

豊かな人間関係の中で育まれる幼児の学び

小野沢 美明子*

Infant Learning through Rich Human Relationships

Miako ONOZAWA

要旨 幼児が周りの人々との関係性の中でどのように「学び」を育んでいるか、「正統的周辺参加」論に依拠し、社会的実践の総括的かつ相互構成的な側面から「学び」を解釈し、実践事例を通してそのプロセスを明らかにした。「学び」とは、強烈な目的を持って社会的実践に参加することそのものであると捉えられる。社会的に媒介された「学び」は、進行中の実践の文脈に依存し絶えず変化し、更新する。

そのような「学び」を別の視点から解釈するならば、社会文化的に構成された世界と共にある、活動に携わる人間相互の関係性であるとの捉え方ができる。社会的世界と共にある人間の関係性もまた、生産され、再生産され、変化を遂げていくのである。人間の関係性が新たに紡がれている限りにおいて、「学び」は新たな歴史を刻んでいくことが可能となると考えられる。

1 はじめに

本稿の目的は、幼児が友だちや教師と関わりながら育んでいる「学び」のプロセスを明らかにすることである。その際、J. レイヴとE. ウェンガー (Jean Lave & Etienne Wenger) の「正統的周辺参加」(Legitimate Peripheral Participation)¹⁾ 論に依拠し、「学び」の概念を解釈した上で、幼児の実践事例を通して分析、検討する。

幼児の「学び」に関しては、これまでも多数の実践研究が行われてきた²⁾。例えば、竹内は、ロボットの製作過程にみられた幼児の協同的な学びに関して、幼児の言葉を中心として検討している (竹内, 2014)。また前田は、幼児がカメと関わる様子を観察し、記録した資料を基に、カメの飼育と気温の理解について、情緒的理解と科学的理解の視点から分析している (前田, 2012)。

そのような中で、幼児の「学び」について、遊びとの関係性の中で明らかにしようとする研究も多く見られる³⁾。太田は幼児期の遊びと学びを比較し、

その差異に関して以下のように述べている。

幼児期の遊びは、面白さの追求、過程の充実、結果からの自由などを特徴とし、身の丈にあった面白い課題を追求しながら知的、身体的、感情や意思を総合的に発達させてゆく、幼児期の中心的な活動である。いっぽう、幼児期の学びとは、面白さを追求しながら子どもなりの知の追求、知の構成を行う営みであり、学齢期の学習のように到達目標がまだ問題にならない点を特徴とする (太田, 2018, p.53)。

太田に拠れば、幼児期の遊びと「学び」は明確に異なる特徴を有している。幼児期の遊びは、知的発達のみならず、身体的発達及び感情、意思までも包含する総合的な概念であると言う。それに比して、幼児期の「学び」は知の追求、知の構成という知的活動に焦点を絞った局所的な概念であると述べている。太田の言うように「学び」とは、身体的発達、感情、意思等々を含まない、知的活動に焦点化された概念なのだろうか。

* おのざわ みあこ 開智国際大学教育学部教育学科

更に太田は、学齢期の「学び」は到達目標が問題になるが、幼児期の「学び」は到達目標が問題にならないのが特徴であると主張する。しかしながら、この到達目標は教える側が課したものであり、問題にするか否かは教師の都合によるものであると考えられる。従って、子どもの側からすると、本来は、幼児期の「学び」も学齢期の「学び」も違いはないのではないだろうか。

また、「学び」を到達目標の問題から議論することは、学習者本来の「学び」とは違った視点から検討することになり、「学び」のプロセス自体を歪めてしまうことになるのではないかと懸念が生じる。

「正統的周辺参加」論は、これらの問いに対し、従来とは異なる新たな「学び」の概念を提示している。レイヴ等は「学びとは社会的実践の統合的かつそれと不可分の側面である」(Lave & Wenger, 1991, p.31)と主張する。すなわち「学び」は、社会的実践としての遊びの不可分な側面として統合されているのであり、一連の遊びの中で、知の追求・構成を行う「学び」が、身体的発達及び、感情や意思と切り離された、独立した営みとして生起しているわけではない。社会的に構築された世界の中にある遊びの実践の一つの側面が「学び」なのである。従って、「学び」に関して論考する際、社会的実践である遊びの文脈から知の追求・構成を行う営みのみを取り出して議論することは、閉じられた世界に歪曲化されることになり、我々に社会文化的広がりを与えてくれそうにない。

またレイヴ等は、参加の到達点を、直線的に進む技能修得に帰着させないことが重要であると述べている(Lave & Wenger, 1991, p.36)。仮に太田の指摘するように、教師が意図的に設定した到達目標の達成度によって、幼児期と学齢期の「学び」に違いが生じるとするならば、それは知識や技能に関する閉じた領域が存在し、年齢に応じて段階的に測定可能なレベルが存在することになる。幼児期という「学び」の原初的段階では到達目標は問題にならないが、学齢期では、次の段階として、到達目標を意識する必要があるというのである。しかしながら、「学び」とは、幼児期か学齢期かに関わらず、学習

者には強烈な目的があり、目標に向かっていく志向性があるのではないだろうか。その「学び」の志向性には、到達目標といった言葉に集約されるような、閉じられた知識領域の獲得に関する着地点が定められているわけではない。その実践に関わる人々や活動は相互に関連し合いながら、絶えず進化し、更新しながら社会的世界を創っているのであり、それらの関係性の変化に着目していきたいと考える。

「正統的周辺参加」論は、知識・技能の修得に焦点を当てた到達目標を問題にする従来の「学び」の概念を転換し、明確な目的を持って社会的実践に参加すること自体を「学び」とみなしている。そのように考えるならば、社会的実践としての遊びの文脈から、知の追求・構成という営みを部分的に取り出して論じることはあまり意味を持たないと考える。また、社会的実践への参加という視座に立つならば、幼児期と学齢期の「学び」に違いはないと考えられる。

そこで本稿では、「正統的周辺参加」論に依拠し、社会的実践のより総括的かつ相互構成的な側面から「学び」を解釈することにより、幼児が周りの人々との関係性の中でどのような「学び」を育んでいるかに関して、そのプロセスを、実践事例を通して明らかにしたいと考える。

次章では、「正統的周辺参加」論の分析的視座を示し、「学び」の概念を明らかにすると共にその有効性を論じる。3章では、幼稚園の6歳児の実践事例を通して、周りの人々とのように関わりながら「学び」を育んでいるかを検討する。終章では、本稿のまとめと今後の課題を提示する。

2 「正統的周辺参加」論の分析的視座と「学び」の概念

2.1 「正統的周辺参加」論の分析的視座

「正統的周辺参加論は、学びを必須の構成要素とする社会的実践への関わりを記述する手段として提案されたものである」(Lave & Wenger, 1991, p.35)。

「正統的周辺参加」論における「正統性」(legitimacy)とは、ある特定の共同体への参加が保障されている状態である。「参加が保障されている」とは、成員として何らかの役割が与えられ、その役割を演ずる

ことが認められている状況を示す。すなわち、一人ひとりが自分の役割を認識し、その責任を果たすことによって、共同体の実践に貢献している状態である。

周辺性 (peripherality) とは、成員の共同体における参加の仕方を示し、参加過程そのものを表している。成員は、他の成員と相互に影響を及ぼしながら、参加の位置や形態を変化させていく。時にはわずかに接して相手の様子をうかがったり、考え方の違いを感じて反発し合ったり、連携して力を蓄えたり、競合することにより発展したり、一部吸収して変化してみたりと多様な様相を呈する。その参加のプロセスは常に動的であり、可変的である。

共同体の成員は、それぞれ異なる関心を抱き、様々な考えを持ち、多様な関わり方をしている。個々の担う役割と責任は異なるが、成員は、自分たちの行為が共同体にとってどのような意味があるのかについての共通理解がある活動システムに参加している。それは、個々の成員が共同体に対してどのような寄与をしているか、お互いの役割を認め合っている状態である。共同体の成員は、誰一人として欠くことのできない存在として認められているのである。このように考えると、「正統的周辺参加」論は、社会的実践の中で、極めて明示的に個人に焦点を当てていることがわかる。それは、社会的世界の中で、各々が自分の責任を果たし、認められ、活躍していることの表れである。

2.2 「学び」の概念

これまで、「学び」とは知識が内化する過程であるとみなされてきた。知識は頭の中に蓄えられるものであり、必要に応じて取り出され、使われると考えられてきた。これは知識が個人主義的に獲得されるものであり、脱文脈化できるとの概念に基づいている。

それに比して、「学び」を共同体への参加の度合いの増加と見ることは、そこに関わる人々や、彼らの活動、そして社会的世界が相互に関連しあい、それが絶えず進行しているとみなすことである。

レイヴ等に拠れば、「学びに対する一つの捉え方は、人間の歴史的生産、変容、さらに変化として捉

えることである」(Lave & Wenger, 1991, p.51)。「学び」は人々が社会的実践に参加する文脈に依存し、生産されていくのであり、それは進行中の活動の中で変容し、発展していく。社会的に生産され、構成された「学び」は絶えず変化し、更新しているのであり、それは社会に媒介されている限り、とめどなく開かれている。人間もまた変化する社会的世界の中で、「学び」の更新と共に成長していくのである。

更に「学ぶこと、考えること、知ることが、社会的かつ文化的に構造化された世界の中の、世界と共にある、また世界から湧きおこってくる、活動に従事する人々の関係」(Lave & Wenger, 1991, p.51)であるという。社会文化的世界と共にある人間の関係性もまた、生産され、再生産され、変化をしていくのであり、それが「学び」の歴史的発展に位置付けられている。

「学び」は、社会的世界で生じた実践の一つの側面であり、欠くことのできない一部であると考えられる。従って、「学び」のみを一つの活動として独立させ、物象化して考えることはできない。そして、これまで脱文脈化し、個人内に貯蓄することが可能であると考えられていた知識及び技能は、社会的実践の中に包摂されているのである。知識及び技能は、共同体の活動のプロセスの中で意味を為し、価値付けられる。特定の活動の中で意味を持った知識及び技能は、普遍的な事実の塊を受容するというようなものではなく、生きた社会的世界の中の人やあらゆる事象との関係性の中で発展し続ける。

2.3 「正統的周辺参加」論の有効性

「正統的周辺参加」論は、絶えず変化する社会的世界と世界を構成する要素の動態的文脈において知の追究、発展に関する理論付けをすることが可能である。それは、「学び」を知識の獲得に還元する二元論からの離脱を意味する。

すなわち、「正統的周辺参加」論の理論的意義は、歴史的、文化的な相互結合関係から導かれることであり、人々、活動、さらに世界の全ての関係性を分析的視座とした論議を可能することである。それは、「学び」が、そこに関与した人々にとって関心

の持たれたものであり、学ぶ意味が交渉で作られることに関して、より優れた文脈を提供すると考えられる。

「正統的周辺参加」論は、「学び」を、文化的所与の個人主義的獲得の内化過程から社会的実践への参加としての生産過程へと焦点を移したのである。個人内の閉じられた概念から社会的世界の開かれた概念となることで、「学び」は社会構成的に絶えず更新し続ける発展的概念としての解釈が可能になったのである。人間の関係性が新たに紡がれている限りにおいて、「学び」は、過去、現在、未来と、変化を遂げつつ歴史を刻んでいくと考えられる。

以上、「正統的周辺参加」論の分析的視座を、「正統性」及び「周辺性」の視点から示し、「学び」の概念を明らかにすると共にその有効性を論じた。3章では、幼稚園の6歳児の実践事例を通して、幼児が、身の回りの人間関係の中でどのような「学び」を育んでいるか、プロセスに焦点を当てて検討する。

3 人間関係の中で育まれる幼児の学び 一事例検討を通して

本節では、人間関係の中で育まれる幼児の「学び」に関して、東京都K幼稚園の6歳児の実践を通して検討する。観察対象の選定理由としては、本園が自由保育を基本としており、教師が子どもの興味・関心に基づく環境設定に配慮をしていることが挙げられる。二つ目は、教師が常に子どもが何をしたいかを問いかけ、子どもの願いや考えを尊重しつつ、教師自身も自分の意見を述べたり考えたりする、協働で活動に参加をしている点が挙げられる。そのような保育環境の中で、子どもが周りの人と関わりながらどのような活動をし、学んでいくかを観察することに意義があると考えた。

観察期間は、平成24年4月から平成25年3月である。分析の対象は、子どもたちの会話と行為を中心とした文章記録である。なお、文章中の園児名、教師名、支援員名は全て仮名である。

3.1 実践の概要

① 活動名「いきものの命を考えよう」

② 学年・人数 6歳児月組23名

③ 観察方法 自然観察法

④ 日常の子どもたちの生き物に関わる様子

子どもたちは、日ごろから園内で目にするアリやダンゴムシ、昆虫などに興味を示し、捕まえたり、それをまた逃がしたり、その死骸などのお墓を作ってあげたり、時にはその捕まえた虫を題材とした「ごっこ遊び」を繰り返したりする姿が見受けられる。園内ではアヒルを飼っており、当番制で小屋の掃除をしたり餌を与えたりする活動が毎日行われている。クラス内で生き物は飼われていないが、子どもたちが捕まえた虫類に関して疑問に思ったことなどをすぐに調べられるように、保育室には常時図鑑が用意されている。

3.2 実践の分析と考察

ある朝、佳乃が死んだアゲハチョウを拾ってきたところから子どもたちの活動が始まる。

【場面1 アゲハチョウの死因究明のための探究過程】
(観察記録より一部抜粋、発話者のT=教師、S=支援員を示す)

佳乃：死んだアゲハチョウ。(持ってきて川上先生に見せる。)

健太：(指で触ってみる。)

佳乃：(健太に) ちょっと、それ死んでるよ。どうして死んじゃったんだろう。観察もできるよ。観察。観察。

佳乃：(田島先生に) ほら、見て。チョウチョウが死んでるの。

田島T：きれいなチョウだね。アゲハチョウかな。どこにあるのかな、いっぱい載ってる本。

佳乃：(保育室に常時置いてある図鑑を持ってきて蝶のページを探す。) ここ、あった。モンシロチョウとか…。

佳乃：(真子に) 子どもかもしれない。親と離れたのかも。

真子：佳乃ちゃん、ちよびつとだけ(アゲハチョウの鱗粉の)色が(手に)付いてる。

田島T：(図鑑を持ってくる。) 大人の本なんだけど、調べてみてくれる？

佳乃：(みさに) 死んでるの。粉があるの。

真子：子どものアゲハチョウなんだよ。

みさ：ヒラヒラヒラ。ちょっと触らせて。

真子：もしかしてカラスが…。

佳乃：それか…。

真子：人間とけんかして破けたとか。

健太：カラスはやってないから人間だよ。

真子：それとか、人間がお掃除をして、わからなくてこうなったとか。
 佳乃：もしかして、チョウとチョウで喧嘩したとか。
 翔：それも有り得る。
 佳乃：アゲハチョウとアゲハチョウがけんかして、ここが破けたとか。
 翔：そうかも。
 佳乃：何か突っ込んだものがカチッと当たったとか。
 翔：…か、飛んでる途中で風がすごい吹いた時、下だけ取れたとか。
 佳乃：(本を見ながら) この子は可愛いね。
 真子：全員かわいいね。
 佳乃：キアゲハの夏型、これだって。(指を指しながら) おじいちゃん、おばあちゃん。
 佳乃：子どもなんだよ。
 瑠香：子どもなの？
 佳乃：親から離れたんじゃないかな？
 高橋 S：健康調査、終わった？(死んだアゲハチョウに夢中になっている子どもたちに声をかける。)
 佳乃：(次々見に来る人に) これ、まだ子どもなんだ。親から離れちゃったんじゃないかな。
 翔：(手で触ったり図鑑で懸命に調べる。周りにいた子どもたちも一緒にのぞき込む。)
 翔：(観察に来ている学生に図鑑を指差しながら) アゲハ、きれい。(昆虫の中で) 何が好き？
 学生：チョウチョウかな。
 翔：チョウチョウ？(ちょっと物足りなそう。)
 学生：(図鑑でハチを見ている翔に対して) ハチが好き？
 翔：うん、だって、かっこいいじゃん。
 翔：オオスズメバチって見たことある？毒持ってるよ。えっと、珍百景でね、…。
 翔：毒虫が好き。タランチュラ。でっかくて結構危ない。カイガラ虫、雄と雌で全然違う。
 学生：虫好き？
 子どもたち：うん。(頷きながら。)

(括弧内、下線部筆者)

子どもたちの生物に対する好奇心は旺盛である。佳乃は最初にアゲハチョウの死骸を前に「どうして死んじゃったんだろう」と疑問を投げかけている。それが全ての活動の始まりであり、探究の動機となっている。そして誰に指示されたわけでもなく、原因究明のためには観察をする必要があることを口にする。その子どもからの発信に対して教師は、図鑑で調べると良いという、課題解決策をアドバイスするのである。

更に、視覚と触覚による観察から鱗粉の存在を認識すると共に、羽の損傷が死因の一つなのではないかという仮説を立て、羽の損傷に起因する多様な可能性を推論している。ここで、カラスからの攻撃に

よる推論が出されるが、このカラスの存在は、子どもたちにとって別の事象とも関連していることが、後々の活動から判明することに着目したい。また、子どもたちがこれまでの経験から、人間が傷つけた可能性をも考えたことは、人間と人間以外の生物の共生問題、ひいては環境問題への探究に繋がる基盤となる視点を養うきっかけになるかもしれないとの期待が持てる。そして、健太の「カラスはやってないから人間だよ」との発言は、人間が自然界の生態系を乱すような状況を生み出している現実を、日常生活の中で情報として受け取っていると思われる言葉である。

他方、チョウからハチ、毒虫へと、子どもたちの生物に対する追究を深めるツールとして、図鑑が活用されている状況が認められる。全ての活動は、そこに関与した子どもたちにとって意味のあるものとして生産されているのである。

【場面2 アゲハチョウの死因究明からの「学び」の拡張 - アゲハチョウのお墓作りからチョウチョウごっこ遊びへ-】(観察記録より一部抜粋、発話者の T = 教師を示す)

佳乃：赤ちゃんが死んじゃってるの。ここ、お墓。
 真子：そうだ！あそこで暗くしよう！
 真子：(川上先生に)お墓にするの。暗くして、黒い紙で。
 佳乃：こういう箱の中に入ると暗くなるよ。
 真子：お母さんが死んで、二人の兄弟が残ったのね。
 川上 T：(直方体の木箱2個を持ってくる。)こうして閉めば暗くなるよ。
 (佳乃と真子は、壁際を利用して、直方体の木箱を更に2個増やし、墓の奥行を深くする。木箱の上に長い板2枚を渡して、その下に死んだチョウを入れたかごを置く。かごは座布団の上に置かれており、いかにも大事に葬られている。更に、シートを被せる相談を始める。)
 佳乃：そうだ！こうしたら？(板の上にシートをかけて)こうすれば見えるし、お墓っばいよ！
 佳乃・真子：暗くなった！！
 (「チョウチョウごっこ遊び」が始まる。)
 佳乃：(真子に向かって)お母さん、こっち！
 真子：はいはい、大変！お買い物に行くの。
 佳乃：鏡を作る！ゴールドで。チョウチョウ学校に行く時の身だしなみチェックするために鏡を作るの。
 真子：私は違う鏡。丸く切るの。
 (二人とも長方形と楕円形の鏡を完成させ、お墓の上の壁に貼り付ける。)
 佳乃：行ってきま〜す！
 真子：まだよ！まだやってないわよ。

佳乃：ただいま～。
 真子：どこ行ってきたの？
 佳乃：これからチョウチョウ学校に入園して1年2組になったのね。
 (お墓の布をまくりあげて、チョウに向かって)
 佳乃・真子：(口々に)大丈夫かい？そうだ！お花をあげよう！
 (園庭から花を採ってきて供える。)
 真子：真子が中学行くのね。
 佳乃：これは神様ね。(チョウの入っている籠を指して。)
 (佳乃、チョウチョウ学校へ出かける)
 真子：佳乃ちゃん、キンコ～ン！もう、終わったよ。(二人でお墓の前で)
 佳乃：これでチョウチョウの一日の物語が始まりました。これ(籠)は小学校に行く持ち物に入れるんだよ。
 佳乃：これ、バックなのね。学校バック。小学校1年生と中学1年生なのね。
 真子：(フライパンを持って)油ってつかう？入れたらシュワって焦げていくんだよ。
 佳乃：油ってなくなっていく。
 真子：真子の方が一番上のお姉ちゃんだから仕事が多いってことね。
 佳乃：わかってる。
 佳乃：ここはもともと大家族だったから、大家族みたいにサラダを購入しているのね。(姉妹の絵とサラダが食卓に置かれている絵を描きながら)
 佳乃：赤いのはトマトね。
 真子：OK。
 佳乃：緑はキャベツ。
 真子：OK。赤いのイチゴもね。
 佳乃：わかった。
 真子：これはトマトサラダね。
 佳乃：OK。
 佳乃：亀さんが、サラダを狙っているの。かわいいでしょう？亀さんて、しっぽあったっけ？
 真子：お姉さん用恰好。(ままごと用ロングスカートをはく。)
 真子：(お皿を持ちながら) ごはんは何かいいと思う？ごはんはブタ？ブタ肉？何かいい？
 佳乃：…(絵に夢中)。
 真子：今日はクリームケーキ。
 真子：食べ物切る。キャベツの千切り。
 真子：さっき切っていたのは、ケーキのもとね。
 佳乃：じゃあ、酢豚を作るからそれを切るね。この酢豚はね…。
 真子：クリームを作る。
 佳乃：ここ、チョウチョウ学校だからね。覚えてる？
 真子：あっ、まだ学校に行っていない。
 佳乃：これから小学校に行くのね。
 真子：この子はいつも一つだけしかお弁当がないのね。
 真子：これはデザートのうちご。
 佳乃：これから小学校に行くのね。
 真子：まだだよ。寝てないじゃん。

佳乃：あのバックは！中学に行くって言っても、夕ご飯が食べられないから、大きいのは持って行かないだよ。それにね、水を飲むとね、すぐお尻から出しちゃうんだよ。
 真子：そうだよ。
 佳乃：じゃあ、小学校は給食しかないね。
 佳乃：あと、いつでも休み時間にこの子は漫画を描いているのね。
 (二人とも学校に行って帰ってくる。)
 真子：ねえねえ、どこに行ったの？
 佳乃：学校。
 真子：どこの？
 佳乃：チョウチョウ学校。
 真子：どこにあるの？
 佳乃：あっち。
 佳乃：いっぱい遊んで汗かいて粉がなくなっちゃったから、今から粉をあびるの。(粉を浴びるまねをする。)
 佳乃：よし！飛べるようになった！(チョウのように手をヒラヒラさせて飛んでみる。)
 真子：ヤブヘビイチゴを採ってくる！(採ってきた物を見せる。)
 真子：(アゲハチョウのお墓のシートをまくってパンパンと手をたたく)。
 (二人とも、隣で本を読んでいるグループの所へ行行って、しばし本を読む。)
 翔：(本を見ながら)クワガタかカブト飼いたいな。
 真子：あっ！まだ学校に行っていなかった！
 るみ：これなに？
 真子：お墓。
 真子：お墓って暗いもんね。
 璃久：違うよ。
 真子：璃久君、これ、どうやってチョウ捕まえたの？
 翔：あっ、下にいる時に、ポンってやって？
 (璃久の手作りケース…透明なビニールのコップの口を2カ所、セロテープで貼り合わせる。中にはタンポポやクローバー、チョウが入っている。)
 佳乃：ちょっと、こっちきて。(愛と絵理に対して)研究なの。
 佳乃：これ(アゲハチョウの死骸)、模型じゃないよ。本物！本物が死んでるの！
 真子：片付ける時間だよ！
 (皆で片付けを始める)

(括弧内、下線部筆者)

「ごっこ遊び」は、そこに参加している子どもが、日常の風景をどのように眺め、理解し、解釈しているかを読み解くことができる興味深い活動である。「ごっこ遊び」は日常生活に埋め込まれている実践の文化を学ぶ機会にもなるのである。更に、その実践の場における活動は、そこに関与した人間同士の交渉によって意味付けられている。すなわち、「ごっこ遊び」における「学び」は子どもの視点から見て、価値あるものになっていると考えられる。

佳乃と真子が、死んだアゲハチョウのお墓を丁寧に作っている場面は、人間が死者を弔い丁寧に埋葬する古来からの風習に倣ってのことであると考えられる。二人にとってお墓は暗いというイメージが定着しており、暗さの演出に拘る様子が見受けられる。しかし璃久は、真子の「お墓って暗いもんね」との言葉に「違うよ」と異論を唱えている。会話はその後続かなかったが、おそらく璃久が「暗くない」と主張したのは、明るく整然とした実際の霊園の様子を、普段の生活の中から情報として得ているからであろう。また、お墓に花を供えるなどの行為も、子どもたちが日常生活の中で学んでいることの現れであろうと考えられる。

真子がイチゴ摘みから帰った際、お墓に向かってパンパンと2回手を叩いている。これは、我々日本人が、外出したり帰宅した際、神仏に手を合わせる習慣に倣っていると考えられる。佳乃が「ごっこ遊び」の最初の方でアゲハチョウのお墓を指して「これは神様ね」と、仏から神へ変身させたために、手をたたくという神事の習慣を引用したものと思われる。真子の生活の中には、日本人の神仏に対する文化的様式が浸透していることがわかる。まさしく、子どもたちは日常の中でその文化での生き方に接し「実践の文化」を学んでいるのである。更に、園における遊びの共同体への参加は、人間関係の多様性を生み、子どもたちは「実践の文化」を再生産すると同時に、友だちの振る舞いや言葉から新たな文化を発見したり、自分たちのその時の状況に依存した「学び」を、変化させたり発展させたりしているのである。

出かける際の身だしなみチェックの必要性や、食文化に関する知識や技能（サラダの食材や調理方法、献立等）も、その一つの側面であると捉えられる。また、真子の「一番上のお姉ちゃんは仕事が多い」や、「大家族みたいに」は、家族の役割分担を意識して共同体の活動に参加している言葉である。

場面1で、アゲハ蝶の死骸に触れて鱗粉を認識した佳乃は、「ごっこ遊び」の中で早速それを再認識している。この段階で佳乃は、鱗粉には何らかの意味があると推測し、チョウの役を演じている。そしてこれは、佳乃にとってチョウの死骸を発見した

時点からの一連の科学的探究の過程であることが、「研究なの」という言葉に込められていると考えられる。「学び」の連続性及び変化が、日常生活の関わり合いの社会的世界の中で繰り広げられていくことが認識できる。

【場面3 飼育しているアヒルの健康状態に関する獣医師の話聞いて】(観察記録より一部抜粋、発話者のD = 獣医師, T = 教師を示す)

- D: (アヒルは)健康です。
 悠太: 何で来てるんですか?
 D: はくと小林先生は、動物のお医者さんです。健康かどうか検診に来ています。
 亮二: つつかれちゃうよ。
 佳乃: どうやって健康かどうか調べたの?
 D: 身体をベタベタと、触ってみる。この骨がどの位触るかな、または、埋もれちゃってるかな。それで、太りすぎか痩せすぎかわかります。
 理沙: ひーちゃん、ごはん食べてない時あったよ。
 D: 鳥って、あの(アヒルの)大きさならいいか…。セキセイインコは1日食べないと死んじゃいます。
 D: 今日は食べてる? ひーちゃん。ひーちゃんは「換羽」と言って、今羽が生え変わっているの。そうすると、あんまり食欲がないの。年2回羽が生え変わります。その時は食欲がなくなります。
 俊: 心臓は何センチですか?
 D: この位かな。(手で大きさを示す。)
 川上 T: 子どもの心臓は?
 D: グーぐらい。
 C: 赤ちゃんは?
 D: 赤ちゃんも赤ちゃんのグー位。
 D: もし、心臓が見たかったら、スーパーに売っています。
 D: 鳥の軟骨はここ(喉)の骨。
 川上 T: この間、この庭に遊びに来た人がいるんだよね。カモが来ていても大丈夫ですか?
 D: 大丈夫です。
 子どもたち: カラスは?
 川上 T: この間、卵をここに置いておいたら、カラスが持って行っちゃった。
 D: カラスはすぐに取ってっちゃう。

(括弧内、下線部筆者)

子どもたちが、飼育しているアヒルの健康状態に関して、検診のために来訪した獣医師に質問をしている場面である。世話をしている6歳児全員が話を聞くという学習活動の可視化は、文化的環境の透明性が保障され、子どもたちの社会的世界が広がっていくと考えられる。

このように獣医学的な知見から、アヒルの生態に関する専門的な話を聞く機会が提供されることは、

日頃の疑問を解明したり、過去の飼育活動への関わり方を省察したり、今後に向けた軌道修正をする貴重な時間になっていると思われる。殊にアヒルの健康状態は子どもたちの最大の関心事であり、食欲減退の理由が判明したことや、検診の方法等を聞くことによって、専門的な知性的技能の重要性を無意図的に学んでいるのである。「ベタベタと触る」ことの意味と触感による健康状態の診断は、まさしく特殊な知性的技能であると言えよう。知性的技能の在る所は、その獣医師ではなく、獣医師が参加している共同体の実践の中に埋め込まれている。すなわちここでは、子どもたちがアヒルを育てている活動の文脈に依存しているということである。

子どもたちは、場面1で、カラスがアゲハチョウを傷つけたのではないかという推測をしているが、それは、アヒルの卵をカラスに食べられてしまったという過去の経験から意味付けられた「学び」の軌跡であることがわかる。

また、子どもたちが心臓の大きさに拘り質問したために、獣医師から「心臓はスーパーで売っている」「軟骨は喉の骨である」との具体的教示は、人間と鳥類、ひいては動物との現実社会における関係性を暗に物語ることとなっている。人間が動物をペットとして愛玩する一方で、飼育し食肉にするという社会文化的実践に伴う矛盾に、結果的に触れる「学び」となっていることに注目したい。今後、長いスパンで未来を見通した時に、子どもたちがこのような社会的矛盾と向き合うことによって、「学び」は更に広がり、発展していくことが予想される。子どもたちの将来の成長を予見させる活動であるという、未来に向けた可能性に期待したい。

以上3章では、人間関係の中で育まれる幼児の「学び」に関して、「いきものの命を考えよう」の実践を通して検討した。

4 おわりに

本稿では、幼児が周りにいる友だちや教師、獣医師等と関わる中で、どのように学んでいくのか、そのプロセスを明らかにした。その際、「正統的周辺参加」論に依拠し「学び」の概念を解釈し、幼稚園児の事例を通して分析、検討を試みた。

1章では、従来の物象化された「学び」の解釈に対する問題を提起し、社会文化的側面から捉える必要性を示唆した。2章では、「正統的周辺参加」論の分析的視座を示し、「学び」の概念と、その有効性を論じた。3章では、幼稚園の6歳児の「生き物の命を考える」実践を通して、「学び」のプロセスに焦点を当て、分析、検討した。その結果、「学び」は社会文化的実践の文脈に依存し、そこに関与した人々の相互交渉によって意味付けられ、価値を為すことが明らかにされた。子どもたちが生きている社会的世界は、世界を創り上げている構成要素の相互結合関係の豊かさにより、絶えず変化し、新たな関係性を築いていることが認められた。子どもたちの連続した学びは、世界の中で常に開かれており、過去から未来に向けた成長のプロセスを予見させるものであった。「学び」の歴史的発展過程に焦点を当てることは、個々の子どもの成長過程に目を向けることに値する。人間関係の豊かさをもたらすものは、社会的世界の広がりであり、「学び」の発展であると言い換えることができる。

今後は更に多くの事例を分析、検討することにより、人間関係と「学び」の関係の多様性を追究していきたいと考える。

注

- 1) 「正統的周辺参加」論は引用・参考文献を参照。以下引用ページは原著ページで示す。訳出に際しては、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書、1993。を参考にした。
- 2) 幼児の学びに関しては、以下の他、多数の実践研究がある。
 - ・梅木恵子(2006)「幼児期に育つ学びの基盤について考える」『せいかつか&そうごう』13:96-99
 - ・坂上節子(2015)「幼児期の遊びにおける『学び』の研究 -探索・探究活動を通して獲得する『興味・関心』『目的意識』に着目して-」『大和大学研究紀要』1(1):107-112
 - ・高橋勝子(2010)「幼児の『協同する経験』から『学び』への連続性を探る -幼児期における友人関係の成立過程から-」『聖霊女子短期大学紀要』38:40-50

- ・竹内幸男 (2013) 「箱積み競争にみられた幼児の協同的な学び - 幼児の言葉を中心として -」『ヘルスサイエンス研究』 17 (1) :85-88
- 3) 幼児の学びと遊びに関する研究には以下のようなものが挙げられる。
- ・太田素子 (2018) 「幼児教育における『遊び』と『学び』 プロジェクト活動の分析を手掛かりに」『和光大学現代人間学部紀要』 11:43-55
- ・兒玉夏子 (2007) 「遊びの中の学び - 自然と関わる活動の事例を通して幼児が学んでいることを探る -」『こども教育研究所紀要』 3:1-6
- ・高橋敏之・梶谷信之・尾上雅信 (2007) 「幼児期の子どもの遊びと学び」『岡山大学教育学部研究収録』 135:127-135
- ・原子純 (2013) 「子どもの育ちを支える学び - 幼児期の『遊び』から小学校『総合的な学習の時間』へ -」『共栄大学研究論集』 11:179-198
- ・李霞 (2018) 「幼児指導における『遊びを通じた学び』の実現についての一考察 - 『学びの共同体』理論に着目して -」『滋賀短期大学研究紀要』 43:103-116

引用・参考文献

- 太田素子 (2018) 「幼児教育における『遊び』と『学び』 プロジェクト活動の分析を手掛かりに」『和光大学現代人間学部紀要』 11:43-55
- 竹内幸男 (2014) 「ロボット製作過程にみられた幼児の協同的な学び - 幼児の言葉を中心として -」『ヘルスサイエンス研究』 18 (1) :101-104
- 前田志津子 (2012) 「幼稚園での体験からの学び - 幼児によるカメの飼育と気温の理解について -」『日本生活体験学習学会誌』 12:25-33
- Jean Lave, & Etienne Wenger, (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press (佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書 1993)

