者は、そのときの提案について、次のように振り返って記している。

Dが2学期に絵本作りをしていたことは覚えていて、是非活かしたいと考えていた。Dがこのことを通し、喜び、自信をつけて行けることと思った。Dが「やだ、やだ」と言ったことは、それまでのDから考えると、照れだったり、思っていることと反対のことを言ったりということがあったので、きっと持ってくると信じていた。

S保育者は、グループの活動が停滞していることを打開するため、かねてから温めていたDの自作絵本を生かすという構想を提案することにした。しかし、この状況で、他の子どもたちについて「言われたことをやっているという子どももいたのだろうか」「何をしたいかわからないということがあったか」とふりかえって記している。

その翌日となる1月18日、S保育者の確信通り、Dは自作絵本を持ってきた。Dによる読み聞かせを経て、どう進めるかについて子どもたちとS保育者は話し合いをしたが、S保育者にとってDの育ちに意味があると確信できた活動ではあっても、他の子どもたちにとっては、やや唐突な提案で、引き受ける手がかりが見いだせなかったものと考えられる。このときの状況について、S保育者は、次のように振り返って記している。

保育者としての思いが先走っていたのではと思う。迷いもあった。この時点で、一人ひとりがオリジナルの絵本作りをするなどして楽しんで、その中から結果的に、Dの絵本から劇や紙芝居作りをしようということになったとしたら、一人ひとりが理解し、協力へと向かって行ったかもしれない

い。
確かに、D以外の11人の子どもたちの、Dのお話に対する理解が浅ければ、そのお話をもとに絵を描くことは難しい。子どもたち一人ひとりの理解にたった活動を提示していたら、状況は違ったものとも考えられる。

週が明けた1月21日、S保育者は、子どもたちにDのお話に参加する犬の絵を描くことを提案する。しかし、何を描いたらいいのか、描いたものが本になるのか、紙芝居になるのかなど、描くことがそのあとの活動にどうつながっていくのかが、子どもたちには理解できなかったように見えた。S保育者が、紙芝居にしていくためにDのお話を分担して描くことを伝えると、子どもたちはその提案を引き受けた。

Aに「わかんない」を連発されたこの日について、S保育者に聞いたところ、つぎのような主旨のコメントがあった。

グループでずっと話し合いが続いていて、具体的な活動が始められなかったが、これ以上この状態が続くことは、子どもたちにとって限界だと思っていた。それは、Aの言動からもわかった。Dのお話をもとに絵本か紙芝居を作るなら、紙芝居で行こうと考えていた。

S保育者は、この日、グループの子どもたちに対して、ある決意で臨んでいたことがわかった。こうして、子どもたちは長く続いた話し合いから脱して、初めて具体的な活動に取り組むことで、スタートラインに立てたように見えた。S保育者は、この日、ようやくグループが一つになれたとふりかえっている。

S保育者が援助方法の選択する過程では、一人ひとりを見取ることと、グループとしての方向性を作っていくことにおいて、葛藤が

あったことがわかった。そして、グループとして方向性が見いだせないことが、子どもたちにとって負担であると判断すれば、保育者による強い働きかけで打開せざるを得ない場合もあると理解できた。

その後の「げき、としょかん」グループの活動—「げきじょう」グループへ

D作「いぬのおはなし」は、一匹の犬が朝起きて、食事をしたり、散歩したりして一日を過ごす過程で、食べた物や周囲の風景に合わせてそのからだの色が変わっていくというあらすじで、にしまきかよこ『わたしのワンピース』（こぐま社）を彷彿とさせるお話であった。6場面から成っているので、2人組で1場面ずつを担当した。2人組の子どもがそれぞれに、同一の絵を描いたので、同じ場面の絵が2枚できあがった。紙芝居を構成するために各場面に文章が必要で、文章はそれぞれの2人組で話し合っ書いた。Dのオリジナル作品を出発として、引き受けた子どもたちの創意工夫が生かされた紙芝居ができていった。

S保育者によれば、彼女が指示をしていない創意工夫が数々見られたという。たとえば、子どもたちはおのおの一場面のお話の絵や文章を担当したが、絵の隅に、次の場面を連想させるような小さな絵が描かれていた。それは、なぜか、すべての絵にそうした工夫がされていて、それは、Dのオリジナル絵本では見られない工夫だった。S保育者がそうした指示をしたことはなく、子どもたちが協同することで出てきたアイデアであったという。このことから、子どもたちが、前後の場面をふまえて、物語の流れの中で自身の担当場面を理解していることと、子どもたち同士が互いにつながっていく様子をとらえたという。

5歳児の「協同的な学び」を実現する援助のあり方をさぐる

紙芝居ができあがると、12人全員で紙芝居を披露することをした。各場面の絵を示しながら、2人組で順に文章を読み上げていった。大きな声を合わせて読むペアと、文章自体がなかなかかたまらず、声が小さくて揃わないペアもあったが、グループとして初めての演目となった。この2人組計6組は、S保育者による人選で出発したが、絵を描いたり、文章を考えたり、ともに声をそろえて読んだりなど、課題を行う過程で、それぞれのペアごとに葛藤や協力を経験し、関わりを深めていくように見えた(1月28日の志村による観察)。

この後、S保育者によれば、「これから、別のこともやっていいんじゃないか」と子どもたちに伝え、子どもたちが話題にしていたことや、関心を持っていそうな活動を行うことを提案した。それで、子どもの関心に合わせて2～5人のグループに分かれ、だじゃれの披露、詩の暗唱、テレビ番組でやっていた言葉遊び、ニュース番組、天気予報など、それぞれの活動が進められた(子どもによっては、活動を重複)。また、もともと劇をやりたいといていたBのため、S保育者が聖書のお話から「4人の友達」というお話の劇を提案し、これは全員で行うことになった。セリフは一人一つという簡単な構成にし、セリフは皆で話し合って決めたという。Bは、聖書のお話では主要な立場にあるイエスの役を演じるようになった。S保育者は、もともと「としょかん」グループとして参加した3人(Dを含む)の意見は生かされていると判断し、たくさんの演目を通して発表する「げきじょう」グループとして12人が活動することを子どもたちに提案し、そのように決まった。こうして、「げき、としょかん」グループは、「げきじょう」グループに名称を変え、12人全員

の活動と、小グループの活動とを並行させながら、「さんかんび」に向かって日々を過ごしていった。

12人で同じイメージを共有して進むまでに時間や葛藤を要したグループではあったが、やや強引ともとれる保育者の援助によって、子どもたちは協同するための土壌を得た。その後、2人組での活動や、2～5人の小グループの活動、そしてまた12人の活動などを組み合わせる展開の中で、多様な人間関係を経験していった。

まとめ

本稿では、この幼稚園の5歳児が取り組む「さんかんび」の一連の活動において、保育者の援助のあり方を明らかにしてきた。学年全体への働きかけに始まり、各グループの展開についても見てきた。グループ分けのあと、3～5人程度の小さな作業グループで円滑に活動を始めたように見えたグループと、12人の規模で具体的な活動が見いだせず、保育者からの強い働きかけで一致点を見いだしていった例もとらえた。後者の場合でも、2人組で具体的な活動に取り組んだことで、2人が互いに葛藤や協力を経験して関係を深め、その後のグループの展開の基礎となっていた。具体的な活動の範囲は少人数としながら、それを多人数の集団の動きと往還させることで、この幼稚園における5歳児の「協同的な学び」が具体的に展開されていった。子どもたちが経験した多人数集団としては、5つに分かれた各グループの単位(10数人、20数人)と、学年全体とがあった。上記の援助方法の総体は、この幼稚園に継承される文化的価値や担当保育者の人数などの諸条件の中で、必然的に創出されてきたと考えられる。

観察の過程では、保育者がここにいれば、

子どもたちの傍らで援助の時機を逃さずにとらえることができると思われる局面があった。そこには、保育者個人の技術や園の経営努力に帰すことのできない、人的配置に関わる制度上の大きな問題が横たわっていると考えているが、この問題は別稿に送りたい。本稿では、子どもの「学び」の質にまで論を進めることができなかつた。この点も、今後の課題としたい。

謝辞

観察の機会を与えてくださった園長先生ならびに諸先生方に御礼申し上げます。とりわけ、聞きとりなどに応じ、ともに研究を担ってくださったS先生に御礼申し上げます。

小川博久先生には、論文指導において多大なお力添えをいただきましたので、ここに記して御礼申し上げます。

注

- 1 この定義は、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」（2005年1月）より。
- 2 小林功・高柳恭子・岩淵千鶴子・五十嵐市郎・原由美・前原由紀・稲川知美・星野さやか「交流を通しての協同的な学び」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第28号、2005年4月。
- 3 青柳宏・五十嵐市郎・服部紀子・永松正子「五歳児後半における「協同的な学び」の展開（その1）」、五十嵐市郎・青柳宏・服部紀子・永松正子「五歳児後半における「協同的な学び」の展開（その2）」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第28号、2005年4月。
- 4 小林功・高柳恭子・岩淵千鶴子・五十嵐市郎・大場美穂子・前原由紀・稲川知美・星野さやか「協同的な学びをより豊かなものにするために」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第29号、2006年7月。
- 5 市川薫子「子どもたちの意見から立ち上げたプ

ロジェクト活動」角尾和子編著『プロジェクト型保育の実践研究—協同的学びを実現するために—』北大路書房、2008年。

- 6 福浦江里子「テレビドラマ「踊る大捜査線」のごっこ遊びから発表会の劇へ」角尾前掲書。
- 7 保育所の5歳児の場合、児童福祉施設最低基準に照らし、30人を1人の保育者が担当することになる。
- 8 志村聡子・篠原直美・廣瀬由起子・成川陽平・石川悦子「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」—子どもたちを支える保育者の援助—」『埼玉学園大学紀要人間学部篇』第7号、2007年12月。
- 9 筆者は、当該年度の6月に1回、7月に1回、11月に1回、幼稚園を訪問して、年長クラスの子どもの様子を観察した。その後、「さんかんび」のために1月から2月に計8回幼稚園を訪問して、一連の活動を観察した（1月16日、17日、18日、21日、28日、2月7日、8日、14日）。
- 10 礼拝の時間には、聖書にまつわる話が保育者（園長もしくは主任であるS保育者が担当）から子どもたちに伝えられた。S保育者によれば、学年全体の礼拝は、子どもたちの聞く力が育つのを実感できる機会となっていた。
- 11 現在は、5歳児2クラスとも、25人程度の編成となっている。
- 12 工藤直子『のはらうたⅡ』（童話屋、1985年）より。
- 13 その後も、5歳児全体の集まりは、ときどき持たれて、それぞれのグループ活動の進捗状況が話題となっていた。
- 14 ちなみに、保育者が子どもたちに向けて発言をする際、子どもたちはその発言を集中して聞いていた（1月16日の志村による観察）。
- 15 保育者3人の打ち合わせは、この行事の間、ほぼ毎日行われた。この行事のためだけでなく、3人の打ち合わせは定期的に行われていた。