

〔論文〕

# 幼児教育における協同性概念の再定位

—無藤隆「身体知としての協同」を手がかりに—

弘 田 陽 介

Yosuke Hirota

大阪総合保育大学

要旨：2005年の中央教育審議会の答申、2008年の幼稚園教育要領の改訂を経て、幼児教育学・保育学の領域において、「協同」というキーワードが議論されるようになってきた。そして、現在、2018年の幼稚園教育要領の改訂に向けて、新たな望ましい資質・能力としての「協同性」についての議論が深められている。このような経緯を踏まえ、本稿は、協同性概念を再定位しようとするものである。その際、これまでの一連の議論の主導者とも言える無藤隆の著作からその概念を抽出するが、そこから浮かび上がってくるのが「身体知としての協同性」である。この身体知という発想は、現在の幼児教育における協同性の捉え方にはあまり理論的には反映されていないものである。本稿論者は、今後身体から協同性を捉えなおしていくための準備作業として、この無藤の概念を手がかりに協同性概念の整理と経緯説明を行った。

キーワード：協同性、身体知、無藤隆、幼稚園教育要領

## I. はじめに

子どもたちは教育・保育の場で、共に遊び、結ばれ、離れることを繰り返し、他者と共に生きていくことを学んでいく。多くの3～4歳以降の子どもは、他の子どもや大人、環境とつながりながら、積極的に遊べるようになる。このようなつながりを今日の幼児教育学・保育学の中で論じるならば、それは「協同性」という専門用語で語られるだろう。後に概観するが、2005年の中央教育審議会で持ち出されて以来、「協同」という言葉は、専門家・学会において重要なキーワードとなり、2018年に予定されている幼稚園教育要領の改訂では、そこに「協同性」という一般の方々には見慣れない言葉が明記されるという。

本稿論者は、将来的に現場での継続的な観察調査を基礎に、子ども同士、子どもと教職員、子どもと環境の身体的つながりを「協同性」という視点から分析していきたいと考えている。その研究の前段階として、この協同ないしは協同性についての概念整理を行いたい。この協同という概念を、幼児教育・保育のキーワードとしたのは、長く日本の教育心理学・発達心理学をリードしてきた無藤隆である。本稿の核心部では、彼の著作・論文から、協同ないしは協同性概念を抽出してくるが、その際にこの協同の前提となるのが、身体を通して行われる子どもの相互作用である。無藤はそのような身体と協同性の連関を、1996年の著書『協同するからだことば』において「身体知としての協同」として論じている。この

著作以降、無藤の論を実際の教育・保育現場で確認し、発展させようとする論考は多く生み出されている\*1。しかし、その「協同」と呼ばれるような子どもの相互作用に対して、身体知という見地から理論的に概念整理し考察したものは、管見では少ないと本稿論者は考えている\*2。身体知は、今日、学際的多角的に複合学術ジャンルから捉えられているが、今回は乳児の自己-他者関係生成における身体知から、協同性を把握することが本稿後半の核となる。

だが、なぜ協同性という、例えばチームワークや人間関係に関わる概念を身体から把握する必要があるのか。また一般的には4～5歳以降の子どもの心的発達に伴って育つ協同性が、身体とどう関係するのか。このような疑義も提示されるかもしれない。そのような疑義に対して、本稿筆者はそのような4～5歳児の心的に構成される協同性以前にある、いわば協同性の萌芽のようなものを見つけるべく、個々の子どもの身体の手がかりを探りたいと考えている。つまり、じゃれあう乳幼児の身体的つながりにも、また乳幼児とその身の周りの環境のつながりにも、協同性の芽生えのようなものを見つけることができると思いたい。

さて、このように研究構想を提示するが、ひとまずは協同と身体とをめぐり概念整理を本稿前半において行う。協同という言葉は、初等教育以降の複数の子どもでの学びを語る上で用いられる言葉であった。だが、その言葉が幼児教育学・保育学に導入される際に、どのような含意が込められていたのかを見ておきたい。単に言葉の間

題としてそうになっているというよりも、乳幼児からの人間の成長発達基底に、実はこの協同と身体とが刻みこまれているということが明らかにできればと思う。つまり、私は人間の協同の活動の基底には、身体の協同性とでも呼べるものがあることを示したいのであるが、まずは一般の言葉遣いから始めて、幼児教育・保育分野において用いられている協同および協同性の概念を包括的な言葉の使用法として整理していくことにしよう。

## II. 協同および協同性の概念整理

### 1 辞書的な定義

本稿ではまず、「協同」、「協同性」、および類似関連する用語の概念整理を行い、今後の研究の礎としていきたいと考えている。というのも、教育・保育現場では、「協同」という言葉はある程度なじみが出てきているが、いざそれについて話をしてみると、それぞれの漢字の使い分けがわからないといった質問もよく現場の声として受けるからである。日本語では、「きょうどう」というと、一般的には共同、協同、協働といったいくつかの同音語が存在する。それぞれ、下の辞書でも示されているように元来は外国語から翻訳され、同じ音で違う漢字が当てられ、それぞれの漢字の意味合いからなんとなく使い分けられているというのが、特段この「きょうどう」という語を使い分ける必要がない際の慣例である。そこでまずは一般的な辞書の定義を示す。

・『広辞苑』（岩波書店、1991年11月15日第四版第一刷発行より。また2008年1月11日第六版第一刷発行のものも記載の順序を除いて内容的には同じである。用例は省いてある。）

「きょう - どう【共同】(commonの訳語) ①二人以上の者が力を合せること。②二人以上の者が同一の資格でかかわること。③「協同」と同義に用いることがある。→協同。」

「きょう - どう【協同】[後漢書宦官伝、孫程]ともに心と力をあわせ、助けあって仕事をすること。協心。」

「きょう - どう【協働】(cooperation ; collaboration) 協力して働くこと。」

ここで見るように、一般的な辞書や類語辞典において、「きょうどう」の音をもつ熟語は多く扱われている。そして、そのうちの「共同」と「協同」の二つは同じものとして扱われていることが多いし、「共同」の説明からは

「同一の資格」といった言葉の違いを見せてはいるが、それ以外にはほとんど意味上の違いはない。また、「協働」となると、その「働」の語感から「協力して働くこと」という意味合いが出てくるようである。あわせて、本稿論者は、他に『類語大辞典』（講談社、2002年11月19日第一刷発行）、『類語新辞典』（三省堂、2005年11月20日第一刷発行より）、『同じ読みで意味の違う言葉の辞典』（あすろ出版、2006年10月1日第一刷発行）などを参照した。いずれにせよ、一般的な定義では「協同」とそれに類する言葉では、明確にお互いを区別するような意味の違いを見つけることができなかった。

なお、本稿論者は「協同性」という言葉が項目として所収されている辞書も探したが、管見では見つけることができなかった。だが、化学用語 cooperativity の訳語としての「協同性」は専門用語として定着している。検索エンジン「グーグル」で検索をかけると、「協同性に関連する検索キーワード」が以下のように出てくる。

・協同性と関連する語の複合検索の順位（検索エンジン「グーグル」における）\*3

- |              |          |
|--------------|----------|
| ①協同性 意味      | ②協同性 幼児  |
| ③協同性 アロステリック |          |
| ④協同性 タンパク質   |          |
| ⑤協同性 ヘモグロビン  | ⑥保育 協同性  |
| ⑦協同性 酵素      | ⑧協同性 英語  |
| ⑨協調性 協同性     | ⑩共同性 協同性 |

上記の①、⑧、⑨、⑩は、協同性の言葉の意味や英語訳、または類語との違いを調べるための関連検索を意味している。②、⑥は、幼児教育や保育における協同性を検索するためのものであろう。残りの③、④、⑤、⑦は化学用語としての協同性となる。

ここまでを総合すると、一般的な言葉として、「協同」は、ほぼ「共同」と同じように用いられている。また、「協同性」は、一般辞書類では登録されていないが、幼児教育・保育および化学分野では専門用語となっている。本稿では、このことを確認して、以下、専門用語としての「協同」についてみていく。

### 2 幼児教育学・保育学以外からの専門用語としての定義

幼児教育学・保育学についての辞典および事典については、2008年の幼稚園教育要領の改訂の影響を大きく受けているため、後に検討する。そこで、幼児教育・保育の周辺学問から定義にあたるものを抜き出してみる。

幼児教育学・保育学に関連する発達心理学の専門辞典

『発達心理学辞典』（1995年1月30日第一版第一刷発行より。）では次のように書かれている。

「協同 (cooperation) → 協力」

「協力 (cooperation) 参加者らの連繋のされ方がどの参加者の目標も、参加者と結ばれている相手の目標を達成できるよう目標達成に向けて相互に促進的な相互依存関係のみられる状況や集団過程をいう。(以下略)」（項目著者：杉田千鶴子）

ここでは、「協同」は専門用語としては認められている。逆に、「共同」という一般辞書では第一にあげられていた語は収められていない。この辞典では、「協同」は「協力」と同じ語とされている。この「協力」の定義は、一般的な辞書での定義よりは複雑な書かれ方をしているが、指示されている内容を噛み砕けば、一般的な「協力」の定義から外れるものにはならないだろうし、特に注意を要するような限定もそこにはない。

さて、一番厳密な定義が求められるであろう、教育哲学・思想史を専門とする教育思想史学会の2011年の学会シンポジウムでは、「共同性／協働性／協同性」がテーマになっている。その司会論文では、田中智志、生田久美子によって次のようにテーマとなる三つの語の概要が書かれている。それらをまとめるならば次のようになる。まず「共同」は「ともに」(co-/mit-) という意味でも、他者との「共有・共通」(common/commun/gemeinsam) という意味でも、加えて「共同体」(community/communauté/Gemeinschaft) という意味でも使われ、「もっとも広範な意味内容をもつ言葉である」とされる。collaboration/Zusammenarbeit の訳語である「協働」は、「共通の利害関心をもつ人」が共通の目的のために積極的に協力することと定義される。また、cooperation [association] / Zusammenarbeit の訳語である「協同」は、逆にある人と「共通の利害関心をもたない人」が、その人の求めに応じ、協力することであるという。だが、一応の区別はあるもののこのような三つの言葉の概念規定は大雑把なものであり、三つの言葉はしばしば互換的に用いられているとまとめられる\*4。

このような哲学・思想のシンポジウムを開催するにあたって、大きくは概念規定がなされるが、「協同」および「共同」、「協働」の明確な違いは打ち出されない。やはり一般的な辞書と同様に、「共同 (性)」が最広義の概念であり、その類語である「協同 (性)」、「協働 (性)」は、それらを用いるそれぞれの論者が何らかの意味を込めて用いるため、その文脈から意味内容を把握することが示唆されている。

また、より専門性が高まるが、協同学習についての専門学会・日本協同教育学会も存在する。その創設時には、協同学習の特質を明らかにすべく用語法と概念整理が行われている。関田一彦、安永悟「協同学習の定義と関連用語の整理」\*5では、共同、協調、協同、協働といった日本語、または cooperation、collaboration といった英語の含意の相違が論じられている。ただし、それぞれの言葉についてではなく、学習という言葉との結びつきにおいて論じられているため、つまり、内容的に小学校教育以後を対象とした学習論であるため、本稿本文では詳細には触れない。

### 3 集団というもう一つの類語

ここまで大まかに辞書的定義、各専門学会などでの定義を大まかに見たが、協同およびその類語そのもの間には明確な意味の差異はなかった。共同、協同、協働と漢字の当て方によって少しずつ差異はあるが、それぞれ使用者が使用する文脈に応じて使い分けしているということになる。

ただし、実はもう一つ、類語として検討を要する語がある。それは集団という語である。協同や共同とは、集団という語は意味合いや使用法が異なってくるが、大まかな意味内容としては複数人が一緒に何かを行うということで重なってくる。また、集団という語と幼児教育学・保育学との親和性は、共同や協同という語よりも実ははるかに高い。国立情報学研究所の CiNii Articles で以下のように「and 検索」を行うことでそのことがわかる。

(表1) 「幼児教育」・「保育学」と「集団」・「共同」・「協同」をキーワードとした CiNii Articles での検索データ\*6

(右) 項目 (下) and 検索	論文などの件数	本稿でテーマとされる「集団」・「共同」・「協同」を取り扱ったと推測される論文(最も刊行年が古いもの)	2005年以降に書かれた論文数	全体に占める2005年以降の論文数の割合(小数点以下は四捨五入)
「幼児教育」と「集団」	146	高尾 弘子「幼児集団における役割：現場研究の試み(幼児教育と心理療法)」 <i>幼児の教育</i> 61(7), 45-52, 1962-07-01	81	55%
「保育」と「集団」	1459	清野 欣一「集団保育児童の体重発育の季節的観察に就て」 <i>小児保健研究</i> 13(3), 149-152, 1954-08	646	44%
「幼児教育」と「共同」	49	高橋 登, 倉盛 美穂子, 吉田 康成, 六車 陽一「共同での問題解決の発達について—文献展望—」 <i>大阪教育大学紀要. IV, 教育科学</i> 44(2), 317-330, 1996-02	26	53%
「保育」と「共同」	474	丸山 尚子, 久米 隆子「幼児期における「手の労働」に関する発達心理的研究：とくに手の発達と共同性について(その3・その4)(発達)」 <i>日本教育心理学会総会発表論文集</i> (18), 212-215, 1976-09-05	243	51%
「幼児教育」と「協同」	70	堀井 緑 [他]「幼児教育における遊びから協同への指導」 <i>教育技術</i> 7(2), 62-64, 1952-05	63	90%
「保育」と「協同」	167	大伴 栄子「ピアジェ理論と幼児教育 VI：保育における協同の重要性」 <i>国立音楽大学研究紀要</i> 28, 61-66, 1993	117	70%

上記の and 検索は、単純にタイトル、要旨および発表形態などにおいて、キーワードが該当したものである。つまり厳密なデータではないことを差し引いても、このように「集団」という語が、「共同」・「協同」よりも「幼児教育」・「保育」という言葉と圧倒的に高い頻度で組み合わせられて用いられてきたことがわかる。加えて、and 検索の「幼児教育」と「共同」、そして「保育」と「協同」の論文などは、1990年代以降に始めて条件合致する論文が出てくるが、「集団」をキーワードにしたものは1950～60年代から登場してきている。また量だけでなく質的にも多角的な考察があることも確かであろう。人権保育という観点から、集団の幼児教育・保育について研究してきた玉置哲淳は、次のように述べている。

「子どもの社会的・集団的な関係の変革は、いうまでもなく従来の幼児教育学や教育学で仲間づくり論・集団づくり論あるいは集団主義教育論として検討されてきた。しかも、仲間関係の研究は少なくとも戦後教育学研究の中心的な課題であったともいえるぐらい多くの研究がある。なぜなら、日本社会が集団を強調する社会であり、欧米の個人主義的な社会の原理とは異質の側面を含んでおり、教育もまたそこから自由ではありえないと思われ

るからである。」\*7

玉置はこのように集団について、仲間づくりおよび集団づくりという文脈で論じている。日本において集団教育の理論は、主に学校教育に適用され、ソビエト共産主義の始動期前後に活躍した A. マカレンコ、N. クループスカヤに代表されるような集団主義教育家、またはその時代に現代でもより重要度を増すヴィゴツキーの思想およびヴィゴツキー派の協働学習論から学んだ、宮坂哲文や小川太郎、柴田義松らの研究者によって教育実践にも影響力をもっていた\*8。また、それらの小学校教育以降を対象にした教育理論は、保育理論・実践にも敷衍され、玉置によると、集団保育論、管理主義的集団論、仲よし集団論、自治集団論と類型化される乳幼児の集団づくり論として展開されてきたという\*9。

このように幼児教育学・保育学において共同・協同という言葉が注目される以前から、集団という言葉はそこになじみある言葉であったことは確かなことである。しかしながら、先の表1の2005年以降の論文の件数の割合で示されるように、2005年以降は、協同という言葉を用いることが幼児教育学・保育学において多くなっている。「協同」というキーワードが用いられる論文は、and 検索の「保育」と「協同」では、2005年以降の論文



が70%を占め、また「幼児教育」と「協同」では90%と圧倒的に2005年以降に書かれている。ただし、CiNii Articlesには、古い学術雑誌などはまだ登録されず、新しい論文などの方が収蔵されやすいため、このような2005年以前と以後の比較はデータとして確固たる基盤にならない。だが、「幼児教育」と「協同」の組み合わせのものが、ほとんど2005年以降に書かれていることは特筆すべきことだろう。

この背景には、次節で述べるような、2005年以降の「協同」をめぐる幼児教育学および行政における議論の展開があるが、さらに遡ると、1989年には幼稚園教育要領改訂において、子どもをどう捉えるかについての視点の転換があったと、加藤繁美は述べている。

「1989、90年版の要領・指針の改定以来、この国の保育実践論は、方法論において「指導から援助の転換」を徹底し、関係論において「集団から個々の（一人ひとりの）子どもへの視点の転換」を要求し、そして保育計画において「課題活動中心から自由あそび（子どもの選んだあそび）中心への転換」を要求することで貫かれていたといつてまちがいません。

ここには、幼児が集団の中でダイナミックに活動する視点が欠落していたことと同時に、そうした子どもの「協同性」をデザインし、組織する保育者の教育的役割に対する位置づけが弱弱点に特徴がありました。」\*10

加藤の見解は、1989年の幼稚園教育要領の改定によって、集団から個人への視点の転換があったことを指摘している。そしてさらにその転換にも、時代の経過とともに、集団の重要性が再要請されたと言うこともできるだろう。この再要請された「集団」とでも言うべきものが、「協同」として蘇ったと考えることができるかもしれない。1990年頃のこの再要請の過程においては、学校教育において様々な問題事件が起り、行き過ぎた個人重視が広く咎められ、アンチテーゼが求められるようになってきたこともある。初等教育以降でのその潮流変化の先導者は、「学びの共同体」というキーワードを掲げ、教育現場にも多く足を運び、自説を広めていった佐藤学である\*11。そしてその後、この「学びの共同体」論は、佐藤および秋田喜代美らによって、イタリアのレッジョ・エミリア市における独自の幼児教育カリキュラムと結びつき、幼児教育・保育にも大いに浸透したと言えるだろう\*12。

いずれにせよ、集団教育や集団保育として示される「集団」という言葉は、「協同」、「協同性」という言葉に大いに関わるキーワードであることも理解できる。しかしながら、本稿では、ひとまずそのつながりだけを触れることにして、「集団」と「協同」の相違については別稿を期

することにしたい。このように集団、共同体、協同と類似するキーワードはいくつもあるが、ここでその思想的整理をすることは、筆者の現状の能力を超え、また紙幅を超えてしまうことであるので、関連を指し示すだけにしておく。

#### 4 2005年以降の教育行政および幼児教育学・保育学からの定義

では、本稿がテーマとする幼児教育・保育の行政および学問という文脈において、それらの語の使われ方を見ていくことにしよう。本稿でテーマとしている協同という言葉が、初めて大きくクローズアップされたのは、中央教育審議会による2005年1月28日の答申「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」であると言われている\*13。その「第2章 幼児教育の充実のための具体的方策 第1節 幼稚園等施設の教育機能の強化・拡大 2 発達や学びの連続性を踏まえた幼児教育の充実 ア 教育内容における接続の改善」において、次のように登場している。

「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を「協同的な学び」として位置付け、その取組を推奨する必要がある。」\*14

ここで把握しておくべきことは、まず小学校入学前の5歳児がこの「協同的な学び」の対象児とされていることである。この言葉が置かれた文脈は幼小接続であるため、このような対象設定となる。またこの「協同的な学び」とはそもそも幼児教育と小学校教育の接続のため、幼児教育にもたらされたことも注意しておきたい。そして、「協同的」とは、「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」、その様子を指している。この協同とは、一般的な辞書にある「共同」や「協同」とも異なり、実は単純に子どもが他者と一緒に何かをすることを意味していないようである。それが指し示されているのが、「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」という言葉である。つまり、教師と一緒に何かをする活動を与えるのではなく、あくまでも子どもたちが自発的にそのような協力する活動を、目標として設定することから生み出すのである。

この自発と協力の両立は、続く2005年の2月に文部科学省所轄の国立教育政策研究所教育課程研究センターが、同答申が示した課題のための参考資料として編集したテキストの中にも現れ出ている。『幼児期から児童期へ

の教育』と題された参考資料では、まさに幼小接続の要になる概念として打ち出されていた「協同」および「協同性」という言葉が数箇所において登場してくる。同書第2章「幼児期から児童期への教育を豊かにする視点」の第4節「人間関係の深まりに沿って協同性を育てる」においては、自発と協力の両立を示す場面が、「幼児は、他者とのかかわりの中で、自発性を獲得していく。すなわち、協同性が育つ中で自発性がはぐくまれていくのである」\*15 というように述べられている。その資料において、具体的には、その両立は砂場で思い思いに遊んでいる幼児たちに現れているという。幼児たちは「それぞれのイメージをもって遊んでいるが、友達と一緒に何かに集中して取り組むという協同の気分を味わっている」。しかし、現実の場面では、それらのイメージが対立したり、強い自己主張がぶつかりあったりすることもある。そのような場面で「一緒にいることで、一人では得られない何かに集中していく気分を感じたり、他の幼児と対立したり折り合ったりしながら自分も他者も生き生きするような関係性、すなわち協同性を獲得していくのである」と論じられている。

ここで興味深いのは、すでに述べたように、協同性と共に自発性の獲得がやはり強調されていることである。自発性とは、自己の内側から発現してくるような活動の力であり、それは他者を志向することが前提の協同性とは、方向を異にする。引用の最後の部分では、自発性と協同性が対概念になりながら、弁証法的に子どもの中で発展していくことも述べられている。このように協同性を牽制するかのようには、自発性という語が用いられていることから、前節で加藤が述べていた1990年頃からの集団から個人へ、そして再度登場する協同性という弁証法的展開が裏付けられるのかもしれない。また、もう一つ、注意して見ておきたいのは、「協同の気分」という、いくぶん曖昧な言葉が登場してきていることである。砂場で思い思いに各人が遊んでいる中で自然に生まれた協同の活動に「気分」という名称が与えられている。この気分とは、「一緒にいることで、一人では得られない何かに集中していく気分」と言い換えられるが、だが、そのような気分だけではなく、子どもは「他の幼児と対立したり折り合ったり」という葛藤も経験する。こうして、「協同の気分」だけではなく、自己－他者の葛藤も経験し、自己も他者も含みこんで、弁証法的に「自分も他者も生き生きするような関係性、すなわち協同性」を子どもは獲得していくのだと言われる。

このように2005年の概念が新規に打ち出された時には様々な表現で語られてきた協同性を含めて、新しい幼稚園教育要領をめぐる議論は、中央教育審議会の幼稚園

教育専門部会において、無藤隆を座長として積み重ねられることになる。また、学校教育法が2007年に改正された時に、新設された第23条に、以下のように「協同」という言葉も新たに出てくることになる。

「第23条 幼稚園における教育は、前条に規定する目的を実現するため、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。一 健康、安全で幸福な生活のために必要な基本的な習慣を養い、身体諸機能の調和的発達を図ること。二 集団生活を通じて、喜んでこれに参加する態度を養うとともに家族や身近な人への信頼感を深め、自主、自律及び協同の精神並びに規範意識の芽生えを養うこと。」

ここでは、「協同の精神」という新しい言葉の結びつきが示されている。そして、「自主、自立」という個人を示し、協同と対になる語とやはり弁証法的に結び合わされていることもわかる。

そして、2008年3月には現行の幼稚園教育要領が告示される。そこでは、言葉としては一箇所であるが、「協同」という言葉が「協同して遊ぶ」という文言の中で登場してくる。

「幼児が互いにかかわりを深め、協同して遊ぶようになるため、自ら行動する力を育てるようにするとともに、他の幼児と試行錯誤しながら活動を展開する楽しさや共通の目的が実現する喜びを味わうことができるようにすること。」(第2章 ねらい及び内容 人間関係 3 内容の取り扱い)

なお、この幼稚園教育要領の内容を具体的に指し示すべく、2008年の7月に刊行された公開された『幼稚園教育要領解説』(文部科学省、2008年)では、この「協同」の語は、8箇所登場する。そのうち、すでに見た学校教育法の引用が1箇所、後の7箇所は、本文と同じ「協同して遊ぶ」という文言で出てきている。

だが、改めて考えると、2005年の答申およびその参考資料から示されていた「協同」の強調は、2008年の要領の改正では明らかにトーンダウンしている。このことについて、加藤は、中教審幼稚園教育専門部会の中の途中経過の議事録から、この従来の集団活動と新たに強調される協同的な学びをめぐる、委員たちの中で共通見解がなかったのではないかと推測している\*16。そのことを示すのは、議事録における次のような声である。

「協同的な学び」という際にその前に必ず「遊びや生活を通じた協同的な学び」という視点であることを強調してもらいたい。また協同的な学びとグループ活動を同じものとするのではなく、遊びの展開とともに関係が生まれ協同になっていくという過程の協働性を示すのであり、形態としての協同を示す語でないというニュア

スをもっとつよく出すことが指導法と子どもの心理過程としての協同的な学びとの相違を示すためには必要であると考えられる。」\*17

この発言は、議事録中の一委員の発言であり、もちろん文部科学省が参考資料として提示しているものにすぎない。しかし、他の公式文書や研究では見ることができないような概念の提起や言葉遣いがなされている。例えば、「協同的な学び」および「過程の協働性」と「グループ活動」および「形態としての協同」の違いを強調することが求められている。加えて、その「過程の協働性」という言葉では、「協働」という漢字が用いられている。この発言のみならず、その他の議事録からは、中教審幼稚園教育専門部会で「協同」の概念規定に向けて踏み込んだ議論が行われていたことがわかる。また、議事録の上記の箇所を引用し、考察を加えている加藤は、この部会のメンバーではないので実際の議論の雰囲気・様子を完全に把握しているわけではないだろう。にもかかわらず、誰の目にも明らかなのは、2005年から議論されながらも、協同性という概念は見落とされても不思議ではないような形、つまり「協同して遊ぶ」という目立たない形で登場してきていることである。従って、加藤が言うように、議論において一致が見出せず、結果的に妥協の産物として目立たない形で出てきたと考えても差し支えないだろう\*18。

## 5 「協同」の今後

前節のような経緯はあったものの、2005年以降、「協同」ないしは「協同性」は幼児教育学および保育学において大きな研究テーマとなった。このことは前節の表1からも見て取ることができる。また実践現場でも具体的な年齢、時期、場面に合わせて、協同の経験が深められる事例もまとめられている\*19。

そして、近年、この「協同」ないしは「協同性」について、新たな展開が見られつつある。文部科学省は、2016年5月30日の中央教育審議会の幼児教育部会で、2018年度に新しくなる幼稚園教育要領における大きな転換の概要を提示している\*20。そこでは、「学校段階ごとに育成すべき資質・能力を明確化するよう示されていることを受けて、幼児期においては、幼児教育において育みたい資質・能力を三つの柱に沿って具体化した」と述べられている。その三つの柱とは、「個別の知識や技能の基礎」、「思考力・判断力・表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」とあるという。これらはすべて小学校以上において育まれるべきとされた項目と重なる。また、現行の5領域は維持されるが、これら三つの柱とをあわせ踏まえて、「5歳児修了時までには育ってほしい具体的な姿

というのが次の(ア)～(コ)の10項目である。

(ア)健康な心と体 (イ)自立心 (ウ)協同性 (エ)道徳性・規範意識の芽生え (オ)社会生活との関わり (カ)思考力の芽生え (キ)自然との関わり・生命尊重 (ク)数量・図形、文字等への関心・感覚 (ケ)言葉による伝え合い (コ)豊かな感性と表現

このように、この10項目の中には協同性が含みこまれている。2008年の改定によっては、「協同性」という名詞ではなく、「協同して」という修飾語であったが、次期改定によって、「5歳児修了時までには育ってほしい具体的な姿」として名詞の形でリストアップされている。そして、この協同性には、「友達との関わりを通じて、互いの思いや考えなどを共有し、実現に向けて、工夫したり、協力したりする充実感を味わいながらやり遂げるようになる。」という説明がつけられている。

このような、新たな流れの背景には、次のような事柄がある\*21。近年は、国際的に「社会情動的スキル social and emotional skills」という言葉に注目が集まってきている。このスキルとは、IQや学力といった認知スキルではない、「非認知スキル non cognitive skills」とこの数年呼ばれてきたものであり、それがより具体的に定義された言葉である。2015年のOECDの報告書では、「(a)一貫した思考・感情・行動のパターンに発現し、(b)フォーマルまたはインフォーマルな学習体験によって発達させることができ、(c)個人の一生を通じて社会・経済的成果に重要な影響を与えるような個人の能力」と定義され、具体的には「忍耐力」、「自己抑制」、「社交性」、「敬意」、「自尊心」などがあげられている\*22。この「社会情動的スキル」においても、他者との関わりが重視されているが、このOECDの報告書では主に「協働 collaboration」や「他者との協働 working with others」といった言葉が用いられている。このOECDの報告書を理論的なベースとして、具体的に保育者養成のカリキュラムである「保育内容 人間関係」のテキストを無藤隆と古賀松香は著している。この書において、共編者の一人である古賀は、OECDが提示する「協働」と、現在の幼稚園教育要領で用いられている「協同」との相違について論じている。

「幼稚園教育要領では協同という言葉を用いています。友達と力を合わせて一つの目的に向かって取り組むことをさします。これに対してOECDは協働という言葉を用いています。乳幼児期のみならず長期の発達を見通したときに、それぞれの人のもつ力やよさを生かしながら目的を共有して働くことをさす概念です。協働の前段階の発達として協同があるととらえることができるでしょう。」\*23

ここでは、「協同」から「協働」への新たな展開が示さ



れている。だが、この「協同」という言葉の古賀による定義を素直に受け取り、それを「協働」への一つの前段階の発達、つまりステップとして考えることは、ここまで「協同」という言葉を2005年の答申から見てきた私たちには難しい。というのは、2005年の概念提起以来、議論されてきた「協同」には、「友達と力を合わせて一つの目的に向かって取り組む」だけでなく、その目的の設定が含まれているからである。しかしながら、このOECDの示す見解は影響力の強いものであるだろう。このように考えると、今後は、国内で用いられてきた「協同」からOECDが用いる「collaboration 協働」へと用語が変化していくこともあるかもしれないが、まずここで注意しておきたいのは、協同ないしは協働という語が、幼児期に育まれるべき「社会情動的スキル」というより大きな文脈の中で把握され、用いられていくことである。

このように本章では、「協同」および「協同性」の概念整理を行ってきた。一般の言葉としては、「共同」、「協働」とほぼ同義で用いられる「協同」という言葉であるが、それは幼児教育学・保育学においては、2005年以降、特に注目されるキーワードとなった。2008年の幼稚園教育要領の改定に向けて、中央教育審議会の専門部会で突っ込んだ議論が行われてきたことは窺えるものの、実際の幼稚園教育要領ではわずかに箇所だけの「協同して遊ぶ」という言葉だけにとどまっていた。しかし、近年、幼児教育における「社会情動的スキル」への注目とあいまって、新しく改定される幼稚園教育要領では「協同性」という一般には膾炙しない言葉が取り上げられることになってきている。

ここまでが「協同」という語の取り上げられ方の経緯である。もちろん、ここまで説明されてきた「協同性」という言葉の意味はわからないわけではない。しかし、これまでの議論や公式文書を読んでも、「これが協同性か」と明瞭に納得できるようなものは、私自身にはなかった。というのも、一般的な言葉の意味としては、「協同」は「共同」とほぼ同じであり、その意味で新奇性はないし、また、それを他の言葉と区別するように用いようとする委員会などで意見の一致を見るのは難しいということもあるからだろう。唯一、協同の活動の「目的」を生み出すこと自体が協同のうちに含まれるということは、一般的な「協同」や「共同」とは異なるかもしれない。この点はまた後に触れる。

このようなことが、これまでの「協同」ないしは「協同性」をめぐる言葉の状況の経緯である。本稿論者は、序章で述べたように、今後、この概念を整理して、「身体の協同性」についてさらに踏み込んだ研究を構想しているが、まずは、この「協同」ないしは「協同性」の議

論が今日の幼児教育に持ち出された経緯を検討しておいた。だが、その経緯の本丸に迫るには、この言葉を元来持ち出してきた無藤の研究に分け入っていく必要があるだろう。そのことを次章で行う。

### Ⅲ. 協同性と身体知

#### 1 無藤隆の協同

協同性という概念は、2008年の幼稚園教育要領の改訂により、教育現場においてより共有されるべきものとされたが、この改定で「協同」という概念を導入するのに主導的な役割を果たしたのは、無藤隆であると考えられる。というのも、この時期、無藤は中央教育審議会幼稚園教育専門部会主査を務め、また長く教育心理学・発達心理学の分野で、幼児から小学生までの協同ないしは共同について研究を続けていたからである。

無藤は、自身が監修した『幼稚園教育要領ハンドブック 2008年告知版』で、この協同性については、次のように述べている。

「協同性」とは、単に子どもが一緒に遊んだり、活動したりすることではなく、共通の目的に向かって話し合い、協力し、ときにぶつかったりしながら、人と深くかかわる力を身に付けていくことである。このように、友達同士がかかわりながら共通の目的を見だし、実現を試みながら、協力の仕方を体験し学んでいく。これを、協同的な遊びと呼んだりしています。」\*24。

無藤はこのように幼稚園教育要領を現場の幼稚園教諭および養成校の学生向けにわかりやすく説明したハンドブックにおいて、協同性とは何かを示している\*25。先の引用の続きでは、それは「人と深くかかわる力を身に付けていくこと」とも述べられている。この箇所だけを読むと、「多数の子どもが行う共同活動にはすべて協同性が見出されるのか」という疑問も出てくるだろう。先のこの幼稚園教育要領の改定をめぐる議事でも、「協同的な学び」と「グループ活動」の違いについて疑義も提起されていた。また、この箇所が無藤も、「単に子どもが一緒に遊んだり、活動したりすることではないことを述べている。もちろん、共同活動はこれまでのどの幼稚園教育でも行われ、教員も重要視してきている。では、2008年の改訂で新たに強調されるべきポイントは何か。それは、無藤の例示にあるように、「友達同士がかかわりながら共通の目的を見だし、実現を試みながら、協力の仕方を体験し学んでいく」ことになるだろう。このような子ども同士によるかかわりは、子どもたちによって自主的に営まれる場合もあれば、教員の援助が必要な場合もある。また、幼児教育の場でこのようなやり取りに基づ



く協同性をよりよく成長させていくには、子どもの言葉の発達を待ちながら、地道に指導していく必要がある。少なくとも、これがクラス全体に共有され、実現可能なねらいになっていくには、無藤も述べるように幼稚園年長クラスの後期以降の課題となっていくだろう\*26。

また、このハンドブックの段階では、協同性という概念はそれほど明確にされていないが、その5年後に刊行された無藤の『幼児教育のデザイン 保育の生態学』では、他の類似する友達関係などと協同性との違いが説明されている。

「誰かと仲良くするという事は、そこで気が合うとは一緒に遊ぶとかということになるわけですが、それに対して協同性と呼んでいることは、そこにひとつ違う次元が入るわけです。ここで、三人以上の小集団の子どもたちを思い描いて下さい。そのときに先の目的を持つことで協同として本格的なものになります。」\*27

協同性と友達関係や仲間集団と異なるのは、その後の先の目的を持つことだと言われる。しかし、それでは、幼稚園におけるクラス活動などと変わらないのではないかという意見もあるだろう。それに対して無藤はこのように応える。

「大事なことは、この目的というのが今は存在していないということです。…(中略)…目的を目指して活動するのだけれども、その目的に照らして今後は自分たちの今の活動を再組織しなければいけないわけです。」\*28

このように、なじみの友達集団でも、予め活動を一緒に行うなどの目的があるクラスのような集団ではなく、目的そのものが存在していないところからそれを目指し、生み出し、またその活動自体をも再組織しなければならないような人間のつながりが協同と定義されることになる。ここで初めて協同という言葉がクローズアップされた2005年の中教審の答申を思い起こすと、このような活動の中で生み出されるような目的について述べられていた。この目的について、無藤は、『幼児教育のデザイン 保育の生態学』でも、乳児の時点から、子どもはどのような目的を志向していると論じている。乳児が身の回りのものに手を伸ばすこと、自分の手の届かないところには移動して触れに行こうとすること、目に見えない向こう側まで関心を伸ばそうとすることは、すべて何らかの対象に導かれた活動であり、また動くことで目的を生み出す活動なのだと言う\*29。

この無藤による幼児の目的についての論を本稿論者が再度敷衍すると以下ようになる。何らかの行動をとることは、やがて他者と共有されることになる。視線を共にすること、一緒に同じ動作をすること、何かについて語ることは、自己と他者を結びつける。いや、もともと

自己も他者も分かたれていない乳児は、同じ対象に思いを寄せ、同じ動作を取る他者を見ることによって、他者の存在に気付く。そして、乳児は他者そのものに注意を向け、他者が自己と同じように何か対象に興味をもつ存在だと知る。対象に興味を持ち、その対象に対して、またはそれをういて動作をする様子を見て、その興味や動作を自己のものにしていく。対象と他者を通じたそのような過程の繰り返しによって、自己は、自発的な興味や動作を行う自己として自己を成り立たせる。そしてその結果として自己と他者は分かたれることになる。自己と他者は、幼児教育学・保育学の文脈で、自発性と協同性がセットで登場するずっと前から、このような他者と自己の弁証法的発達の過程の中にあるのではないか。

さて、急に私の記述が思弁的になりすぎ、読者を困惑させてしまったかもしれない。だが、実は無藤が協同性を論じる根は、このような乳児期における目的となる対象を介在させた自己と他者の関係にある。そのことを示すため、もう一度ここでの考察の対象にしている無藤の論に戻ろう。「協同」をテーマとした著作では無藤の著とも言える『協同するからだことば』の「はしがき」の冒頭と序章では次のように述べている。

「幼児はどのようにして互いにやり取りが可能になるのか、という問題は私にとって長年の関心事であった。」\*30

「端的に言えば、人は同じ場所において、表情や身振り・動作を真似し合うことが人との間の関係の基本だということである。例えば、一人が笑えばもう一人が笑う。一人が走り出せばもう一人がやはり後を追って走り出す。近くにいることと同じようなことをすることが親しさを表している。むしろ、親しさ自体である。」\*31

このように、無藤の言葉を追うと、彼の問題意識は、「親しさ自体」とも呼ばれているような、幼児の相互作用そのものにあることがわかる。言葉や活動によって生み出される協同しての遊びの発現には、幼稚園教育の最終段階以前から、いやそれ以前から育まれている芽のようなものが想定されなければならない。つまり、協同性を特徴づける目的を生み出す子どもの言葉や活動のやり取りを支えるものの存在が想定されなければならない。このような言葉や活動のやり取りを支えるものは身体である。身体は心とつながってはいるが、心の基体というだけではない。特に心がまだ芽吹きつつある乳幼児期には、身体はそれ自体として独自の存在としてある。次節では、無藤の論を麻生武の自己と他者の生成をめぐる発達心理学の知見などを援用しながら、このような身体に着目して読み解いていくことを試みたい。

## 2 「身体知としての協同」

無藤は実践をベースにして、この協同性を支えるものについて理論化している。その協同性を支えるものとは、先に見た無藤の言葉では「親しさ自体」とでも言えるものだろう。目的を目指す活動において協同的な遊び・学びが生まれてくるということだが、その目的を共に目指すには、そのような「親しさ自体」が必要であるだろうし、そしてその「親しさ自体」を通してまだ確定していない目的がより定まっていくということがあるだろう。

無藤はその著作『協同するからだことば』で、この「親しさ自体」といった文学的な表現を共同注意、共同解釈、そしてその行為におけるルーティンという発達心理学の概念で解釈し、それらを協同性との関連において位置づけている。

共同注意 (joint attention) とは、0歳から1歳にかけての大きな発達の特徴となるものである。無藤は、発達心理学者の麻生武の言葉を借りて、「共同的空間が成り立つこと」、つまり「間主観的に了解された世界の成立」\*32を引き起こすものとして、この共同注意を取り上げている。そして、この注意から共用されるルーティン、つまり一定の型を通したやり取りの仕方に基づく共同解釈 (joint construal) への移行も述べられている。このルーティンを通したプロセスにおいては、子どもにとっては新たに獲得された言葉が大きな役割を担う。L. ヴィゴツキーの心理学や M. バフチンの言語論の流れを汲む J. ワーチを援用して、無藤はこの言葉が対象を指し示す記号ではなく、それを発すること自体が活動であることを強調している。「ことばは活動であり、活動の一部であり、「媒介的な行為」としてことばと他のことば以外の行為とはその点で区別されない」\*33。

ここまで見たような共同注意から共同解釈といった乳幼児期の発達のプロセスは、相互交渉に潜む身体的なやり取り、すなわち「身体知」を前提にしているという。無藤は、幼児の製作や小学一年生と幼児の大学生との共同活動などの様々な事例から、「知覚的な協同と動作的な協同」\*34を見いだし、それらを身体知の現れとして捉えようとする。無藤はこの概念について、次のように説明している。

「子どもの対象とのかかわりにおける動きの発達を援助するものとして保育をとらえるとして、子どもの側から言えばそこで何が獲得され、習熟するのだろうか。能力とか知識といったものに還元するのではないとすれば、「身体知」というあり方ではないだろうか。体得するという表現がある。高度な知恵とか悟りを意味する用法もあるが、運動などの場合のように、実際に体を使ってできるようになることを指すこともある。十分に言語化・概

念化できるのではないが、確かに、ある対象に対して高度な取扱いが可能である場合に、体得したと言えるのであり、知的な要素を含んだ活動においてもそのような状態に達すれば身体知と呼べることになる。」\*35

無藤は、子どもの発達に潜むものを「身体知」というあり方として捉えようとしている。それはなかなか能力や知識にも還元できず、または言語化・概念化されるものではなく、「体を使ってできるようになる」ことや、「ある対象に対して高度な取扱いが可能である」ことを指している。本稿論者の把握では、知的な能力・知識・言語・概念では把握しきれないが、例えば自転車の乗り方や逆上がりの仕方などのように体得という形でできるようになること全般を指している。だが、それは単に筋肉や運動の方法だけによって可能になるのではなく、知識と体得の間にあるような「コツ」をいわばメタ認知的につかんでできるようになるものであるため\*36、「身体」+「知」で「身体知」という日本語になっているのである。

そのような身体知は、対象物への知覚的な注意およびルーティンといった子どもの身体を伴ったつながりが基礎としてある。ここで重要なのは、この身体知が、他者との動きやルーティンの共有、つまり協同と呼んでよいものを前提とし、また協同の前提となっているということである。身体は心の動きと違い、その動きに他者が触れ、見ることができるものである。身体レベルでの協同が欠けると、人間の相互作用は成り立たない。このような幼児期の協同性のあり方を無藤は、「身体知としての協同」\*37と呼んでいる。

また、先に無藤が引いているのを確認した麻生も、このような「身体知としての協同」に相当するものを、乳幼児期の発達において見い出そうとしているように思われる。

「“共同化された知覚世界”をもつということは、世界を“共同化された世界”として他者に“身振り”によって指し示すようになることを意味していると言ってもよいだろう。そして、そのような“身振り”を獲得することは、自分の身振り和他者の身振りを対応させられるような同型的な“身体”の獲得を意味しているのではないかということである。これが本書の中心的な仮説である。つまり、“世界”を指し示す“ことば”として機能するような“身体”をもつことと、他者の身体と基本的に同型的なものとしての“身体”を獲得することとは、表裏の関係にあるということである。」\*38

本稿論者は、この麻生の「“身体”」についての見解は、無藤の「身体知」に重ねあわせることができるものであると考える。両者とも共同注意を元にし、その対象と共

同の身振りによって関わることによって、「同型的な“身体”」を獲得するという。そして、この「“身体”」とは、対象ないしは世界と関わるのが前提であるため、「“ことば”」と呼んでも差し支えないものである。子どもは乳幼児期から、他者と一緒に世界の対象物や他者そのものに関わる。その関わり方自体は、他者の“身振り”から獲得されている。つまり、身体は何かを指し示し、何かを動かす他者の身体を鏡写しのように吸収する。しかし、その世界は他者と自己と共に興味をもたれているものでなければならない。共に興味を持ち、共に関わることで、その重ね合わせられた身体は「“ことば”」のように「“世界”」への関わり方を指し示す\*39。また、さらに言えば、この「“ことば”」としての身体は、何かを他者に示し、それを他者と共有することで、「“世界”」の意味、すなわち「目的」と考えることができるものを生み出す。

無藤と麻生は、乳幼児期の子どもの観察から、世界における対象に対して同じように注意を向け、同じように振舞う身体に着目し、言葉のように協同する身体の所在を明らかにしている。無藤は、子どもの活動の観察においては、主に会話や行動における協同性を読み取っていたが、その目に見える活動の土台にあると言ってよい「身体知としての協同」のあり方を示唆していた。このような協同の相は、麻生の言う乳児の他者と共同化された身体を通じた世界の受け取りを経由することでより明確化されるようになったと思われる。本稿論者は、ここでようやく、幼児教育学・保育学および一般で用いられている「協同性」という言葉に、身体知という見地から具体的な手ごたえのようなものを与えることができたのではないかと考えている。

さて振り返ると、「協同性」とは、2005年以降は、幼児教育から小学校教育への接続を容易にし、また無藤によれば、まだ存在していないような目的を共に生み出し、集団の再組織をも可能にする子どもたちの結びつきの力であった。だが、その提唱者と目される無藤の論を遡ると、それは乳児期からの共同注意、共同解釈に端を発するものであった。共にまなざしを重ね、動きを合わせることで協同性は現れ出てくるが、そこには身体につながりが必要なのである。本稿はここに来て、ようやく4歳以降の活動における協同性の芽生えにあたる身体協同性といったものの所在を明らかにしえたように思われる。

#### IV. おわりに

この身体協同性といったものを本稿で見つける契機となった、無藤や麻生の身体と他者の理論は、もちろん

まったくの独自に彼らが開発したものではなく、20世紀の哲学・心理学・社会学などの諸流派の概念交流に裏付けられている。哲学分野においては、19世紀までの主体内完結の人間モデルに異を唱えたE.フッサール、M.ハイデガー、M.メルロ＝ポンティの間主観性の現象学、またはJ.ラカンの精神分析理論がそのような身体と他者の理論の拠点となっているのだろうと考えられる。また、無藤は実際に出発点としてあげているのは、G.H.ミードの言語論であり、また大いに依拠しているのはJ.ギブソンのアフォーダンス論・生態心理学である。ここであげた諸学問、諸ジャンルは、21世紀を迎えますますます進展を見せつつある。したがって、それらに依拠して、協同性についてさらに理論を進展させてもよいはずである。特に、近年、進展が目覚ましい脳神経学は、ミラーニューロン説の提唱とその検証によって、ますます協同性についての理論を深めてくれるように思われる。ミラーニューロンとは、マカクザルではその所在が認められているが、ヒトにおいても実証されつつある神経機構である。他の個体の運動を見ているだけでも、その観察している個体のその運動に対応する運動ニューロンおよび特定のニューロン群が活性化することから、観察と実行がニューロンレベルで鏡写しのように照応していることが、ミラーニューロン説として提唱された。また、このミラーニューロン説の提唱者の一人であるV.ガレーゼは、他者に対しての運動および情動は感覚様式を越えて、そのような複合感覚としてそのまま共有され、それが間主観性を成立させていることを論じている。噛み砕いて述べると、自己と他者が、その場で一緒に会話や活動することによって、無媒介的に感覚様式の複合体の共有をしていること、すなわちお互いがお互いの身体という境界線を越えてつながりあっていることを理論化しているのだという\*40。この論は、世界的に議論されているが、先の無藤や麻生の対象を媒介とした自己と他者とのつながりとは異なり、対象を媒介としないつながり・共有の理論であることは注意しておきたい。本稿論者は、このような対象を媒介としない直接的な感応能力とでも言うべきものが、私たちの身体は備わっていると感覚的に理解している。身体と身体は直接的な接触や視線、言葉がけがなくともつながりうるし、また実はすでに見えないところでつながっているのではないか。今後は、このような近年の新しい研究潮流を見ながら、幼児教育学・保育学において、そのような身体つながりによる協同性についての理論をより展開していきたいと考えている。また現在進行中の新しい能力観に基づく幼児教育の変革に対しても、このような視座から提言できることがあればとも思う。



注

辞書辞典類および答申や要領、指針などの政府刊行物は本文中にその出典を記した。またwebサイトからの引用も注にその出典とURLを記しているが、最終接続日は2016年9月1日である。

- \* 1 砂上史子『幼稚園における子ども同士の同型的行動の研究』(白梅学園大学大学院子ども学研究科博士課程2012年度学位論文)は、そのような実践的な観察の結果による論考であるが、同論文の第一章、第二章には、このような身体知に関わる心理学、幼児教育学、保育学の先行研究が入念に整理されている。また、海野摩也子、藤田清澄「遊びにおける幼児の身振りの様相とその意味: 3歳児の関係性と身振りに着目して」(『保育学研究』第50巻第1号、2012)も幼児の遊びという観点から、身体的なコミュニケーションの先行研究を踏まえた観察が行われている。
- \* 2 協同性といった言葉を用いているわけではないが、教育思想の見地から、子どもの相互作用について「メディアとしての身体」という視角で深く分け入ったものに、矢野智司『幼児理解の現象学 メディアが開く子どもの生命世界』(萌文書林、2014)がある。また、国外の研究者が、日本の幼児教育を文化的価値観の反照しあう身体の場合として論じたものに、Rachael S. Burke, Judith Duncan “Bodies as Sites of Cultural Reflection in Early Childhood Education” Routledge, 2014がある。
- \* 3 検索エンジン「グーグル」における協同性と関連する語の複合検索の順位は、2016年8月9日に<https://www.google.co.jp>より検索実施したものである。
- \* 4 田中智志、生田久美子「教育の共同性とは何か: 近しさの基層(司会論文、シンポジウム 共同性/協働性/協同性)」教育思想史学会編『近代教育フォーラム』(21)、2012、149-150頁。なお、( )の中の外国語は、直前の言葉に対応するものであるが、三つある場合は英語/フランス語/ドイツ語、二つの場合は英語/ドイツ語となっている。
- \* 5 関田一彦、安永悟「協同学習の定義と関連用語の整理」(日本協同教育学会発行『協同と教育』第1号(追補)、2005)。この論文の結論だけをまとめると次のようになる。最広義の用語が「グループ学習/共同学習」であり、そこに含まれる概念として「協調学習」がある。「協調学習(collaborative learning)とは、①プロジェクト(一過性のイベント)の形をとり、②メンバーの間で、相手の活動を参照して自分の行動を調整する仕組み(機会)があり、③プロジェクトの成果物に対して各自が何らかの貢献を期待され、④しばしばプロジェクトリーダーによって統率される学習活動であり、⑤質の高い成果物が求められる学習活動である。」(同上論文、13頁)とまとめられている。そして、その「協調学習」の中に、以下の四つの条件を満たすものが「協同学習 cooperative learning」として位置づけられる。その条件は、①互恵的相互依存関係の成立、②二重の個人責任の明確化、③促進的相互交流の保障と顕在化、④「協同」の体験的理解の促進の

四つである(同上論文、14頁)。

また、同方向の論文である坂本句「『協働学習』とは何か」(法政大学キャリアデザイン学会編『生涯学習とキャリアデザイン』vol. 5、2008)では、「協働学習」の意義を強調する形で、関連する日本語と英語の相違が論じられている。いずれも collaborative learning を元の言葉としながらも、この「協働学習」と類似する「協調学習」という用語が日本で1990年代中葉から普及し始めたのは、「CSCL (Computer Supported Collaborative Learning)」の概念が教育工学界に導入されたことが大きな要因であろう(53頁)と述べている。つまり、協働学習にせよ、協調学習にせよ、またそれと包含関係にある協同学習にせよ、1990年代に注目を集めだしたのは、コンピュータの一般および学校現場への普及と、その学習への使用ということが大きな要因となっていることには、背景として注意しておきたい。

- \* 6 CiNii Articlesでは学会誌や大学紀要を含む学術雑誌および専門誌、学会発表の要旨集所収の論文などが検索できる。以下、「件数」は、単純にCiNii Articlesにおいてand検索し、現れてくる論文などの件数である。この検索では、本稿でテーマとされる「共同」・「協同」のみならず、「共同研究」や「共同体」といった言葉も含まれ、検索されている。本来ならば、本稿でテーマとされる「共同」・「協同」について取り扱った論文などだけのデータをまとめることをしなければならないのだが、現行のCiNii Articlesのシステムからはすべての論文などの中身を確認できないため、単純にand検索で適合するものの数字を件数として記した。また、「本稿でテーマとされる「集団」・「共同」・「協同」を取り扱ったと推測される論文(最も刊行年が古いもの)」という項目には、タイトルから明らかにそのように推測されるものを記している。実際にはすべての論文などがこのデータベースに所収されているかは確認できず、さらに本来ならば初出の論文などのみならずその後の研究動向も把握しなければならないが、今回はそこまで踏み込むことができなかった。また「2005年以降に書かれた論文数」は、2005年1月に公表された中央教育審議会の答申の影響で、それぞれをテーマにした研究がどのように増加したかを考察するための数字である。ただし、この数字にも、「共同研究」や「共同体」といった言葉から適合した件数も含まれているため、おおよその目安として考えたい。また、区別した言葉は概念としては重なるものであるため、ある検索でヒットした論文が、別の検索においても重複して数えられていることをお断りしておきたい。なお、このような検索は書籍に対しても行うべきであるが、書籍の場合は、タイトルがその論考全体のキーワードを含む傾向が少ないため、ここでは行わなかった。また「幼児」「子ども」と「集団」「共同」「協同」などのキーワードもand検索することも検討したが、教育・保育実践に関わるものをここで特に取り上げるべく、やはりこちらも本稿では行わなかった。
- \* 7 玉置哲淳『人権保育のカリキュラム研究』明治図書、1998、177頁。

- \* 8 宮坂哲文編『集団主義教育の本質』明治図書、1964 および、森岡修一「集団主義」教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房、2000 を参照。
- \* 9 玉置哲淳『集団主義保育の理論と実践』明治図書、1987、26 頁以降。
- \* 10 加藤繁美「21 世紀にふさわしい保育法制と実践創造のあり方とは」『現代と保育』vol. 70、ひとなる書房、2008、37-38 頁。
- \* 11 佐藤は一連の著作・論文の中で、「学びの共同体」という概念を展開している。本稿では特に佐藤学「学びの場としての学校」(佐伯胖、藤田英典、佐藤学編『学びあう共同体 シリーズ学びと文化6』東京大学出版会、1995)を、他の共編者の論文とあいまって、日本の戦後教育の流れを踏まえた上で、学校の公共性を再考し、「学びの共同体」概念を普及していくものとして参照した。
- \* 12 秋田喜代美「レジョ・エミリアの教育学」佐藤学・今井康雄編『子どもたちの想像力を育む アート教育の思想と実践』東京大学出版会、2003 所収。
- \* 13 川田学・津田千明「幼児期における協同性とその援助の視点を探る」(『香川大学教育実践総合研究』18号、2009) および、埋橋玲子、小尾麻希子「研究ノート 幼児教育における「協同的な学び」を推進する教師の援助—幼稚園5歳児クラスの事例にみる—」(『同志社女子大学総合文化研究所紀要』第29巻、2012年)にも、2005年の中教審答申から、国立教育政策研究所の参考資料、そして、2008年の幼稚園教育要領の改訂における「協同」および「協同性」という言葉の使用の経緯が論じられている。
- \* 14 「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)2005年1月28日」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013102.htm)。なお、森上史朗、柏女霊峰編『保育用語辞典第8版』(ミネルヴァ書房、2015)では、「協同」、「共同性」という項目はないものの、「協同する経験」が項目として取り上げられている。その経験は、「幼稚園・保育所等において、子どもたち同士が共通の目的を生み出し、その実現に向けて協力し、工夫し合っていく経験」と論じられている。この記述は、この2005年の答申を下敷きにしていてと考えられる。関連する辞書的な記載では、植原清編『役立つ保育・教育用語集<(2016年度版)>』(大阪教育図書、2014)には、「協同的な学び」の項目がある。また、谷田貝公昭(編集)『新版・保育用語辞典』(一藝社、2016)では、このような「協同」、「共同性」に関わる項目はなかった。
- \* 15 国立教育政策研究所教育課程研究センター『幼児期から児童期への教育』ひかりのくに、2005、54-55頁。本文の以下の引用も同頁。
- \* 16 前掲、加藤「21世紀にふさわしい保育法制と実践創造のあり方とは」39頁。
- \* 17 「教育課程部会 幼稚園教育専門部会(第7回) 配付資料((平成18年8月16日配布)幼稚園教育専門部会(第1回~第6回)における意見)」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/026/siryo/1263994.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/026/siryo/1263994.htm)
- \* 18 埋橋と小尾は「協同」という言葉は出てきていないものの、内容から「協同的な学び」が推測される箇所を、本稿で上げた箇所以外に7箇所提示しているが(前掲「研究ノート 幼児教育における「協同的な学び」を推進する教師の援助—幼稚園5歳児クラスの事例にみる—)、それはこれまでの幼稚園教育要領でも示されていたような学びや遊びと内容上一線が画されるものではない。
- \* 19 一例としては、文部科学省初等中等教育局幼児教育課がまとめた『平成21年度幼児教育の改善・充実調査研究』の全国国立大学附属学校連盟幼稚園部会が示した「2 協同して遊ぶことに関する指導の在り方」では、以下のように「協同して遊ぶようになる過程」が図示されている。[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afiedfile/2011/01/14/1296309\\_2\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2011/01/14/1296309_2_1.pdf)
- \* 20 「資料1 幼児教育部会とりまとめ(案)」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/siryo/attach/1371950.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/siryo/attach/1371950.htm)
- \* 21 流れの元となっているのは、J.ヘックマンら経済学者による幼児教育を社会投資として考える研究である。詳細は、J.ヘックマン他、古草秀子訳『幼児教育の経済学』東洋経済新報社、2015(原著2013)。
- \* 22 OECD, Skills for Social Progress The Power of Social and Emotional Skills, Oecd Publishing, 2015, p. 35. その訳は池迫浩子、宮本晃司、ベネッセ教育総合研究所訳「家庭、学校、地域社会における社会情動的スキルの育成」(OECD、ベネッセ教育総合研究所、2015、13頁)から採った。
- \* 23 無藤隆、古賀松香編『社会情動的スキルを育む「保育内容 人間関係」』北大路書房、2016、24頁。
- \* 24 無藤隆監修『幼稚園教育要領ハンドブック 2008年告示版』学研、2008、8頁
- \* 25 ただし無藤は、このハンドブックにおいても本稿で参照した他の著作や論文においても協同性や協同という語を、他の類語と比較して用いることはしていない。ただし例外は、藤崎春代、無藤隆「幼児の共同遊びの構造」(『教育心理学研究』第33巻、1号、1985)における「共同」、「協同」というキーワードの次のような定義である。「Partenら(1943)の「協同(cooperative)」遊びと区別するために、ここでは「共同」を用いる。複数の子どもが広い場所で遊んでいる状態全般をさす広い意味で用いる。」(33頁)このように、1985年の論文では、「共同」という言葉が用いられている。M.パーテンの古典的な子どもの遊び類型にある cooperative play を、「協同遊び」と訳さざるをえないため、この論文では最広義の概念である「共同」を用いるというのである。ただし、ここでの「共同遊び」は、同論文の英語タイトル・要約から見ると、「collaboration」に相当するものである。
- \* 26 前掲、無藤『幼稚園教育要領ハンドブック 2008年告示版』9頁。
- \* 27 無藤隆『幼児教育のデザイン 保育の生態学』東京大学出版会、2013、174-175頁。
- \* 28 同上、175頁。この目的の設定ということは、2005年の中央教育審議会の答申でも「共通の目的・挑戦的な課題など、目標を作り出す」という言葉で述べられていた。
- \* 29 同上、175頁。

- \*30 無藤隆『協同するからだとことば 幼児の相互交渉の質的分析』金子書房、1997、iii 頁。
- \*31 同上、10 頁。
- \*32 同上、18 頁。なお、麻生武『身ぶりからことばへ』（新曜社、1992）の特に 324 頁以降が、この「共同注意」が生み出す知覚世界について詳しい。
- \*33 同上、24 頁。「ことば」は原文のまま。
- \*34 同上、179 頁。
- \*35 同上、164 頁。
- \*36 このようないわば身体の学びについての近年の研究書として、諏訪正樹『「こつ」と「スランプ」の研究 身体知の認知科学』講談社、2016 がある。また、無藤は、この身体知の理論を、アフォーダンス論という身体と身体、もしくは身体と環境の間に見出される関係性の論から引いてきていると述べている（無藤『協同するからだとことば』165 頁以降）。このような関係性は生物と環境が置かれる場におけるつながりとでも言うべきものであり、言語や活動以前の対象からの身体への働きかけ（アフォーダンス）によって、そのつながりは活動の意味として見いだされることになる。生態心理学として本稿論者が参照したものは、J.J. ギブソン、古崎敬他訳『生態学的視覚論 ヒトの知覚世界を探る』（サイエンス社、1986（原著 1979））であるが、ギブソンの生態心理学および身体性哲学の優れた入門書、河野哲也『「心」はからだの外にある』（日本放送出版協会、2006）も参照した。また、無藤は、ギブソンの生態心理学のアフォーダンス論および、それを元にした認知心理学を構想した U. ナイサーを補助線にして、協同と身体という課題に取りかかっていた。また、この身体知の研究は、今日、ギブソンの論と並んで、F. ヴァレラが仏教思想から取り出した一種の境地の理論、「身体化された心 Embodied Mind」の研究も、国際的な基盤になっている。本稿でも、この身体知に対応する英語は、Embodied Mind として把握し、無藤の論を読み解く際の助けとしている。F・ヴァレラ、E・トンプソン、E・ロッシュ、田中靖夫訳『身体化された心』（工作舎、2001、原書 1991）を参照のこと。
- \*37 前掲、無藤『協同するからだとことば』180 頁
- \*38 前掲、麻生『身ぶりからことばへ』355 頁。"'' は原文の通り。
- \*39 無藤も麻生も共に引用しているが、この共同注意という概念を「並ぶ関係」として具体的に実践的に知らしめたのは、やまだようこ『ことばの前のことば』新曜社、1987 だと思われる。
- \*40 ミラーニューロン説およびガレーゼの「共有複合感覚的間主観性」については、佐伯胖「模倣と学び」佐伯胖監修、渡部信一編『「学び」の認知科学事典』大修館書店、2010 を参照した。またガレーゼの「共有複合感覚的間主観性」については、V.Gallese, The 'Shared Manifold' Hypothesis. From Mirror Neurons To Empathy, in Journal of Consciousness Studies, 8, No.5-7, 2001 および V.Gallese, The Roots of Empathy: The Shared Manifold Hypothesis and the Neural Basis of Intersubjectivity, in Psychopathology 36, 2003 に詳細が述べられている。



## The Reorientation of the Concept of Cooperativity in Early-Child Education from T. Muto's Theory 'Cooperativity as Embodied Mind'

Yosuke Hirota

*Osaka University of Comprehensive Children Education*

### Abstract

After the proposal from Japanese Central Council for Education in 2005 and the revision of Course of study for Kindergarten in 2008, the researchers and practioners on early childhood education and care have studied and discussed the new keyword "Cooperation". Currently, towards the revision of Course of study for Kindergarten in 2018, the concept of 'cooperativity' as one of the desirable skills of children is being defined from the diversified standpoints. On basis of the flow of such discussions, my aim on this paper is to overview the concept of 'cooperativity' as both the general word and the terminology, and to try to reorientate it referring to the previous discussions on the early childhood education and care studies. By this conceptualization I rely on the studies of Takashi Muto and show one of the constellations of 'cooperativity as embodied mind'. The idea of this embodied mind has not been reflected theoretically on the ongoing discussions on the 'cooperativity' and I have the research plan to connect this idea with the 'cooperativity' in the early childhood education so that this paper is the conceptional foundation for it.

**Key words** : cooperativity, embodied Mind, Takashi Muto, course of study for Kindergarten

