

## 三歳児の協働

浅川陽子

子どもの「協働の芽」を見つける

お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校・中学校では、平成十七年度から三年間の計画で、「協働して学びを生み出す子どもを育てる」連携型一貫カリキュラムの研究に取り組んでいます。そこでは「協働とは、多様な他者とかかわりを結び、共に活動しあう中で互いに作用しあって、互いのかかわりに意味を生み出したり、新しい認識や成果を創造していくこと」（一年次報告書P29）と定義され、保育や授業の場において、実際にどのような遊

び・学びが成立しているのかを省察しながら幼稚園や学校の接続期を重視したカリキュラム作りに向かっていきます。

さて、子どもたちの十二年間の成長、発達の始まりにある三歳児の保育において、どのような協働の芽が生まれているのでしょうか。その芽生えをキャッチしてみました。一緒に何かする、しようとしてうまくいかないなど、かかわりの姿をよく見て、そこで起こっていることを吟味してみたいと思いました。それが、先の学校での学習における協働を育てるときの基本的な前

提にも通じるような気がしたのです。

折しも、中教審審議経過報告(二〇〇六・二)では、小学校低学年で「体験を通して興味・関心を育むことが重要」で、「幼稚園や保育所で体験を重視した活動に取り組んでおり、特に小学校低学年ではこれらの活動を継続していくことができるようなカリキュラム」が謳われています。しかし、体験を「通す」ということの実践的な意味あいは必ずしも明らかにされていません。体験が大事なのももちろんですが、本当はもう少し深く体験の質に目を向け、体験することで何が子ども(たち)の中に生まれるのか、何が育めるのか、教育の価値を問うていく作業を伴わせたいものです。

そこで、附属幼稚園三歳児の保育観察に入らせていただきました。二〇〇六年四月二十七日、九時の登園から十一時のお帰りまで、入園して間もない、出会いと安定を図る時期です。その時心に浮かんだこと、後で気づいたことをこれから書いていきます(子どもの名前はすべて仮名)。

### 聡と克也の線路遊び(記録ノートより)

九時十分

S 一人で木の線路をつないでいる。床に腹ばいになって線路のパーツ(各十センチぐらい)を凸凹に合わせてはめこんでいる。六本つながったところで、Kが興味を示してそばに立つ。Sは黙って作業。

K 「いいの？」 大きな箱に入った線路のパーツの中から、適当にひとつ持って、尋ねる。

S 「いいよ。はやく、つだ(な)げなさい。これでやって！」。ちょうど持っていた線路をKに渡す。

K 受け取ってはめようとするが、「合わないよ……」

S 箱から別のものを出す。Kに黙って渡す。Sは凸凹を見ただけでは線路とかがちが合うかどうか、わかっているようでもなく、適当に取った感じがするが……。

K 合うと、にこつとする。Sもかすかにうなづく。それからしばらく箱から出す役をS、はめる役をK、仕

事スムーズ。カーブした二メートルぐらいの線路になる。言葉は交わさないが、(よしつ)とか(あれ?)などの独り言はあり、そういうつぶやきが出た瞬間、相手の「手」に視線をやる。二人の間にはそこだけの協働的な空気……。

S ふと立ち上がり、別の箱から一両、汽車を持ってくる。

Kが作る線路をSが汽車で通過する遊びになる。Sは汽車を手でガタゴト走らせることに興味が移った。

K 黙って線路を継ぎ足したり、ちよつと手を止めてSの汽車を見たりしている。継ぎ目でひつかかったりするSの手元をじつと見る表情・身体は共にガタゴトと共振して楽しそう。

九時三十分

S レールも汽車もそのままに、ふと立ち上がりプロックの方へ移動、同時にKも別のテーブルの方へ……。

この遊びが消えた時

私の心に浮かんだこと(メモより)

SがKに命令的で微妙に立場が上の者として振舞っている。したがってKはSに、お伺いを立てるように行為している。しかし、嫌そうには見えない。表情や身体が安定している。むしろ上位にいるSの身体がごとくなく挑戦的で硬いように感じられる。Sのリード(リードしている自覚はなさそうだが)に、ふわっと沿わせていく力、ワンテンポあとで合わせていく力がKにはある。そのことによって「一緒に」の空気が生まれている。Sには自分の遊びのイメージが伸び伸びと浮かぶよう、都合良く相手Kを使っているという雰囲気がないでもないが、Kの動きを阻止したりはしない。受け入れは柔軟だ。

Sによる遊びの始まり。Kの参加の仕方。身体は接触していないが近くにいて、それぞれでありながら息遣いを聞くようにして遊んでいるいい感じ。でも唐突な終わ

り方。ひとまとまりの静かで集中感のある遊びの流れに出合えて、一瞬一瞬、次はどうなるのだろうか？ とこちちがどきどきした。

この遊びはKのフォローシップによって成り立ったように見えるが、SとKの、ちよつとした主従関係は、こ



れからどうなるのだろうか。立場が逆転することはあるのだろうか。それに、できた線路はそのまま保育室の環境の一部になっている。再びSとK、あるいは他の子どもはこれをどのように使うだろうか。

### 直人との葛藤（記録ノートから）

九時四十三分・十時

Nは登園してすぐ、誰かにちよつかいを出してかえって痛い目にあい、ちよつと泣いて保健室で氷をもらっておでこを冷やしていた。先生に誘導されて保育室の真ん中あたりの椅子に座っていたが、この時「なおつた」と、かなり大きな独り言を言って積み木に参加する。

Sが積んでいると、Nが足で積み木をくずす。SとNはなぐりあいになる。先生が間に入る。ふたりを両側にわけて座らせ、先生が間に座り、落ち着いた声で、どちらにとということもなくおしゃべりする。

こうして壁際にくっついて座っている三人に対して、斜め横に立ったKが、小さい声でつぶやく。「一緒に遊びたいんだけどね……」。Kは心配そうな顔で立っているが、じきに何となく手持ちぶさたになり、他の所へ行く。

この後、積み重ねた積み木に女の子が乗って、飛び降りる。

一瞬、楽しそうな笑い声が保育室全体に響きわたる。

積み木遊びのそばに立つ先生、「入れて！」と来る子ども。

それぞれの要求・状態に合わせて手を添えたり、添えないで笑顔で勇気づけたり。

しばらくして先生は順番がめぐってきたNの手をとっ

て、積んだ積み木をとばせる。Nの表情、ぱっと明るく、うれしそう（朝から今までで初めて見る顔つき）。でも、（またやりたくなかったのか）積み木の後ろの列に割り込む。

先生はさりげなく、前後の子を入れ替えたりしながら、積み木遊びを支えていく。

### この時、三人の様子から思ったこと

Kのつぶやき「一緒に遊びたいんだけどね……」は、SとNのいざこざを見て、SとNの関係について、Kが感じることを、そのままずっと、言葉にしたようだった。言葉は出なくて積み木を蹴ちらかしたNの気持ちを代わりに言っているように聞こえた。でも、もしかしたら、さつき一緒にレール遊びをしていたSの受けたトラブルだから、Sに向かって（積み木じゃなくて線路の続きしようよ）のことだったのかもしれない。そのニュア

ンスは、どちらともとれた。

しかし、ここで印象的だったのは、先生がKの小さな声を耳に拾った様子で「そう、一緒に遊びたいんだよね!」と、力づけるように明るくNとSに言い、すつと元氣よく壁際から立ち上がったことだ。それまで辺りに漂っていた(困ったなあ)という空気が変わった。これを教育的瞬間というのだろうか。【一緒に】遊ぶという行為に向かつて、空気がふつと動き始めた。先生のさりげなく重要な声、表情、身体。あつ見た! と思った。

でも、そうして協働に向かつて動き始めた空気の中にいながらも、この時Sは、Sより気まぐれ度の高いNの登場によって、振舞いに戸惑いがある。線路遊びをしていた時の真剣な没入の表情とは違い、迷いのような揺らぎがある。空気にのつていったKに比べて、Sには「のり」に時間差がある。ただし、いざ加わり始めると、列に割り込むし、傍若無人ではある。やりたい気持ちに火がつくと速い。

一方、Nはやはり機嫌がよくなって、落ち着きがな

い。紙を丸めた棒を持って積み木遊びの周辺を走っている。人数が増えて保育室のかんりの遊び勢力になっている積み木には、身体を向けない。先生に手を握ってもらってとんだ時は、はじける笑顔だったが、それつきり。観察者に話しかけにきたりする。子どもをつくる遊びに入りにくいN。どのような援助、あるいは環境を用意していくか。

かかわって成功した感覚が、

よい傾向を強める

三歳児の四月に起きている小さな葛藤を間近に見て、言葉にはならなくても葛藤から安定への足場かけの一瞬が、その状況の中にあることを感じました。

とにかく驚いたのは、Kの「他人の身体の動きに沿うような動き」「他人を支える振舞い」でした。幼い三歳児が、一見、受け身でいるようでいて、見事に交渉しています。相手の意思を探って、判断し、自分の意思を行動で表す、それが相手に届く、(うまくいったみたい)

というコミュニケーション成功感覚が、彼の表情をぱつと明るく柔らかくします。それがちっちゃな自信となり、また、次の一手を生み出すエネルギーになるようでした。相手を「読み取り、応じたら、返ってくる」（うん、よかった）の経験が、さらにかかわろうとする気持ちと技を伸ばすことが予感されました。

こんなふう交渉の成功を支えるKと比べて、リードするSには、協働への意思をあまり感じませんでした。どンドン先に行くアイデアマン、でもよく見ていると、ちゃんとKのフォローを受け入れながら創造しているのです。そこがすごいなと思ったところでした。

Kの支える傾向、Sのリーダー的受け入れ傾向、合わせて一緒に遊ぶ創造の姿は、それぞれ今までの家庭での体験、まわりの人からの影響の中で育まれてきたものが活きているのだらうと思われれます。

ここで、居場所がつけられなかったNのことを考えてみます。彼の場合には交渉がうまく実を結ばない感覚（だめ感覚）があり、ささいなかかわりが唐突になって、その

体験から、だめ感が強化され、協働の空気が吸えない寂しさ、自信のなさの中にいるのではないのでしょうか。

わかるのは、体験とは（よかったな）（よかったわけはこういうふうにしたからだ、きつと）の因果関係を自分の身体感覚として覚えることなかもしれないという事です。身体を感じとして味わわれた成功感は、繰り返し返して強められることによって自分が生きることへの肯定の意識・認識となって育つことでしょう。体験を通して学ぶということの、子どもの自尊感情にとつての意味が、ひとつ明らかになったように思われます。

### 不快感から、考えることが始まる

次に、「心地よさと不快感を短い時間の中で両方味わうことが、思考の働きをうむ」ということを考えたいと思います。

線路遊びでリードしていたSには、積み木でのNとの葛藤によって新しい表情が生まれました。それは、悩む、考えている、知らなかった世界を理解しようとする

ような顔つきでした。線路遊びの心地よさの中に没入している時にはなかったもの、トラブルをふっかけるNとの出会いによって（いやだ、なんで壊すの？）という驚き、心の動きが生まれ、身体が固まったのです。でも、その固まり方は不安や恐怖よりも（なぜ？ 思考中）で あることをありありと表していました。先生が「どうしたいの？」と優しく問いかけることによって（なぜ、いやなのか）（どうしたら、いやじゃなくなるか）と、「快への道」を自分で考えるのでした。

ここで重要なことは、積み木を壊されて怒ったのはS、その原因をつくったのはN、どちらも痛い思いをしました。Nはいわば気の向くままに動いていた（けろっとしている）のであって、トラブルの瞬間「相手による不快感」は感じていないという点です。ふたりとも心地よくない状態とはいえ、その質は異なるのです。

先生は、SとN双方に「痛かったね」と痛みに共感しながら「これからどうしようかな？」と意思を尋ね、考えさせました。そこで相手へのわだかまりのタネをも

ち、「心地よくないわけ」を自分のこととして考えられるのはSの方だったでしょう。

子どもは葛藤に遭遇し相手への不快感がきっかけとなって、「言い分」をもちます。言いたいことが生まれる時に、思考が働きます。一見、同じ体験をしているように見えても、体験が思考を促すかどうかは均一ではないのです。このことは、幼児に限らず体験を通した学習を考える時に重要なポイントになると思えました。

こうして、一日の保育の中の小さなエピソードですが、三歳児の遊びには、人が共にいて成り立つ教育の本質が見いだせる、という確信と喜びを味わうことができました。

（お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター）

#### 参考文献

『子どもの学びをつなぐ―幼稚園・小学校の教師で作った接続

期カリキュラム』東洋館出版社 二〇〇六