

対話的な学びを促す場としての製作コーナーに存在する条件と 環境的特徴

－「教え合い」の姿を通しての分析－

石川 徹

愛知教育大学大学院修士

The Necessary Conditions and Environmental Characteristics in the Design and Make Activities Section as a Place to Encourage Dialogic Learning: An Analysis through the Appearance of Teaching

Toru ISHIKAWA

Graduate, Aichi University of Education Graduate School

I. 問題と目的

2017年の小学校学習指導要領及び幼稚園教育要領などの改訂によって、「主体的・対話的で深い学び」の重要性が注目されることになった。これにより、知識を教授することを中心とした学び方から、学習者の内発的な学習活動を通じて学ぶという能動的な学び方にシフトされ始めたといえる。この学び方については中央教育審議会の「幼児教育部会における審議の取りまとめ」の報告書(2016)に取り上げられており、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の3つの視点が以下のように具体的に明示化されている¹⁾。

主体的な学び：周囲の環境に興味や関心をもって積極的に働き掛け、見通しをもって粘り強く取り組み、自らの遊びを振り返って、期待をもちながら、次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。

対話的な学び：他者との関わりを深める中で、自分の思いや考えを表現し、伝え合ったり、考えを出し合ったり、協力したりして自らの考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。

深い学び：直接的・具体的な体験の中で「見方・考え方」を働かせて対象と関わって心を動かし、幼児なりのやり方やペースで試行錯誤を繰り返し、生活を意味あるものとして捉える「深い学び」が実現できているか。

そして、この3つの視点から絶えず指導の改善を図

っていく必要があると提言している。

では、現行の幼稚園教育要領では、幼児の学びはどのように捉えられているのだろうか。第1章総則の第1、幼稚園教育の基本において「幼児が身近な環境に主体的に関わり、環境との関わり方や意味に気付き、これらを取り込もうとして、試行錯誤したり、考えたりするようになる幼児期の教育における見方・考え方を生かし、幼児と共によりよい教育環境を創造するように努めるものとする」²⁾と明記されている。

このように、幼児期における学びは主体的なものとなるように身近な環境を構成していく必要があるということが前提として、国のガイドラインによって示されているのである。

伊藤³⁾は幼稚園教育要領及び先行研究から考察を行い、幼児期の主体的・対話的で深い学びを生み出すためには、教師の細かな配慮に基づき子どもの内面活動の能動性を高めたり、友達との対話や協同的な取り組みを助長したりしていく必要があるとした。また、5歳児の保育実践分析も行い、学びが深まっていく過程には個人の主体的な遊びが充実している個別的主体期を基盤とし、友達同士の対話が生まれる相互的対話期、同じ目的に向かっていくことを互いに意識し、自分達の遊びを創り上げるという強い思いでつながる協同的展開期、遊びを他者へと広げていく交流的拡充期という順のステージを辿ると述べている。

つまり、幼児期の学びの深まりにおいては、個人の

遊びが充実するということが基盤となり、そこから他者との対話や他者のイメージを知ることを通して、協同的に遊びを創りだしていくことが学びの深まりにつながると言える。

では、このような学びの深まりを促す保育環境とは具体的にどのようなものなのであろうか。これを探るために先行研究を調査したが、幼児期の主体的・対話的で深い学びに関する研究や、協同的な活動に関する研究においては、どのように活動や学びが深まっていくのかというプロセスについてや、どのような要因が存在しているのかを探るという研究が多く、保育環境に関する研究は松本⁴が行っているが、それ以外ではあまり見られないという現状であった。

そこで、幼児期の協同的な活動や経験についての研究内で扱われている子どもの活動の事例を探ることで、環境構成に関する糸口がないか探ったところ、自由遊びの中で何かを作る場面がよく用いられているという特徴が見えてきた。松本⁵は積木を使ったビー玉コースや廃材を用いた製作などの活動、保木井⁶、佐藤⁷は、段ボールを用いて、運動会で使用する物やテーマパークで使用する物を作る活動などを事例として取り上げている。そしてこれらの事例の中で子ども達は作った物や作る過程を通して様々な言葉のやり取りをし、お互いに学びを深めていた。

この作るという行為に関して河邊⁸は、物を作ることを通して、協同的に遊びの状況が作り直されるのと同時に他者との関係も作り直されるので、遊びの中で物を作るという行為や物を作ることができる状況が子どもの育ち合いにおいて重要な役割を果たしていると述べている。小川⁹も、幼児達が自主的に遊びに取り組む場合は「作る」という活動が遊びの展開にとって基本的な要素であり、作ることによる物との関わりが幼児同士を結び付ける同調性を作り出し、幼児同士のつながりを生み出すと述べていることから、幼児期の遊びの中で作るという行為は単に物を変化させるだけでなく、他者との関わりにおいても影響を与える行為であるということが示唆されていることが分かった。

これらから、子どもが自由に作ることができる環境を保障することは主体的・対話的で深い学びを促すことにつながるのではないかと考えられる。

この点において、保育室における製作コーナーはこのような環境として当てはまるのではないかと考えられる。これまで製作コーナーに関する研究に取り組む中で、コーナー内での遊びの姿の観察から、幼児教育部会によって取り上げられていた3つの視点が、この遊びの姿の中にそれぞれ当てはまることに気づいた。コーナーにある素材や道具の中から必要な物を選んでイメージした製作物を自分なりに作り上げていく姿は

「主体的な学び」、作った物や作る過程を通して、他者との対話が促され、それによって製作方法の熟知が起こったり、新たな製作方法を思いついたりする姿は「対話的な学び」、作った物で遊ぶことを通して、さらに必要な物を思い付き、それを再び作ることで遊びが変化していく姿は「深い学び」であり、当てはまる姿がいくつか観察された。そして、コーナー内では製作物や製作過程を通しての「教え合い」という対話が多く見られており、3視点の中でも「対話的な学び」が特に促されていることが考えられる。

そして、これまでの筆者の研究において、製作コーナーは製作物や製作行為を通して、自己表現の場となったり、他者との交流ができる場となったりするという、場としての機能については明らかにできたが、どのような要因や環境的な特徴が「対話的な学び」を促しているのかについての詳細な分析は行っていない。この分析を行うことで、先行研究が少ない主体的・対話的で深い学びを促す保育環境の検討に役立てることができるのではないかと考える。

以上を踏まえ、本論文では、製作コーナー内で出現した対話的な学びの姿である「教え合い」に焦点を当て、それらを促す場としての製作コーナーにおける条件や環境的特徴を明らかにしていくことを研究目的とする。

II. 研究対象と方法

1. 対象

愛知県内A幼稚園5歳児クラスS組を対象とした。園児数は24名（男児13名、女児11名）。

研究協力園では3歳児クラスからの3年保育を行っており、日々の保育は国のガイドラインに準じた内容である、自由遊びを中心とした子どもの主体的な姿を伸ばしていくというものを行っている。また、製作コーナーは3歳児クラスから設置されているので、製作コーナーが保育室内において、当たり前コーナーとして浸透しているという特徴も見られる。

5歳児を対象とした理由は、まず空間的、時間的、力動的な変化をとらえて表現するという発達の3次元の力が育ち始める時期である¹⁰とともに、手先や認知的な発達から扱える素材や道具もかなり増えてくるという点。次に、自分のことや友達のことを多面的に見ることができ、きめ細かな評価や励ましができるようになる年齢という点。以上の2点より、保育者の援助がなくても自分達で必要な素材や道具を使って、教え合うという姿が出現しやすいと考えたため、本研究の対象として妥当な年齢であると見なした。

2. 観察内容（期間、時間、場面）

2019年5月～2020年2月までの期間で、平均月1回観察を行い、観察回数は8回である。1回の観察につき、午前中の9時から11時までの2時間を観察対象時間とし、許可が得られた9月、12月、1月、2月は午後の12時30分～13時30分までの時間も観察した。

総観察時間は約20時間である。

観察は主に自由遊び場面における製作コーナーでの姿を観察対象とした。

3. 方法

(1) データ処理

観察によって得られたビデオ映像記録及び観察メモを基にフィールドノーツを作成。

フィールドノーツより、製作行為が関係してやり取りが行われている部分を抜き出し事例作成をしていく。

事例の区切りは、製作コーナーで2人以上の子どもが製作物または製作過程を通して会話などの行為が発生した場合を事例の始まりとし、行為の往復が完全に途切れたところを終了としてカウントする。これを「全事例」とする。

事例の中でも、製作方法や技術の伝達を行っている内容のものを「教え合い事例」として「全事例」から抜き出しカウントする。

収集した事例から表1、2、3を作成していく。

(2) 分析の視点

事例の分析を「①月の推移による教え合いの姿の変化」「②質問を伴う／伴わない教え合いの場面の特徴」「③教え手の存在」「④製作難易度との関係」の4視点から行い、製作コーナーにおける「教え合い」が促される条件と環境的特徴を明らかにしていく。

事例内での言葉や行動に関しては、微視発生的分析を参考に進めていく。微視発生的分析とは、特定の変化に関する詳細な分析を可能とするものであり、変化が観察された短期間の過程を集中的に観察することで、変化が発生する条件を特定しようとするものである。

11

4. 倫理的配慮

観察に関しては研究協力園の園長、副園長、研究協力クラスの担任保育者に対し、研究の目的や調査内容と方法、個人情報の保護について説明した。その上で、調査及びデータの公開への同意を得た。

Ⅲ. 結果と考察

1. 月の推移による教え合いの姿の変化

(1) 事例数の月別推移の分析

表1より、教え合いの事例は年度前半の5月、6月、9月まではほとんど見られなかったが、11月頃から増えだし、12月に群を抜いた数を記録している。そして1月以降は数自体落ち着いたが、年度前半より教え合いの姿が見られている。

表1 全観察事例と教え合い事例の推移

5歳児事例数	5月	6月	9月	11月13日	11月28日	12月	1月	2月	合計
全事例	4	3	9	8	12	39	22	20	117
教え合い事例	0	1	1	3	4	18	7	5	39

表2 教え合い事例内における見る／見せる行為数及び質問の有無

	他児の製作を見る行為数	他児に製作を見せる行為数	質問を伴う教え合い事例数	質問を伴わない教え合い事例数
5月	0	0	0	0
6月	2	0	0	1
9月	3	1	1	0
11月13日	10	0	0	3
11月28日	22	5	1	3
12月	41	29	9	9
1月	20	14	7	0
2月	12	5	3	2
合計	110	54	21	18

教え合い事例の中で他児の製作物を見ること及び他児に製作物を見せることによって、製作物及び製作過程に関する質問を伴う／伴わない数に変化があるかどうか、表2にまとめた。表2の分析より、教え合いの数が増えると、製作物を見る及び見せる行為が増えていることが分かる。

表1と、観察された全事例において作られた製作物を月ごとにまとめた表3を合わせた分析より、5、6月とも全事例数は少ないが、製作物はいくつかの種類が作られている。9月は5月、6月に比べて全事例数は多いが、製作物に関しては、5月、6月より少ない。

表3 教え合い事例及び全事例で作られていた製作物

5歳児	教え合い事例で作られた物	教え合い事例以外で作られた物
5月		<ul style="list-style-type: none"> ・武器になる棒（新聞紙） ・立体の車 ・お面 ・ケーキ ・ジュース
6月	七夕飾り	<ul style="list-style-type: none"> ・ボール ・お面 ・動物の耳（お面） ・クローバーの胸飾り
9月	国旗の絵	<ul style="list-style-type: none"> ・剣（新聞紙の棒、ガムテープ） ・猫の家（段ボール）
11月13日	お店の地図 マカロン	<ul style="list-style-type: none"> ・お寿司、ラーメン、ピザ ・船 ・お菓子屋の看板 ・写真兼コピー機
11月28日	・ギター	<ul style="list-style-type: none"> ・サイコロ ・クジ ・クリスマスリース ・発射台
12月	<ul style="list-style-type: none"> ・パソコン ・猫のおもちゃ ・クリスマスツリー 	<ul style="list-style-type: none"> ・ドングリを入れるカバン ・新聞紙の船
2020年1月	<ul style="list-style-type: none"> ・リリアン編み ・ボンボン作り ・発表会の絵 	<ul style="list-style-type: none"> ・段ボール製作
2020年2月	<ul style="list-style-type: none"> ・リリアン編み ・ボンボン作り ・版画の下絵 	<ul style="list-style-type: none"> ・毛糸を使ってアイスなどお菓子 ・お菓子をいれるカップ ・船 ・お面 ・犬になりきる耳（お面） ・紙飛行機 ・コマの飾り

12月は5月と製作物の種類数はほとんど変わらないが、教え合いが多く発生している。

これらの分析結果を総合すると、年度前半の5月、6月は、全事例数が少ないことから製作自体があまり行われていなかったと考えられるが、実際には製作物に関していくつかの種類が作られていた。また、9月は製作物に関して5月、6月より少ないが、全事例数は多く出ていることが分かる。このことから、5月、6月は自分の製作活動に集中し、周りと製作物を介しての会話などの行為をするという意識に至っていないと考えられる。そして、12月は5月と製作物の種類数はほとんど変わらないが、教え合いが多く発生している。そして、表2の結果も合わせると、教え合いの数が増えると「製作物を見る／見せる行為」も増えていることが読み取れる。これらの数字の増加には、クラス内での友達関係が時期の経過とともに深まってきたことで、他児の製作物や製作行為に興味に向いてきたことも関係していると考えられる。これらの結果と考察より、製作コーナーでの教え合いの状況発生には、「見る／見せるという行為」が一つの鍵となっていることが分かる。

(2) 事例からの分析

【事例1】2019年5月 「車、武器作り」

・製作コーナーには男児B、E、F、Gがそれぞれ製作を行っている。
 男児B：はさみで折り紙を切って、竹ひごにつけている。（車作り）
 男児E：ロール芯をいくつか貼り付け、1本にしている。
 男児G：棒を作り、テープを貼ったら、保育者がいる違うコーナーに行こうとしている。
 男児F：男児Gに作った棒を見せている。
 男児G：「でかいね」と棒を見て男児Fに伝えている。

5月の事例1では、それぞれの子どもが製作をしている姿があり、製作物を見せる姿はあったが、そこから何かアドバイスをするという姿は見られなかった。これは、お互いの製作物に対して、興味、関心を持っていないからと考えられる。

【事例2】2019年12月 「猫のおもちゃ作り」

・女児Dは、空カップを組み合わせて猫のおもちゃを作っており、その様子を見た女児Bが作り方を聞いたことで、同じ場での製作が始まった。
 女児D：カップを2つ合わせて周りをセロハンテープで止めている。
 女児B：女児Dと同じようにカップを2つ合わせて、セロハンテープで止めている。
 女児B「だったらこっちも貼った方がいいじゃん、取れるからさ」と女児Dに2つのカップをセロハンテープで貼り合わせる位置について、自分の意見を伝えている。
 女児D：女児Bの製作の様子を見ながら、意見を聞き、一度貼ったテープの部分をはがして、女児Bの意見を取り入れて、貼り直している。

12月の事例2では、作っているのは猫のおもちゃのみであるが、言葉のやり取りの豊かさが読み取れる。

また、この事例の前に女児Dは女児Bに手順を教えていたが、手順の中で、女児Bがイメージを更新したことで、そのアイデアを伝えられ、それによって女児Dも自身のアイデアを変化させた。つまり、同じ製作物を作ることで、似たイメージを共有でき、それが、活発なやりとりにつながっていると考えられる。

これら2つの事例の比較より、他児の製作物に目が向くかどうか教え合い発生には関係してくると思われる。製作物を見せる行為と教え合い発生との関係では、佐川の4歳児の製作場面研究において、見せるという行為を向ける対象者が保育者から他児に1年間の時間経過によって変わっていくことから、時期が進むにつれ、幼児は他児を友達や遊び相手として認識し、折衝しながら協働で製作をする相手として求めるようになることが結論づけている¹²。よって、本分析結果においても、他児へ見せる行為は時期が進むにつれ増えていき、加えて他児の製作を見る行為も増えているこ

とから、他児への行動や製作物に関心が向くことで、教え合いが促されていると考えられる。

(3) 表・事例・ビデオ映像から導き出された製作物の種類と教え合いの関係

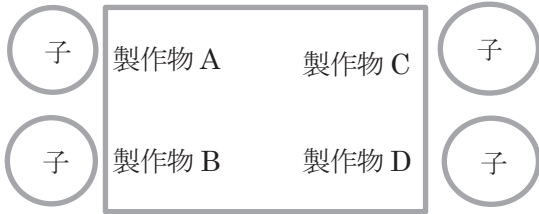


図 1

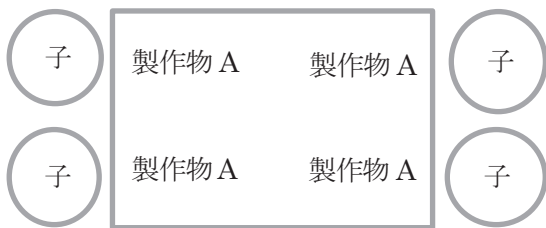


図 2

表、事例、観察におけるビデオ映像から、製作コーナー内でどのような製作が展開されている時に教え合いが起きているのかを分析していった結果、教え合いが起きにくいのは図 1 の形態であり、教え合いが起きやすいのは図 2 の形態であった。図 1 は、多様な製作がされていることから、一見やり取りが多そうに見えるが、製作イメージが共有されにくく、個々で製作活動を進めている状態なので、製作物や製作過程を紹介する教え合いが少ない。しかし、色々な製作物を見ることができるので、そこから、他者の製作を模倣することにもつながる。

図 2 は、製作物の種類は少ないが、同じ物を作っていることから、イメージの共有が起きやすく、それによって会話が促されることにつながる。また、同じ物を作っているため、他児の製作物を見て、得たイメージを自分の製作物に取り入れやすくなることも上げられる。

そして、年度の前半は図 1 の形態が多く見られ、年度の後半では図 2 の形態が多く見られた。この部分について伊藤の研究結果¹³と合わせて考えると、個々の製作意欲が年度前半は高まるが、その充実が基盤となることで周りに目が向き始め、他児の製作物及び製作過程を見て参考にすることが増えたことで、似たような製作物が年度後半は作られることが増え、教え合いが促されたと考えられる。

2. 質問を伴う／伴わない教え合いの場面の特徴

(1) 質問を伴う事例

【事例 3】2019 年 12 月 「パソコン作り」：質問あり
 ・女兒 A、B、C は製作コーナーにてティッシュケースと段ボールを使ってパソコン作りを進めていた。①
 女兒 F：製作コーナーに来て、女兒 A、B に「どうやってこれに何するの？」② と女兒 A、B、C と同じティッシュケースを持ってきて、聞いている。
 女兒 B：「段ボールをこのサイズに切って」と自分の段ボールを指さして女兒 F に伝えている。
 女兒 F：教えてもらったことを参考に段ボールを選びに行く。

事例 3 のように質問を伴う時は、①「類似の製作をしている場」において、②「質問者が他児の製作を見ることで自分が作りたい製作物のイメージを実現できそうな子を見つけて質問対象にする」ことが発生条件となる事例が 21 事例中 17 事例 (81.0%) であった。また、残りの 4 事例においてもどちらか片方の条件を必ず含んでいるということも分かった。

質問の数は全部で 45 個であり、質問内容は 3 種類に分けられた。内訳としては「～してくれる？」という要望が 5 個 (11.1%)、「～でよかった？」という確認が 21 個 (46.7%)、「どうやって～するの？」という疑問が 19 個 (42.2%) であった。確認と疑問で 8 割以上を占めていることから、教え手となる子に自分が作りたいと思っている物を作ってもらおうというよりは、作り方を教えてもらい、自分の力で作り上げることを子どもが自然と意識しており、学びを深めている部分であると捉えることができる。

(2) 質問を伴わない事例

【事例 4】2019 年 11 月 13 日 「お店屋に必要な物作り」：質問なし
 ・男児 A と女兒 H は一緒になっているお店屋に必要な物 (男児 A は看板、女兒 H は地図) を製作コーナーにて白い紙にペンで描いて作っていた。①
 男児 A：女兒 H の製作の様子を見ている。②
 女兒 H：男児 A が看板の下に描いた地図を見ている。
 男児 A：じっと女兒 H の絵を見てから「ここに信号がある」② と女兒 H の絵の場所を指さして伝えている。
 女兒 H：示された場所に信号機を描く。

事例 4 のように質問を伴わない時は、①「類似の製作をしている場」において、②「教え手が他児の製作方法を見た時に必要な製作方法を思いつく、または困りごとを発見する」ことが発生条件となる事例が 18 事例中 12 事例であった (66.7%)。また、残りの 6 事例においてもどちらか片方の条件を必ず含んでいるということも分かった。

質問を伴わなくても教え合いが起こることについて、佐川が述べている製作物が思考を表す¹⁴ということ

より、製作物及び製作過程を見ることで、言語による質問がされなくても相手の思考状態を把握でき、教えるという行為が引き出されているからと考えられる。

(3) 質問を伴う／伴わない教え合いに見られた共通点

質問を伴う／伴わないどちらの事例も、製作物及び製作工程を見ることができると、教え手が存在している状況が必要であるという共通点が存在していることが、事例の分析から確認できた。そして、このどちらかの条件がそろった場合でも教え合いは発生していたが、半数以上の事例において両方の条件がそろっている場合が多かったため、この2つの条件がそろってことでより教え合いが起りやすくなると考えられる。

3. 教え手の存在

(1) 教え手不在の場合

【事例5】2019年11月28日 「ギター作り」

女兒A：女兒Dを連れて製作コーナーに戻り、自分のギターの真ん中に穴を開けたいということを伝えている。

女兒D：「穴開けなくてもいいよ」と女兒Aに伝えている。

女兒A：どうしても開けたいということを女兒Dに伝えている。

女兒D：「いいよ」

女兒A：「どうやって？」①

女兒D：「しらないよ」②

女兒A：「あ、いいこと思いついた」「ペンでここに丸を描いて、それではさみで切る」と女兒Dに伝えている。

女兒D：女兒Aの方法にうなずいている。

女兒A：ペンを選びに行き「太いペンじゃなくて」「見えやすい色がいいなー」とつぶやきながらペンを選んでいる。

女兒F：女兒Aがペンを選んでいる場所に来て、ペンを選択し、自分の製作したギターの真ん中に丸を描いて、穴を空ける準備をしている。(女兒Aの製作提案を聞いていたから)

女兒A：女兒Fが描いた丸を見て「あ、みえた、みえた」と言って、自分のギターを製作コーナーにもってきて、ペンで丸を描き始める。

女兒F：「これでいっか」とつぶやき、その後、女兒Aが丸を描いている様子を見に来る。

女兒D：製作コーナーにギターとペンを持ってきて、女兒Aの近くに座り、同じく、ペンで丸を描き始める。丸を描き終えたら、はさみを縦に入れて切ろうとしている。(しかしなかなか切れず、一度諦める)

事例5では女兒A、D、Fは空き箱とトイレトペーパー芯でギター作りをしており、この事例の前にギターの真ん中に穴を空けることを忘れていたことに女兒Dが気づいたという経緯があった。しかし、下線部①、②でのやりとりから、ギターの穴あけの方法を知っている子はおらず、それぞれが手探りで行っていくという状況であった。ギターの事例はこれを含めて4事例であるが、12月のパソコン製作に比べて教え合いの数が少ない。その理由の1つとして、本事例からも読み取れるように、教え手が存在していないということが上げられる。

(2) 教え手が存在している場合

【事例6】2019年12月 「パソコン作り」

・女兒AとBは空き箱に白ガムテープを貼ってパソコンの本体部分を装飾していた。

女兒C：製作コーナーに牛乳パックを持ってきて座り、その後女兒A、Bと同じ空き箱を選択する。選択してきた直後に女兒Aの製作している様子(空き箱にガムテープを貼っているところ)をじっと見ていた。

女兒C：「私に教えてよ」と製作の様子を見た後に、女兒Aに伝え、同じ物の製作方法(パソコンの作り方)を聞いている。①

女兒A：「段ボールをこうやって合うように切って」②と言って、空き箱に切った段ボールを立てて、どう作るのかを見せながら女兒Cに伝えている。

女兒A：「切った？」と聞いて、女兒Cに段ボールのパーツはもう切っているのかを聞いている。

女兒C：「切ってない」と伝え、段ボールのパーツを切りに行く。

女兒A：「切ってそうして、好きな色にするの」とガムテープで装飾している理由も女兒Cに伝えている。

女兒B：「うしろ、そう、ここにガムテープ貼って」③と女兒Cの空き箱を裏がえしてどこにガムテープを貼るのかを伝えている。

空き箱を使っているパソコン作りの事例は11事例あり、ギターの4事例と比較すると明らかに多い。その理由としては、事例6からも読み取れるように、女兒A、Bはすでにパソコンの完成形のイメージをもっており、そこに新たにきた女兒Cに対して下線②、③より、教え手としての存在になっていることが分かる。そして、教え手が存在することで、下線①より、聞き手は製作方法を誰に聞けばいいのかが明確になり、質問するなどしてやりとりをしたり、教え手が製作を見てアドバイスをしたりする空間になるため、教え合いが促されると考えられる。

(3) 新たな教え手の存在

【事例7】 2019年12月 「猫のおもちゃ作り」

・ 女児 B は空カップを2つ選択して、女児 D と同じ製作物（猫のおもちゃ）を作ろうとしていた。

女児 D : 新しい空カップを2つ選択して、別の物（さっきの猫のおもちゃと似ているもの）を作ろうとしている。

女児 B : 空カップ2つをセロハンテープで組み合わせて貼ろうとしている。

女児 D : 「待って。それ後にしたほうがいいんじゃない」と女児 B に貼り合わせるのは後にした方がいいことを伝えている。①

(女児 D が最初に作った猫のおもちゃにはカップの中に下ペロのパーツが入っていたので、それを入れてから貼るということ伝えようとしたと考えられる。)

【事例8】 2019年12月 「猫のおもちゃ作り」

女児 A : 女児 B からもらったカップと素材コーナーにあったカップの2つを持ち、さらにペンを選択して、製作コーナーに戻る。そしてカップにペンで顔を描いている。

女児 B : 「ちょっと、待って。一番最初にペロから始めて」と女児 A にカップに顔を描く前に、折り紙を切って、ペロを作ってからという手順を伝えている。②

女児 A : 女児 B から手順を聞いて、折り紙とはさみを選択し、折り紙を切り、ペロを作っている。

女児 A : 「こう?」と言って、切り終わったペロのパーツを女児 B に見せている。

女児 B : 「そうそう」「そして奥に貼って」とカップの中の貼る部分を指して女児 A に伝えている。

女児 A : ペロを貼ろうとしたが、貼り方が分からなく、「どうやって」と女児 B に聞き直している。

女児 B : 「ここに貼って」とカップの中の貼るところにペロのパーツを当てて、手で固定し、女児 A に伝えながら手伝いをしている。

この連続した2つの事例7.8では、初めに女児 D が空カップを使って猫のおもちゃを作り、それを見た女児 B が同じ物を作り始め、女児 D からアドバイスを受けながら作成していったのが始まりとなっている。事例7では、下線部①より女児 B は聞き手として存在しているが、製作物を完成させた後の事例8では、下線部②より、女児 A に対してアドバイスをしており、教え手としての存在へと変化している。これは、作り方をマスターしたことで役割変化が起こったと考えられ、自由に製作が行える製作コーナーではこのような役割変化が促されやすいと言える。

4. 製作難易度との関係

(1) 毛糸の製作と質問をする姿の関係

【事例9】2020年1月 「編み機を使っての毛糸編み」

男児 C : 「Fちゃん2周できた」と女児 F に伝えている。

女児 F : 「2周できたらちょっと貸して」と言って、次の作り方を伝えている。

男児 C : 「Fちゃん2周できた」と再び女児 F を呼んで、手伝いをお願いしている。

女児 F : 「2周できたらここにかけるの」と男児 C に伝える。

男児 C : 「どこやればいいの?」と女児 F に聞く。

女児 F 「ああ～(ここね)」と言い、男児 C に伝える。

事例9は、毛糸と編み機を使っての事例である。毛糸と編み機は12月の後半から製作コーナーに置かれ、男女問わず使用されていた。この毛糸と編み機を使つての教え合い事例は1月2月の教え合い事例全12事例中8事例あり、高い割合で教え合い発生事例となっている。また、8事例中質問を伴う事例が7事例とほとんどである。この理由として、製作工程が複雑で難易度が高いということが関係していると考えられる。編み機を使って編むには手順がいくつかあり、一つ間違ふと修正が困難となることから、製作方法をマスターしていない子にとっては、完成まで繰り返し手順を聞く必要があるからである。また、製作過程を見ただけでは、編み機という専用の道具を使つての複雑な手順を理解するのは難しく、製作方法を熟知している子に聞く必要があるという点も質問事例が増えたことと関係している。この毛糸製作などのような難易度が高い製作は、教え合いを促す要因になると考えられる。

(2) 製作工程の多さ

製作工程が多い製作物は、複数回に分けて製作工程を伝えている姿が見られたことから教え合いの事例が他の製作と比べて比較的多くなっていた。教え合い事例全38事例中11事例と一番多くの事例数を占めていた「パソコン作り」では、パーツとなる段ボールの切り出し、色粘着テープなどを使つての空き箱の装飾、段ボールと空き箱の貼り合わせという工程があり、それぞれの工程に対して教え合いの事例の中では、教え手が質問を受けたり、作っている子の姿を見たりして、一つ一つ教えている姿が観察された。また、2番目に多い8事例数の「毛糸製作」の他、3番目に多い6事例数の「猫のおもちゃ」に関する事例でも、空カップに貼るパーツを画用紙から切り出して作成し、空カップの中にパーツをつける、空カップの外にパーツをつける、空カップを2つ貼り合わせる、割りばしとヒモを空カップにつけるというように複数の工程があった。

そしてパソコンの事例と同様に、こちらも教え手が質問を受けたり、作っている子の姿を見たりして、一つ一つ教えている姿が事例として観察された。

このように立体物の製作では、一つの物を作るまでに切る、貼る、サイズを合わせる、装飾するなど、製作工程が多くなるので、その分質問やアドバイスをする機会が増えると考えられる。つまり、工程が多い製作は教え合いを促す要因の一つになりやすいと言えるのである。

(3) 高難易度の製作を支える環境設定と時期の適切性

教え合い全 39 事例中、パソコン 11 事例、毛糸製作 8 事例、猫のおもちゃ 6 事例、ギター 4 事例となり、この 4 つで 29 事例を占めていた。(全体の 74.4%) しかし、工程が多く、難易度が高い製作を行える環境をいきなり用意するのは適切とは言えない。これら 4 つの製作は出現時期が 11 月、12 月、1 月、2 月といずれも年度後半に出現している。これらの時期から考えられることは、日々の自由遊びの中で継続して様々な製作ができる環境を用意し、それを子どもが活用することで、徐々に製作スキルを上げていくことができ、このような立体物や高難易度の製作物を作る力が身に付いたという点である。つまり難易度が高い製作素材や道具を用意するには、製作スキルの発達や経験を考慮しての適切な時期も関係してくると言えるのである。

IV. 製作コーナーにおける教え合いを促す条件と環境的特徴

1. 教え合いを促す 4 つの条件

分析・考察の結果、4 つの条件が製作コーナーでの教え合いを促していることが分かった。

①製作物及び製作過程を見る／見られる関係の成立

製作コーナーでは製作を通して他者との関係が形成されていくことで、他者の製作物や製作行為が目に向いていき、教え合いという姿につながっていくのである。また、空間的な面では、同じ場所で互いの製作物及び製作過程が目に入りやすいということから、見る／見られる関係が成立しやすく、相手の作っている物や思考していることが把握しやすくなることで、教え合いが促されていくのである。

②教え手となる子の存在

教え合いが促されるためには、教えてもらいたい側が行っている製作をすでにマスターしている子、すなわち教え手の存在が必要となる。しかし、自由遊びの

空間では様々な活動が展開されているため、どの子が自分にとっての教え手となるのか把握しにくい。だが、製作コーナーが存在することによって、そこで製作している子の様子を見ることができ、教え手となる存在を把握することができるのである。その結果、質問したり自分が製作コーナーで製作している様子を見てもらうことで教えようとする行動が誘発され、教え合いにつながるのである。

③継続した製作活動ができるための必要な素材・道具の設置

教え手となる存在が出現するためには、一つの製作をマスターするまでやり込むことが必要となる。そのためには、日々の中での継続した製作活動が行えるための製作スペースだけでなく、様々なアイデアを表現できるための必要な素材や道具をそろえておくことも重要となる。また、本研究における製作コーナーで用意されている素材は既成の玩具と違い、多様な見立てができる物（空き箱や段ボール、ロール芯などは切ったり組み合わせたりして、形を変形させやすい）が多いという特徴がある。このようなオープンエンド型の多様な可能性を内包した物は、子ども間の学び合いが発展する「追求・創造」のプロセスを引き出すことができることから¹⁵、多様な見立てができる物は教え合いの促しに影響を与えていると考えられる。

④製作工程が多い物や作り方が複雑な物など、難易度が少し高い製作が行える環境

製作工程が多かったり、作り方が複雑だったりする製作では、一人で進めることができるのは製作が得意な子に限られてしまう。しかし、その子ども達が製作をしている姿を見て、周りの子ども憧れの気持ちや同じ物を作りたいという気持ちになり、作り始めることにもつながる。その際、製作が難しいゆえに聞いたり、アドバイスを受けたりする回数が増えることから、教え合いを促すことにつながると考えられる。製作コーナーはこのような周りの助けを借りながら挑戦できるという状況を作り出しやすくなる場であると言える。

2. 教え合いを促す製作コーナーの環境的特徴

教え合いを促す 4 つの条件である人的条件(①、②)と物的条件(③、④)は、製作コーナーの環境的特徴が整うことが前提となって出現すると考えられる。その環境的特徴が「明確な製作スペースがコーナーとして常設されている」「複数人が製作できる十分な空間的スペースの確保がされている」である。この理由としては次のような部分である。製作コーナーの存在が日によって流動的な場合は、どこで製作を行えばいいの

か子どもが迷ってしまい、次の日に続きの製作を行いたいと見通しをもっていても、それができなくなる可能性がある。結果として継続した遊びの姿につながらなくなってしまう。また、スペースが十分でない場合は、複数人が同じ場で製作を行えず、他者との関わりにつながらなくなってしまう。対して、製作がいつでも自由に行え、複数人が参加できる十分なスペースが確保されたコーナーが常設的に存在していることで、繰り返しの製作活動が行えることにつながり、それによって製作スキルが上達することでの教え手の出現、場所が確立されていることによって製作をするという目的をもった子ども同士が集まりやすくなることでの目的共有、お互いの製作を見合うなど、教え合いにつながる条件が出現すると考えられる。

V. 総合考察

「対話的な学び」を促す場となりやすい製作コーナーは、道具や素材を揃えるという物的な面だけでなく、常に製作が自由に行え、他児がしている製作が見えやすいという空間的な面が整えられていることが前提として挙げられる。これらが整えられた製作コーナーを活用することで、他児との見る／見られる関係の成立や、製作方法を熟知した教え手の出現により、対話的な学びである「教え合い」という活動が行われやすくなるのである。そして、子どもの育ちの状況を見て、より難しい製作に挑戦できる環境を設定することで「教え合い」の出現がさらに促されていくのである。

また、これらの「教え合い」は保育者が設定した活動の中で出現したのではなく、自由遊びの中における子どもの主体的な活動として出現していたことも注目すべきポイントである。伊藤¹⁶が学びの深まりについて、個々の主体的な遊びが充実していることが基盤となることで、友だち同士での対話が生まれると述べていることから、もし対話がそこまで生まれていなければ、主体的な遊びが充実していないのではないかと捉えることができ、保育環境を見直す一つの指標にすることができるからである。

以上から、対話的な学びが促される場として、製作コーナーに焦点を当てていくことは、「主体的・対話的で深い学び」を実現していくための環境構成を検討していく上で重要な視点であると言える。

引用文献

- 1 文部科学省中央教育審議会(2016) 幼児教育部会における審議の取りまとめ
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyoku/chukyoku3/057/sonota/1377007.htm
- 2 文部科学省(2018)幼稚園教育要領解説. フレーベル

- 館.288-295
- 3 伊藤茂美、嶋守さやか、上村晶(2020)幼児期における主体的・対話的で深い学びに関する一考察—幼児期の教育における見方・考え方との関連性から—。桜花学園大学保育学部研究紀要 21.157-178
- 4 松本博雄、松井剛太、西宇宏美(2012)幼児期の協同的経験を支える保育環境に関する研究—モノの役割に焦点をあてて—。保育学研究 50(3).53-63
- 5 前掲(4)
- 6 保木井啓史(2015)幼児の協同的な活動はどのように成立しているか—メンターシップの概念による分析—。保育学研究 53(3).21-30
- 7 佐藤康富(2009)幼児期の協同性における目的の生成と共有の過程。保育学研究 47(2).39-47
- 8 河邊貴子(2015)子どもの育ち合いを保障する遊びとは何か—「遊びの状況」に着目して—。保育学研究 53(3).63
- 9 小川博久(2010)遊び保育論。萌文書林.102
- 10 田中慎介(2009)発達がわかれば子どもが見える—0歳から就学までの目からウロコの保育実践—。乳幼児保育研究会.121
- 11 Siegler,R.S.,Crowley,K.(1991)The microgenetic method:A direct means for studying cognitive development.American Psychologist,46(6).606-620
- 12 佐川早季子(2017)4歳児の製作場面におけるモノを他者に「見せる」行為の機能の検討。子ども学 6.140
- 13 前掲(3).161
- 14 佐川早季子(2013)幼児の共同的造形遊びにおけるモチーフの生成過程の分析—幼児の注視方向に着目して—。保育学研究 51(2).17
- 15 前掲(4).62
- 16 前掲(3).176