

生活科における遊び活動の意義とその指導について

宇佐見 香代

I. はじめに

筆者が、埼玉大学に着任して生活科関連科目を担当するようになって5年が経過した。1989（平成元）年の学習指導要領の改訂によって誕生した生活科は、他教科と比べて日本の小学校教育に導入されて日も浅く、着任当初に受講した学生の中には、小学校での生活科を体験したことがない学生も若干含まれていた。しかしながら、今や新しく教壇に立とうとするほとんどの学生は、その子ども時代に生活科を経験した上で、大学での生活科関連科目を受講することができる。そのような学生の多くは、遊びがふんだんに盛り込まれた「たのしかった」教科という感想を持っており、その経験から生活科に対する肯定的な立場をとる学生が多い。遊び経験と人間の成長・発達との関連や人間にとっての遊びの意義などの解明・探究は、これまでも多くの心理学者・教育学者・哲学者が関心を持ってきた研究主題である。本稿では、生活科という教科の有り様を考えることを通して、学校教育における遊びの教育的意義とその位置づけの困難さ多様さについて考えてみたい。

さらに、生活概説や生活科指導法を担当を通じて、小学校教員養成における遊び活動指導の力量形成をどのように行っていけばよいのか、他教科の学習指導と生活科の学習指導や支援の共通点と相違点は何かなどと考えるに至った。生活科の教科理念の大きな特質の一つとして、幼小連携、すなわち幼稚園教育と小学校教育の段差を軽減し、幼児期と学齢期の学びと発達の連続性を確保することが、子どもたちのスムーズな学校生活への適応のために求められている。一方で、昨今の学力低下を巡る議論を背景に、生活科教育の是非が厳しく問われているが、このことは遊びと学習の教育的意義に付いての見解の対立を含んでいるものである。生活科を支える教育理念のなかに、遊びの教育的意義を改めてどのように位置づけるのか、さらに生活科が担っている、子どもが自身の「生活」を学ぶことの意義や課題は一体何なのかを改めて問われているものとする。

ところで、筆者がゼミで指導する学生の中には、

小学校教員を目指しながら同時に幼児教育に関心を持ち幼稚園教員免許を取得を希望する学生がおり、その一環である幼稚園でのフィールドワークを通じて、幼児期の子どもの支援について学んでいる者がいる。この機会に、それらの学生に幼稚園教育から学んだことを将来の小学校教員としての指導にどう生かして行きたいかを語らせつつ、小学校教員養成における遊び指導の力量形成及び幼児教育学を学ぶ意義について合わせて考えて見たい。

II. 生活科の理念と遊び

1. 生活科の誕生

生活科とは、1989（平成元）年の学習指導要領の改訂において小学校の第1・2学年の社会科・理科を廃止して導入された新しい教科であり、学校現場において実施されたのは1992（平成4）年である。導入当時の生活科の目標は、「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会及び自然との関わりに関心を持ち、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う」こととされていたが、1999（平成11）年の改訂の時に、上記下線部分が「身近な人々、社会及び自然」となり、「身近な人々との関わり」を新たに強調することとなった。このことは、子どもたちの生活の変化に伴うコミュニケーション不足が、社会性など子どもの育ちに様々な問題もたらしたと指摘されていることによるものである。さらに、改正が重ねられるたびに「知的な気づき」の強調によって、将来の教科の学習への接続をも視野にいれた実践が求められている。この他に、生活科の特徴は、複数の教科を結合させたこと（合科）、子どもの活動・体験・興味・関心の重視、家庭・地域との連携の推進などを目標としているところとされている。

以上のように、この新しい教科の誕生や展開には現代日本の教育改革の重要な課題が託されていた。特に、遊びの体験が不足しがちで、そのことによる

悪影響が指摘されている子どもたちに、遊びの指導をすることが生活科の目標や内容に当初から盛り込まれていた。この度改訂された新学習指導要領には、その目標に「(2) 自分と身近な動物や植物などの自然とのかかわりに関心を持ち、自然のすばらしさに気付き、自然を大切にしたり、自分たちの遊びや生活を工夫したりすることができるようにする」「(4) 身近な人々、社会及び自然に関する活動の楽しさを味わうとともに、それらを通して気付いたことや楽しかったことなどについて、言葉、絵、動作、劇化などの方法により表現し、考えることができるようにする」とあるが、自ら関わる活動の中で「遊びや生活を工夫する」こと、活動そのものの「楽しさを味わう」など、単に社会・自然領域の経験や知識の増加だけでなく、創造性・感受性や表現など、子どももの情緒情意の領域にも目標が設定されている。

次に、生活科でよく行われている単元「秋の公園にいこう」の内容をもとに、生活科における遊び活動についてその特質を検討する。ここでは奈良女子大学附属小学校で長く教職にいた長岡文雄の『生活科教育』における記述を元に考える^①。

- ①美しい木の葉や木の実をみつける。おもしろい葉っぱを見つける。集める。
- ②集めたものを使って遊びを工夫する。
模様を作ったり、首飾りを作ったり、木の実を投げ合ったり、転がしたり、人形をつくったり、ゲームを作ったりする。
- ③集めたもの、作ったもの、公園で気づいたこと、自分なりに楽しんだことなどを、さまざまな形で表現し、教室で発表。学び合う。

このような活動をさせることに、教師は以下のような教育的な「ねらい」を持っていると長岡は指摘している。

- ・子どもが「したい」と思い、「自然にしよう」活動・・・人間らしい自然さ、能動的楽しさを尊重
- ・見たり、拾ったり、集めたり、比べたり、作ったり・・・作業的・体験的 自然観察その後の教科の学習につながる知的な気付き
- ・友達と一緒に作業をする活動・・・社会性の発達
- ・秋の自然の美しさを味わい、認識を深めると共に、活動でいろいろな表現をすることで、文化の創造をさせる・・・自然美の鑑賞・知的好奇心の啓発・子ども文化の創造

- ・拾ったり、重ねたり、糸でつないだりして、ものを操作する・・・技能の体得
- ・公園の利用・・・公共物の利用の仕方とマナーの学習

このように、教室の外で行う、五感を使った体験的総合的な学びを、生活科では重視している。四季の変化によって、自分たちの生活の様子が変わることに関心を持ち、そのことを通じて、自分たちの遊びや生活を工夫したり楽しくしたりできるようにすることをめざしている。

さらに、長岡は生活科における遊び活動の効用を次のように捉えていた。

- (1) 遊びは様々な経験を必要とし、自己表現力を高める。自己課題をもつ上でも、創造活動を活発にする上でもきわめて必要なものである。
- (2) 遊びの最も重要な意味は「仲間関係が育つ」こと。——遊びの中で養われる仲間意識や仲間関係こそ、人間形成には欠かせないものである。「仲間に受け入れられたり、葛藤したり、協力したりする情動体験を含めた人間関係の育ち」を経て、相手の気持ちをイメージし受け入れられるようになる。特に、遊びの中で、「自分の思いにまかせない苛立ちや拒否を受けて味わう孤独感から気分転換して立ち直っていく自らの力」を養うことは、「柔軟性を養うトレーニング」であり、「生きぬく力」を育てる。
- (3) 遊びは「総合体験」である。——遊びは「総合体験」であり、「幼児が遊ぶことは、学ぶこと」である。遊びの過程の中に、次のように「学ぶ態度」が養われていく。
 - ①興味や好奇心を持つ対象との出会い。
 - ②探索を行う。
 - ③自己課題やイメージを明確にする。
 - ④それに向かって情報を収集する。
 - ⑤実現に向かって努力や工夫を重ねる。
 - ⑥満足がいくまで集中して課題の解決やイメージの実現に向かう。
 - ⑦自分の満足いくまで、試行や訂正を行う。
 - ⑧葛藤や挫折感、転換や決断、技術の練習なども必要とされる場面がある。
 - ⑨成功感を味わえば、新たな次の課題を生み出し、挑戦していく。

このような遊びは、「やらされる遊び」には見られないものである。「子どもが自ら取り組む、密度の濃い遊び」「本物の遊び」の中に見ることができる。

以上のように、生活科の中で論じられる遊び活動には、知識技能の修得の他にも、自ら活動していく自発性・能動性など「学ぶ態度」、他者と関わる共同性・社会性とそれらを元にした道徳性、自然に感動する感受性や文化創造の根源となる美的感性の育成など、さまざまな領域や方向性を持った能力や人間性の育成が期待されている。小学校教育の特に低学年においては、これらの領域を細分化され領域化されて教科に分化させるよりは、一連のまとまりのある活動を単元とした総合的融合的な領域として設定するほうが、その時期の発達特性に叶っていると説明することで、生活科という教科の成り立ちの特徴を原理的に示すことができると考えられる。

2. 生活科を巡る議論

生活科の源流は今から80年以上前の教育改革にさかのぼる。まず子どもは、その生活の中で、特に遊びという外界に働きかける活動の中で、身近な社会や自然に興味・関心を示すが、その時彼ら自身によって学ばれる内容の系統性は、学問を背景とした教科の系統性ではなく子どもの興味・関心に沿った活動・経験の系統である。それは、子どもたちを本当に成長させる大きな糧となると考えられた。遊び中心の子どもの生活を教育の中で保障することが、生活の意欲や質を発展させ、やがて自発的創造的学習に発展していく、そのことを実践経験から発見した教師たちが、そのような教育理論と実践の研究をこれまで盛んに行ってきた。この動きを一般に新教育運動と言うが、その理論研究の過程で、J.デューイなどアメリカの進歩主義教育の理論がよく学ばれ、その理念的影響の指摘はよく行われるところである。しかし、日本の子どもたちのありのままの成長や生活の現実から出発する学習を、充実した形で展開させるための実践とその研究には、アメリカでは見られない多くのバリエーションがある。このすべてをここで説明することはできないが、この実践研究は、特に生活教育といわれる領域を作りだし、これらの実践研究の運動を支えた日本の民間の教師たち、とくにその実践研究の資質や能力について解明することは、今後も重要な研究領域となる²⁾。

先に述べたように、現代の生活科をめぐる議論の中で、大きな論点の一つは遊びと学習の関係についてである。ごく簡単にいうと、これには2つの立場がある。遊びは学習の母であるという意見と、遊びは学習の敵であるという意見である。前者は、先に述べた新教育の理論を発展させたものである。後者は、日本の子どもの学力低下の現状を改善するため

に、生活科を縮小・廃止すべきというものである。昨今、子どもの学力に関する国際的な調査の結果が次々に発表され、前回の調査よりも成績が芳しくなかったことを巡って、日本国内ではマスコミを中心にその原因の追及がなされた。そこでは、子どもが遊ぶことを楽しむ生活科は、学力低下の原因の一つと指摘されてきた。子どもたちに体験を通じて自ら学ばせるより、教師が基礎・基本となるべき、あるいはより高度な内容を、系統的に大量に繰り返し長い時間をかけて教え学習させることの方が効率的であるという考え方がその基底にある。以上のような論争の中では、子どもにどのような学力をつけたいのかという学力の質の問題が常に問われてくる。

III. 子どもの生活をどう考えるか

1. 現代の子ども認識

以下に挙げるのは、教育学部に入學したばかりの1年生に「自分が考える理想の子どもの生活と現実の子どもの生活」あるいは「自分の子ども時代と今の子どもの生活」ということで浮かぶイメージを対比的に自由記述させたものの抜粋である(3)。将来教師になる学生たちの子ども観が示されていると考える。

理想の子どもの生活・昔の子どもの生活

太陽の下で、自然の中で、元気に、のびのびと、無邪気に、遊んだりできる。畑や田んぼであそんだ。近所の森で遊んだ。土や草を肌で感じる。探検ごっこ、秘密基地を作った。大人が知らない子どもの世界。祖父に竹とんぼ(竹で作ったおもちゃ)を作ってもらってうれしかった。子どもは風の子(寒い風の中でも、平気で戸外で遊んでいること)。汚れてもいい服装。定番の鬼ごっこ、かくれんぼ、色おに、なかあて、缶蹴り、ドロケイ(以上、ゲーム遊びの名前)で遊んだ。遊びのなかで、ルールを学んだ。天真爛漫、自分の感情に素直。悩みが少ない。夢を持っている。その時しかできないこと、やりたいことをやる。遊びの中で、根気や集中力を培う。親や先生に限定されないで地域の人々と関わる。近所のお兄さんやお姉さんとドッジボール。子どもの時にはいろいろな経験をすべき。気が済むまで、日が暮れるまで遊ぶ。何をしたかをお母さんに話す。親がやってたことをまねする(したがる)。いたずらをしたり、笑ったり泣いたり怒ったりしながら、友達と関わる。遊び疲れて、おなかを空かせて、夜は早く寝て生活は規則正しい。好奇心で、毎日の新しいこ

と、日々変化する世界に目を向け、感動する。面白い本を読む。遊ぶのとおなじくらい勉強も真剣にやっていた。学んだことが面白かった。

現実の子どもの生活

遊んでいてもどこか抵抗を感じて、何だか後ろめたい感じ。勉強に遅れないようにといつも思う。将来のことを考えて勉強する。昔と比べて、勉強しなくなつた。そんなに受験とかなかつた。大学受験大変だったので、エスカレーター式（上位の学校へ入試なしで進学ができる学校。しかし、小学校あるいは中学校入学時など普通はない低年齢の入試はある）がよかった。生活が制限されている。遊び場がない、遊ぶ時間がない。学校は遊び感覚で、勉強は塾で詰め込まれる。塾に行かないと変。インターネットやゲームなど人間味が薄れる生活。グロテスクな世界を見せられる。家の中でマンガ、1人や少人数で遊ぶ。ケータイ（携帯電話）などで、会えなくてもコミュニケーション。遊びの幅やレパートリーが少ない。化粧、服装などにこだわって大人びる。醒める（感情が動かない）。キレる（突然、前触れもなく感情を爆発させる）。ストレス・フラストレーションがたまっている。親の期待に応えたい。けんかや、仲直りの仕方をしらない。田舎の子と比べて都会の子は違う。大人や社会が与える情報の多さで無関心・無気力。自分に甘い子が多い。遊びを知らない、楽しめない。教師が遊びを教える。兄弟が少ない。親が過保護。親が家にいない。睡眠不足、朝ご飯を食べないなどで、学校で集中できない。塾が遅くて夜も遅くなる。犯罪が多くて外が危険、危ないから遊べない。独創性や感受性はないように見える。食生活が変化。何か陰気なところがある。友達がイヤなライバルになる。いじめ。不登校。ひきこもり。命の大切さをわかっていない。体力がない。自分で考えない。

以上のような記述をどう読み解くべきであろうか。まだ大学に入学したばかりの1年生4月の意見で、教育学や心理学など大学で子どもに関する専門教育をまだ十分受けていない段階の学生であるが、教育学部の学生であることから日頃から子どもや教育の現状についてはいろいろ関心を持っている学生たちといえる。しかし、多くの学生は、普段から直接多くの子どもに接する機会が多かつたわけではないし、ましてや教育実習などで十分子どもと生活を共にする経験をまだ積んでいない。つまり、ここに語られている子どもの生活は将来教職を志す学生の子どもの時代の経験に根ざした、あるいは様々な「子ども言

説」の中で創られた、あくまでも子どもについての「イメージ」ということができる。自然の中で夢中で遊びに没頭し、喜怒哀楽を素直に生き生きと表現できた子ども時代の経験が彼等にとって理想の子どもの生活であったこと、それに比べて現代の子どもは自然の中での遊びから遠ざかり、閉ざされた生活環境の中で鬱屈した精神状況にあること、そんな子ども観を学生たちが持っていることがわかる。彼等の子ども時代はまさに生活科導入当初であり、子どもの生活の空洞化に関する様々な問題が指摘されていたと思われるが、そんな彼等にとっても、「理想的な子どもの生活」は新教育や生活科が目指す子ども像に通じるものがある。

現代における子どもを巡る問題の一つに、「遊ばない子」「遊べない子」の存在がある。子どもは本来、ほおっておいても遊ぶ存在である、その中で生きる力を獲得し生きるのに必要な技能を獲得するという前提は、さまざまな理由で崩れつつあると言われている。子どもをとりまく社会的文化的な環境の変化が、このような事態を招いている、だからこそ、大人が教育上の配慮から遊びの指導をすべきという立場と生活科という教科が誕生してきたところがある。一方で、今の子どもたちの中には、学力低下の問題があるが、学力水準の低下よりも、学習意欲の低下・学びからの逃走の方が深刻であるという指摘もある。子どもは「よく学びよく遊べ」と言われたり、「遊んでばかりいないで勉強しなさい」と言われたりするが、遊びだろうが勉強だろうが、子どもが生き生きと活動しているような姿まさに「生活」を作り出すことが、いまや教師や大人の課題なのであろう。

2. 「遊びと学習」研究の課題

ところで、生活科を含めて、教師の指導の下で行われている遊びは、純粋な「遊び」といえるものなのかという疑問がある。遊びの中では、本来、子どもは自由に子ども自身の意志で活動したり、大人の目の届かない子どもだけの世界の中で遊びを楽しむ。学校では、教師のまなざしの先で、子どもの遊びは教師の望ましい価値に方向付けされ、時間割に区切られ望ましい遊びかどうか評価される。例えば、遊びの性質を「消費的な遊び」と「生産的な遊び」として捉え、後者を価値的なものとして遊びが持つ創造性を生活科教育の中で展開することを求めているところがある⁴⁾。生活科実践で展開される遊び活動には、できあがった人工物を大人から与えて遊ばせるより、可塑性の高い自然物を提示して子どもの創意工夫を求める遊びを展開させることが多い。子どもから見れば、漫画、アニメ、インターネットやゲ

ーム等、与えられたものをこなしていく方が楽で娯乐的であり、子ども自ら進んでやりたがり、我を忘れるまで没頭して集中する遊びであることも今や多いが、これらの遊びは子どもの創造性を育てるといふねらいや五感・身体を使って関わるという点から見てもあまり教育的でないと思なされる。となると、生活科で望ましい遊び活動は、子どもの興味・関心や意志を純粹に反映したものだけではない、「このような子どもであってほしい」という大人の側の意図を反映した限定された遊びである。

ところで、遊びと学習の区別は、大人が勝手に作り出しているもので、なぜ子どもは放っておいたら遊び中心の生活をするのかその意味を考えるべき、子どもの立場からすれば遊びと学習の区別がない方が理想的だという指摘がある。これらは、大正から昭和にかけて、児童の村小学校で生活教育の実践を支えた野村芳兵衛の教育論に見られるものである。たしかに、教師の立場で考えると、学習のために遊びを禁止したりする一方で、ゲームを取り入れた活動など学習のために遊びを利用している後ろめたさもある。知識・技能を授けることが教育だと考える教師が、遊びを教えることについて、抵抗感を持つこともあるだろう。さらに、子どもが同じ活動をしていても、大人から働きかけることを学習といい、子どもから働きかけることを遊びとするという考え方もある(例えば体育の時間のサッカーと、放課後の公園でのサッカーの違い)。生活科におけるさまざまな活動における遊びからいわゆる「学習」を区別することは難しく(「遊びも学習の内」「遊びは学習である」といわれるところである)、その区別にどのような教育的意味があるのかとすらおもわれ、混乱してしまうことがある。いずれにせよ、生活科に関するこのような議論の中で、遊びと学習の関係や構造の整理をしなければならぬと考えている。

心理学者の岡本夏木は、「幼児期での『遊び』と『しつけ』、学校教育期の『遊び』と『勉強』、成人期の『遊び』と『仕事』、これらを通しての遊びの変貌、遊びにまつわる価値観が発達的にどう変換されてゆくかについては、基本的な吟味がなされないままにきているのが現状」であると指摘し、「学力低下」論争も「この『遊び』と『勉強』の関係が人生の中にもつ基本的位置づけの検討から出直さない限り、不毛な責任転嫁論議の繰り返しに過ぎない」と指摘している⁶⁾。生涯にわたって、内発的な動機を持った遊び活動と外的な働きかけや規制をとまなうしつけ・勉強・労働の統合が人間としての成長・発達さらに人間らしい人生の展開に結びついていくべきという岡本の指摘は重要なものとして受け止めたい。

いずれにせよ以上のような課題を検討するために、まずは次のような題材を吟味していく必要があると考えている。第一に原理的な検討の対象としてはやはりJ.デューイの理論は欠くことができないものとする。デューイはその主著の一つである『学校と社会』⁶⁾において、遊びとは、「子どもの至上の目的である過不足なく成長すること、すなわち芽生えつつある能力を十分実現しつくすことを意味し、そのように実現することは、子どもを一つの段階から他の段階へと連続的に連れ込んでいくことを意味する」と定義している。子どもの遊び活動を成長そのもの、あるいは成長の過程として明確に位置づけている。さらに、デューイは、遊びとは「子どもの外面的なパフォーマンスを意味するのではなく、子どもの心理学的な態度を意味する」と指摘している。例えば、教師が子どもの遊びを観察し評価するときには、「何を為したか」をみるのではなく、今日の前にいる子どもたちにとっての「真の活動になっているか」を見極める必要があるということになる。ここでは子どもの自律性・自発性が問題となっている。言い換えれば、子どもが本当にやってみたいと思うことを、今ある自らの能力を十分発揮して自ら実現することが遊びなのである。デューイ自身が幼稚園教育の創始者フレーベルの諸原理を検討しながら、その教育哲学を学齢期の子どもたちに当てはめ、「学校教育全体の任務として引き受ける」ために必要な修正を論じているのが、幼小連携という今日的な教育課題を考える材料としても興味深いところである。デューイの理論は、先に述べたように、日本の新教育運動や生活教育の展開の礎となっているが、それらがどのように学ばれたのかを検討すること、さらにデューイそのものの思想における遊びと学習の構造をさらに検討すべきである。

第二に、日本の生活教育を創り出してきた教育者として、木下竹次を中心とした奈良女高師附小を支える教育理念のなかで、子どもの生活と学習の融合を目指した学習理論の検討したい。また同時期に、奈良の学習法を批判しながらも、やはり、自らの学習理論を創る過程で遊び中心の子どもの生活と大人から働きかける学習の融合を目指した児童の村小学校の野村芳兵衛の理論について今後検討をしていきたいと考えている。

3. 教師の指導性を巡る問題

ところで、これまでお世話になっていた奈良女子大学附属小学校の杉澤学先生より、次のようなお話を伺ったことがある。子ども自身の生活といえるものが今の子どもたちにあるのだろうか、公立学校か

ら附属学校に移られて、特にその思いを強くされたという。今の子どもたちを見ていると、家庭と学校と塾という3点の行き来が子どもの生活のほとんどであり、たとえ休日であっても親や大人が仕組んだ活動が多くなっている。大人が介入しない子どもの自由な生活が失われているのではないかとされていたが、このことは子どもの生活と学習を結びつける上で、構造的な問題を提起する。

思えば、木下竹次が生きた大正期に展開されていた新教育の実践研究には、子どもの生活原理の中に教育原理を発見していく態度が共通していた。子どもの自身の生活からかけ離れた、無生気で画一的な学校教育の批判から生まれたこれらの新教育の実践は、子どもの生活の省察の中から、例えば遊びという子ども自身が創り出す生活の中に子どもの成長の契機を見取り、その教育的価値を認めて学校教育の中に取り込んできた。学校には子どもの生活はなかった、だからこそ学校に子どもの生活を取り込んでいく必要性、学習の材料を具体化・生活化していく実践の主張があった。

しかしながら、現代の子どもたちの生活の現状を見るに、子どもが学校外の日常生活で生き生きと活動する局面や子どもの豊かな成長を保障する契機は少なくなっており、むしろ生活の「空洞化」とも呼べる状況が指摘されている。「生産的な遊び」体験など、子どもたちによって学校に持ち込んでほしい生活経験そのものが薄れている今、生活と学習の結合が叫ばれるようになった、新教育理論が展開された当時以上に、教師が意図的にそのような生活経験の表現と拡充の必要性、体験そのものをより意図的に仕組んでいく必要性が出てきた。子どもの自発性・主体性の発揮は大前提であるが、生活科や総合学習における教師の指導性についての議論が、これまで以上に重要になっていると考える所以がここにある。

次に、杉澤先生は、教師には子どもの事実認識や学習状況を見取る手法や感性が必要であると述べている。4月5月はそのために朝の会などを通じて対話を重ねる時期であり、子どもの個性や興味関心を見取って、どんな力をつけたらいいかを見極める時期でもあるという。新学期が始まるまでにカリキュラムの構想と準備を行うことも大切かもしれないが、新しい学級を担任することになれば実際は、子どもの興味関心や生活の問題を把握するこのような時期を経て、自分の学級の「この子たち」の本当の課題を見極め学習の展開に組み込んでいくことが大切になっていると考えている。

さらに子どもの体験が断片的で一過性で終わらないように、繰り返し長いスパンで内容を構成したい

と言うことであった。生活の中で日常的に自然と関わる環境と活動を構成し、低学年の学習内容が少ない時期に、ゆとりをもって一つの学習テーマに取り組みさせていく、この体験が高学年での発展的な学習の原体験となることを期待している。高度で抽象的な用語や知識であっても、感覚的な実体を伴っていれば低学年でも自らの表現に生かしている。自分で試すこと、言葉だけで言っている子には実体を見せることにこだわり、概念と事象、事象と事象をつなげて思考していくことを目指していると述べられた。

これらの指摘は生活科や総合的な学習がどのような意味で総合的でなければならないかという点で重要であると思われる。杉澤先生の実践は、子ども自身が体験される様々な事象を有機的に「つなげて」思考し、その背景にある価値や意味を発見して了解していく過程を丹念に創っていく学習を創り出すことを目指しているものである。生活科・総合的学習実践の形式化・パターン化を克服するためには、子ども自身が遊びや生活から創り出した追究の課題を臨機に学習の展開に組み込んでいき、柔軟にカリキュラム運営を行っていくことが求められている。しかしながら、そもそも子ども自身に自らの生活を省みてそこで触れた様々な事象やその背後にある価値への気づきを表現し、学習課題化する機会や力を保障しなければならぬ。これは、生活科や総合的な学習の時間内のみで可能なことではなく、奈良女附小では朝の会や日記、集会など、子どもたちは授業時間内だけではなく、学校生活のあらゆる局面でこのような生活表現の機会を得ることができている。一般に、子ども主体・子ども中心という、何の計画も見通しもなく、ただ子どもに任せている指導なき実践への批判もありがちであるが、自由な子どもの活動や表現の一回性・個別性をその場で捉えて方向づけ・価値づけするなど、臨機に教師が指導性を発揮していくことが求められる。この点が子ども中心・生活中心の学習を構成し運営をしていく教師の力量として要求されるものである。

生活を発展させる学習は、自らの「やってみたい」という思いを実現してよりよい生活をしたいと願う子どもたちの意欲と、さまざまな価値に出会わせて子どもの生活を広げ深めていきたいと願う教師の教育的意図が出会い、展開されていくものだと考える。生活科や総合的な学習の実践研究においても、自ら「枠」を作って可能性を制限していくのではなく、子ども・教師双方の「生き生きと生活したい」という願いが実現するような個性的で多様な実践が作り出されるべきであると考えている。子どものよりよく生きようとし伸びようとする力を信じて、思い切って

子どもに任せ、自らの思いを遂げさせるような活動を大胆に組むような授業を積み重ねた実践研究を行う必要がある。

IV. 幼児期と学齢期の連続

1. 小学校教育と幼稚園教育の比較

次に、学生の視点から小学校教育と幼稚園教育を比較して気付かれたことについて検討し、小学校教員養成における幼稚園教育の参観の教育的意義、とりわけ生活科指導に資するについて述べたい。

今回私のゼミに所属した3人の学生（圓城寺智絵・橋本真希・松本しのぶ）に、乳幼児教育講座の小田倉泉先生の授業の一環で訪れた幼稚園参観や幼稚園の子どもに関わる活動を振り返ってもらった。圓城寺は、地域に育つ子どもの有り様を考えることを卒論のテーマとし、また小学校教育を目指しながらも早くから幼稚園教育への興味関心を示していた。橋本は生活と教科の結びつきを考える上で、東井義雄の教育論を卒論の題材に選んだ。松本は子どもにとって居心地のよい学校作りを卒論のテーマとしていた。この3人はいずれも卒業後に埼玉県・東京都小学校教員として着任した。振り返り際には、①幼稚園教育と小学校教育の違いとして気付くこと、②幼稚園の先生と小学校の先生との役割や支援の仕方の違いとして気付くこと、③小学校教師として幼稚園教育から学ぶべきだと思うこと、の3点についてそれぞれメモをまとめてもらった。以下は、3人がその内容を語り合うところのいくつかを抽出して、宇佐見がまとめたものである。

①幼稚園教育と小学校教育の違い

幼稚園にでかけて小学校との比較の上で気付くところは、第一に子どもが生活する環境の違いである。空間的には環境を構成する掲示物や遊具・道具が幼稚園の方が圧倒的に豊富である。それらは子どもたちが楽しめるように工夫されている。また机や椅子の配置が子どもが自由に動き回れるように、様々な角度の視線が作れるようになっていることは、すきまなく机や椅子が並べられ子どもの視線が一斉に前を向いている小学校と対照的である。さらに時間的な環境として、幼稚園では日案を作成して一応枠組みをつくるがそれは緩やかであり、子どもの意志が尊重された活動の流れを保障しながら保育活動が計画されるのに対し、小学校では学習指導案、すなわち教えた内容やさせたい活動など教師の意志によって時間割が区切られて教育活動が計画されている。

次に指摘できるのは、幼稚園における子どもの遊びのダイナミックさである。このことは、先に述べたように子どもが安心して自由に動き回れる空間と好きなことをして遊べる時間の保障が大きい。幼稚園の教育が遊びを中心にして子どもを育てようとするのに対し、小学校では学習を通して子どもを育てようとする。そのために小学校では子どもの遊びの展開が小さく感じられる。例えば小学生に新聞紙を渡しても、それをどう活用したら楽しく遊べるかなかなかアイデアが浮かばなかったが、幼稚園の子どもだったら違うと思う。生活科の授業を参観した幼稚園の先生が、「幼稚園にいた頃はもっといろいろとできていたのに、どうして」とつぶやいたのを聞いたことがある。幼稚園の時と比べて、遊べなくなってしまった小学生をどう捉えたらいいのか、その原因は何なのかという課題が浮き彫りになった。

②幼稚園の先生と小学校の先生との役割や支援の仕方の違い

次に、幼稚園教員の動きや働きかけを中心に気付いたことを述べてもらった。幼稚園教員の動きは指導と言うよりはまさに支援である。例えば、静かにさせる場面では、決して声を荒げて「静かにしなさい」などと指図をしない。「何か聞こえるね」「おしゃべり虫をつかまえよう」などといった子どもの注意を引く言葉がけや、手遊びを使って自然に、あるいは歌や動作などを使って子どもの注意を引きつけていく方法を幼稚園の先生は豊富に持っている。ここに子どもを引きつけるプロフェッショナルを感じていた。

さらに、子どもとの関係性の結び方の違いに着目し、小学校では授業を通して子ども集団全体と関わり、集団の中の個人を見取ることが多いのに対し、幼稚園では目の前で遊ぶ子どもに直接個々に働きかけ、一方で全体にも目配りをされていることに気付かされた。その際に幼稚園教員は子どもに視線を合わせ、子どもに寄り添い、子どもの経験や意識の流れを踏まえて子どもの行動の意図を解釈して支援を行っているところが印象に残っていた。

③幼稚園教育から学ぶべきこと

以上を踏まえて、幼稚園教育から学びたいことを挙げてもらった。まずは、幼稚園教員の子どもの見方は学びたいところである。子どもに直接関わる中で、その子特有の遊びを把握し、そこで得たものを支援に生かそうとする意識が高いところは見習いたい。一方小学校では子どもたちは一斉に一律に活動させるので、一人一人を見取することは難しいのでは

ないか。子ども一人一人にはそれぞれ乗り越えるべき課題があり、子どもの先を見通しながら支援をしていく、そのための見極めとタイミングが難しいが、このような支援は幼稚園教育から小学校教員として学びたいところである。一方、幼稚園では全体を無理にまとめようとしな。子どもの自由を尊重する反面、幼稚園でも集団活動を促し、「しつけ」という面でも厳しく関わる存在も必要なのではと感じた。小学校での生活を想定した働きかけが幼稚園でどのように行われるべきかということも考えた。

将来、特に低学年を担当する時には、小学校以前の子どもの生活を見ておく必要があると考える。子どもたちがどんな経験を持って小学校に入学してくるのか、どんな環境の変化にとまどうのか、その段差を埋めることが生活科さらに小学校の低学年教育の課題でもある。幼稚園教員の専門性も身につけた低学年向け教員も必要なのではと感じた。

以上のような学生による幼稚園教育実習の振り返りの中には、生活科指導の在り方を考える上で重要な示唆を与えるものである。子どもが生活する場としての学校をどのように構成していくのか、子どもの自由な活動をどのように保障していくのか、そのための教師の働きと関わり方の有り様はどうあればよいかなど、生活科教育のみならず小学校教育の抱える課題の克服が目指される。幼児期と学齢期の子どもの発達それぞれの固有の有り様の研究は、発達の適時性と適切な支援の在り方を問いただすことに繋がるが、と同時に、それぞれに共通する人間らしい成長発達とその支援の在り方をも問われることになる。さらに、それらの結節点としての生活科教育の位置づけも再度問われるべきである。

V. おわりに

既に述べてきたように、生活科教育には、現代社会を生きる子どもに生じている様々な問題を克服する役割が課せられている。その一方で、「学力低下」や「幼小連携」などの他にも、道徳性・社会性の発達、コミュニケーション能力の育成なども内外からの様々な課題が課せられ、その在り方を常に問われる教科でもある。そのような生活科教育の実践をになう教師には、そのような課題を充分理解した上で、より高度で複雑な指導や支援を行う力量を求められているように思う。

学校教育においては、子どもの活動に何らかの教育的な意味を発見し、それをより価値的なものに促

す指導（働きかけ）や支援を必ず意図する（ここでいう指導とは、大人や教師が直接子どもに関わるものだけではなく、子どもの活動を促す環境や条件や材料を整備する間接的な指導も含む）。そこでは、前提として「よい遊び」と「悪い遊び」は峻別され、大人から見て「よい遊び」のみを教育に取り入れる。子どもの興味・関心を尊重するといいいながら、子どもが「悪い遊び」に興味・関心をもち、反社会的な遊びを行うことを許すことはない。この「よさ」を説明するには、望ましい子ども像や人間像、将来の成長・発達への展望、充実した学習への連続・進展などを考えなければならない。例えば、「けんかも生活科」とはよく言われるところである。子どもが活発に交流する活動では、けんかはよく起こることで、一見あまり望ましいことではないが、けんかをさせながら、一方で自分の行動を見つめさせ考えさせ、そこで子どもの中で人間関係を調整する力を育てる、もし育たなければ教師が支援して乗り越えさせることを願っている。また、療育やカウンセリングでよく行われる遊戯療法では、より意図的介入的に遊びを利用する。「遊ばない子」「遊べない子」の問題は、この領域の方がより中心的な課題になっている。

教師による遊びの指導について考えるときに、麻生武が指摘した「大人の遊び心」「大人が子どもから得る快」^⑩は、指導する教師の有り様を考える上でも示唆に富む。麻生によると遊びに関わる大人は、子どもから次のような「快（喜び）」を得るとされている。

①容姿・・・子どもの愛らしさから快を得つつ、②身体接触・・・触れあうことの心地よさ、③愛される・・・子どもになつかれ認められ愛される喜び、④コミュニケーション・・・子どもは飽きずに喜んでコミュニケーションゲームに参加してくれる、⑤喜びの共有・・・子どもが感じている喜びや気持ちよさに共感し、その気分を共有しあう楽しさ、子どもの側にいる喜び、⑥世界の新鮮さ・・・子どもの目を通してみる世界は驚くほど新鮮である、⑦成長・・・子どもという日々生成する生命体に接している喜び、成長ぶりを見るだけで感動する、⑧先導者・・・子どもを導く楽しさ、自分たち大人が子どもの憧れの対象、価値ある存在として尊敬されている心地よさ、⑨優位・・・大人であることの優越感、支配欲の満足、⑩未熟な言動のおもしろさ・・・子どもの未熟な言動がひきおこすユーモア・おかしさ・おもしろさ、⑪創造的破壊力・・・大人の常識をひっくり返す「生成」と「逸脱」、そのような力に接する大人の驚きと喜び、⑫他界を生み出す力・・・子どもが大人の語る物語を信じることで、

大人の周囲にも「他界」が発生する，例えばサンタクロースは子どもが信じてくれるから大人も楽しめる，⑬子どもの発想・・・子どもの見立てやごっこのおもしろさ，ユーモアやジョークのおもしろさ，⑭子ども時代を想起させる力・・・大人もかつては子どもだった，子どもによって大人は自分たちもかつては初々しく世界に対する不安や好奇心や夢を抱いていたことを想起させられる。

このような指摘を見ると，遊びの楽しみを子どもの生活から奪うことは，教師や大人から教育する喜びを奪うことであるとすら思われてしまう。教育する喜びの実感は，教職に生き甲斐と生の充実を失いつつある現代の教師が切に求めているものであろう。遊びとは何か，遊びはどう在るのかなど，遊びを科学的客観的に説明し解明しようとする研究と，遊びを子どもの成長・発達を促すものとして利用するための研究とは，その目的が異なり，遊び自身のとらえ方も違いがあるのかもしれないが，それぞれの領域の知見からいろいろ学び合う必要も感じている。

注

- (1) 長岡文雄『生活科教育』佛教大学通信教育部 p.137
- (2) たとえば，先行研究では富村誠によって我が国の学校教育における「遊び」活動論の歴史的展開について継続的な研究が為されている。(富村誠「生活科『遊

び』活動論の歴史的 연구 (I) —明治後期『遊戯』活動論の提唱—」(『京都女子大学教育学科紀要』第36号 平成8年2月 京都女子大学教育学会 p.93-105) 以下続く)

- (3) 宇佐見担当科目「生活概説」受講生による講義内での小レポートより。
- (4) 菱田清和「遊びを作り出す子ども(自然や物を使った遊び)」(嶋野道弘・寺尾慎一編著『生活科の授業方法—新しい評価を生かす構想と展開—』ぎょうせい) p.136
- (5) 岡本夏木『幼児期—子どもは世界をどうつかむか—』岩波新書 p.68-70
- (6) ジョン・デューイ『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社学術文庫 p.184-204
- (7) この振り返り活動は2008年1月28日に宇佐見研究室にて実施。
- (8) 麻生武『発達と教育の心理学—子どもは「ひと」の原点—』培風館 p.74-77

*本稿は，文部科学省「資質の高い教員養成推進プログラム(教員養成GP)」に採択されたプロジェクト「『協働する実践者』としての幼稚園教員養成—幼小5年間のスペシャリスト養成をめざす地域連携型プロジェクト—」の報告書(平成20年3月)に掲載した論稿に大幅に加筆訂正したものである。