

「遊び」から「学び」へ ～「遊びも学習である」は本当か？～

はじめに - 発表の課題

本発表の課題は、次の3点である。

「遊び」と「学び」の関係について具体的な子どもの姿から考察する。

「遊び活動」に対する教師のかかわり方を明らかにする。

「遊び」の中で獲得された（と思われる）「学び」を「みとる」ための教師の課題を明らかにする。

・ 幼小の連携を意識した1年生のカリキュラムづくりと「遊び単元」

私は、平成13年度の1年間、ほぼ週に1度の割合で上越教育大学の附属小学校1年1組に入り、子どもたちの活動を観察・記録することができた。そこでの課題は、スムーズな幼小の連携が果たされるカリキュラムづくりであった¹⁾。

実践：上越教育大学附属小学校平成13年度1年1組（担任：尾身浩光教諭）

1．キーワードは「自信」～よりスムーズな「適応」をめざして

尾身教諭が子どもたちのよりスムーズな学校への「適応」のために子どもたちにつけようとした「自信」とは、次の3つの自信であった。

幼稚園・保育所でやってきたことが小学校でもできる、という自信。

初めて挑戦したことが実現できた、という自信。

仲間との協力によって実現できた、という自信。

これら3つの自信を網羅的に子どもたちに付けさせるためには「遊び単元」をカリキュラムに導入することが最適である、と尾身教諭は考えた。

2．「遊び単元」の意義

そもそも「遊び単元」には次のような特徴がある。

（低学年の）子どもにとっては幼児期からの連続性の確保。

子どもが自分を思いきり発揮できる（ありのままの姿を出せる）。

教師にとっては「子ども理解」の最大のチャンス。

これらの特徴を考えたとき、年度の初めに「遊び単元」をカリキュラムに取り入れることは、とりわけ新入児童や1年生担任にとって望ましいことであると私は思う。

3．カリキュラムの実際

尾身教諭が新1年生用に組んだ単元とカリキュラムは次のようなものである²⁾。

○ 単元名：いっぱいランド

○ 単元の目標： いっぱいランドで遊びや活動をしながら楽しんでいく。

○ カリキュラム構成上の留意点：

幼稚園からの連続性を意識したカリキュラム

4月から5月上旬は、幼稚園・保育園でもやってきたことが小学校でもできる自信をもつことのできるカリキュラムづくりを進めた。幼稚園・保育所での遊びや学びとの連続性を意識した小学校生活を確保し、小学校入門期のカリキュラムを幼児教育に近づけようとした。そこでは、教科の枠を取り払い、すべてを総合単元活動³⁾とし、遊びを中心とした活動を構想した。「いっしょにあそぼう」、「いろいろなばしよであそぼう」、「学校たんけん」などの総合単元活動を行うことで、一人一人が自由遊びと小グループや学級全体の遊びを織り交ぜた活動を展開していった。そこには、遊びを通して、他者とかかわりながら、自己決定の経験を積んだり、言葉や数、学校生活の習慣を学んだりしていく姿があった。一人遊びでは、幼稚園から行ってきた砂遊びや虫探しを始め、自分がやりたいと思う遊びをする。また、集合ゲームや伝言ゲームなどを行いながら、友達の存在に気づいたり、数の認識をもったりしていく。このカリキュラムでは、時間表を設定せず、子どもの姿から生活時間を柔軟に設定することを心がけた。

自信を深めるカリキュラム

自分が幼稚園や保育園でやってきたことができることで自信がもてるようになった子どもは、次々と自分の活動をつくり続けていく。自分らしい活動を繰り返して、没頭して活動を行うなかで、さらに自分に対しての自信を深めていく。このような自信は、さらに次の段階の自信を生み出す。すなわち、学校で初めて挑戦したことが克服できた自信である。ここでは、じっくりと取り組める活動、日々の継続性を大切に活動がカリキュラムの中心である。

友だちとのかかわりをつくっていくカリキュラム

自分に自信をもってきた子どもは、活動範囲がひろがり、活動もダイナミックになってくる。そのため、時には、自分一人ではできないことにも挑戦していくようになる。自分がやりたいことを実現するために、友達と協力したり、アイディアを出し合ったりしながら活動を進めていく姿が見られるようになる。同時に、人と協調しながら活動を進めていく。自己中心的な活動から友達とかかわりながらの活動を意識し始めていく。そこでは、子どもが友達と協働していく楽しさややり遂げた喜びが感じられる仲間や集団を意識したカリキュラムづくりが進められた。

・「遊び」の中の「学び」～砂場遊びの場面から

次に、子どもたちが実際に遊ぶ姿をもとに、どんな「学び」が獲得されていたと考えられるかの考察に入ろう。尾身学級の子どもたちの1年間を振り返るとき、確かに子どもたちは「遊びながら学んでいる」ように私には見えた。本節では、「遊びと学びの関係」について、尾身学級の子どもたちの具体的な姿をもとに考察する。ここでの課題は、「遊びの中の学び」をどのようなものとして捉えればいいのか、また、教師は遊び活動にどのようにかかわり、かつ「学び」をどのようにみとればいいのか、について考察することである。

1. 新入児童にとっての「遊び」と「学び」

周知のように、「遊び」の定義や論説には様々なものがある。ここでの問題は、遊びの一般論を語ることではない。そうではなく、尾身学級の子どもたちの「遊んでいる姿」のなかに、どのような「学びの姿」を見いだすことができるのかの具体的な分析である。児童たちの砂場遊び場面を事例として分析を進めよう。

具体的な子どもの姿（木村の「みとり」）

砂場遊びの場面において、木村が実際に「みとる」ことのできた子どもたちの姿は次

のようなものであった。

「砂や水の感触を味わう姿、感触を言葉に表す姿、感触への共感を求める姿、それぞれの思いをお互いに言葉で表し、自他の思いを比較する姿、砂団子や型抜き・川作り・滝作りをする姿、砂を使った「ごっこ遊び」を行う姿、諸活動を仲間と共に進めている姿（内容としては、互いに影響を及ぼし合っている姿、他者の発想を自分のものにする姿、他者から触発され新たに自分の発想を引き出しながら活動する姿、などがあった。）活動終了後学習シートに活動を振り返り、絵や文章で思いを表現している姿、などなどなど。」

遊びがもたらす体験世界と遊びによって育つことが見込める力（一般論）

一方、丸野俊一によれば、遊びが子どもの内面にもたらす「体験世界」と育つことが見込める力とは次のようなものである⁴⁾。それらは、「遊びによってもたらされるであろう力」についての一般論である。

「a.諸感覚を通じた感性や感動を育む体験、b.具体的なモノの操作を通じたモノの概念形成および道具の発見・製作体験、c.現実と虚構の往来を通してもたらされる想像力を育む体験、d.問題状況への挑戦の結果としての成功や失敗体験（この体験は、認知面での問題解決能力および気力・忍耐力などの精神面での問題解決能力をもたらす可能性を含む。）、e.感情的なやりとりを通じた喜怒哀楽やいたわりの精神を育む体験、f.約束ごとやルール・規範にかかわるやりとりから社会性や自主性を育む体験」

ふたつの「体験世界」

で私がみとった子どもの具体的な姿と の一般論とはかなりの部分が対応していると思われる。このふたつの「体験世界」を比較してみると、多くの点で共通していることが分かる。例えば、「砂団子や型抜き・川作り・滝作り」の活動は、砂や水の性質を知り、スコップやホースの正しい使い方を知ってはじめて可能となる。これらは、「モノの概念形成」・「道具の発見」等に対応させることができる。また、「ごっこ遊び」はイマジネーションの世界を広げ想像力を育む契機であろうし、「仲間と共に進める諸活動」は自主性や社会性を育む契機となるであろう。

2. 「遊び」から「学び」へ

遊びがもたらす「体験世界」と「学び」

しかしながら問題は、「遊び」によってもたらされた「体験」が本当に「学び」に結びついているかどうか、である。 で確認できた「体験世界」が確保されただけで無前提に子どもが「学んだ」とは言えないからである。例えば、丸野の d.で言うところの「問題解決能力」が身に付いた、という「みとり」ができて初めて「学び」の成立を認めることができる。「みとり」という場合、子どもがある活動を長時間にわたって遂行し続けたり、メンバーの数や活動場所がより大きく広がることによって課題解決がなされていることが認められれば、子どもの内面に「育ち」が見られた、つまり子どもの内面に「学び」が成立した、と比較的容易にみとることができる。既に述べた「砂団子や型抜き・川作り・滝作り」の活動は、見ていてわかる「育ち」=「学び」であろう。一方、「仲間と共に進める諸活動」は、自主性や社会性を育む契機ではあっても、本当に自主性・社会性が育まれたかどうかは即断できない。ひょっとしたら、自己中心性を助長したかもしれないし、非協力的態度を身に付けたかもしれない。ここで重要になってくるのが教師の「子どもの内面を推し量る手段」である。尾身実践の場合、その「手段」とは、子どもの観察記録・子どもの発言記録・子どもの学習シートの記録である。尾身先生は、これら3種類の「記録」を総合的に判断して「子どもの内面の育ち=学びの成立」をみとっていた。

このように、「遊び」が即「学び」に直結するとは限らず、遊び活動→体験世界→育ち

のみとり→学びの成立，という流れがあることが分かる。結局のところ，学校教育にあっては，教師による育ちのみとりがなければ，子どもの内面に「学び」が成立したか，あるいは「子どもの学びの認定」については語れない，と言える。

教師（幼児教育の教師であろうと小学校教師であろうと）が意識すべきは，ある遊びが子どもにもたらすであろう「体験世界」の内容と，そこで期待できる「育ち」についての予測をもつことである。単なる「遊びの履歴の集積」＝「様々な遊びの姿の想定」だけでは不十分であり，そこに期待できる「育ちの姿」も同時に予測・集積することが必要である。それによって始めて，子どもの遊びの姿から教師のねらう「学び」の想定（「子どもの内面に学びが成立した姿」の想定）が可能になる。それらの「姿」の記録・集積であって始めて，子どもの「育ちの履歴」「学びの履歴」と呼びうるものとなる。

教師の「遊び」と「学び」に対する「みとり」

前項で明らかになったように，子どもの遊ぶ姿や活動する姿に対して，教師がどのように「みとる」かによって「育ちの認定」＝「学びの成立」がもたらされる。そこでは，当然ながら教師の「みとり」の力量が問われることになる。教師は，遊んでいる，もっと正確に言えばある活動に没頭している子どもの姿から，彼・彼女にはどのような「体験世界」が繰り広げられているかを予想し，かつ，彼・彼女の内に「何が育っているのか」を特定できなければならない。そのために「子どもが思いきり活動する姿を多面的に見つめていくこと」は，子どもの内面に広がる「体験世界」と「育ち」を理解する上で必要不可欠の課題と言える。「多面的なみとりの力」とは，子どもの内面に繰り広げられる「体験世界」を様々な想像する力のことである。

多面的なみとりの力

では，どうしたら教師は「多面的なみとりの力」を獲得できるのであろうか。遊びによってもたらされる子どもの「体験世界」を理解するための教師のかかわり方とはどのようなものであろうか。

公教育の場（幼稚園・保育所・学校等）において「遊び」を教育の方法として用いようとするとき，教師は学びの可能性を内に含んだ「遊び環境の提供者」でなければならない。このとき教師は，集団内成員として行動するか，観察者として振る舞うか，二つのあり方が可能である。集団内成員として行動するとき教師は子どもと対等な立場であることが遊びを成り立たせる絶対条件である。このとき教師は，「遊び仲間」として子どもの体験世界を自らも体験することになる。教師自身の実体験が子どもの体験世界の「追体験」となる。この「追体験」が，教師にとっては，子どもの内面世界を幅広く想像する根拠となるであろう。一方，観察者として振る舞いながら，教師は遊びのきっかけや次の展開を促しうる知識や情報の提供者となることもできる。もちろん，教師といえども子どもに「遊びを教える」ことなどできない。そこでは，せいぜい遊びを構成する情報の提供者にすぎないことを教師は自覚すべきである。その意味で，やはりここでも教師は子どもと対等の立場である。教師と子どもが対等の立場で共に活動することが，「遊び環境」成立のための不可欠の要件なのである。このように，「遊び」がもたらす「育ち」や「学び」をみとるには，教師は一度子どもと対等の立場でかかわることが必要なのである。いずれにしても，子どもが主体性を発揮できる環境を作ることが肝要である。

小学校以上の教師は，どうしても「教えること」が自分の仕事であると認識しがちである。確かに，小学校以上の学校教育が系統的な教科学習中心であることは否めない事実である（時間数をみても明らかである）。そこでは，例えば教科書という形で「教える内容」が目に見える形で提示されている。そして教師はその内容を「伝達」しなければならない。文化遺産の伝達に自分の使命を見いだすとき，教師は，自分が「子どもと対等である」という発想をなかなかもちにくい。「遊び」を通して「育ち」や「学び」を獲得させることの難しさの原因の一つが「教師の教えたがり」にあることは既に指摘されている通りである。「子どもと対等になること」の難しさが，幼児教育の教師と小学校以上の教師の間に「一つの溝」として横たわっている。いかにして子どもと教師が対等の立

場で「共に活動し」、「共に学ぶ」かが、生活科や総合的な学習の指導の課題であり続けるであろう。

「学び」の成立

話をさらに進めよう。次の問題は、教師が、この体験世界が「学び」に結びついているかどうかの見極め（＝学びの成立が認められるかどうかの「みとり」）をどのようにして行うか、である。

実際に課題解決の姿が見いだされたとき、例えば、スコップという道具の使い方がわかり、水路を掘ったり、穴を掘ったりして自分の遊び（「温泉ごっこ」等＝自分の課題）を実現している姿が認められた場合は、明らかな「学びの成立」として認めてもよいであろう。もっとも、後に述べるように、スコップを使えることを「学び」の獲得、あるいは「学力の獲得」と見なすにはそれ相応の「学力観」が前提となる。

さらには、「目に見えない子どもの学び」の認定の問題がある。「子どもの内面を推し量る手段」をもちいて「内面の育ち」を判断すること、これが現実には非常に難しい。しかし、小学校児童の場合、幼稚園・保育所の教育とは違い、「文字」による振り返りが可能である（それも、1年生1学期の後半から、というのが一般的であろうが）。これは、何を意味するかと言えば、活動の振り返りによって「学びの自覚化・意識化」を促すことができる、ということである。尾身実践の場合、活動終了後に学習シートを書かせ（描かせ）ていたことが、学びの意識化にとって大きな意味をもっていたと言える。

生活科や総合的な学習（上越教育大学附属小学校の場合は「総合単元活動」）の特性は、学習の大枠は教師が決めるとしても、「学びの内容」は子どもに任せられることにありと私は考えている。しかし、子どもに任せられる「学びの中身」も、子どもの内面における「意識化」「自覚化」の作業は教師との共同作業といえるのではないだろうか。むしろ、「学び」を意識させることが教師の支援の本質ではないか。遊びに没頭させること自体が教育の目的となる幼児教育の遊びと小学校の遊びとは、この点が決定的に違うと考えてよいであろう。

しかし、ここにも落とし穴がある。子どもの遊び＝自発活動を大事にしよう、といいながら、子どもを「教師のひっぱりたい方向（＝学びを意識化させる、という形態を取りながらも）」にひっぱってしまい、結局、「学びの押しつけ」に堕してしまう危険があるからである。私は、幼児教育教員に対しては、「遊びのなかで子どもが獲得している『学び』にもっと着目して子どもを育てて欲しい」と言いたい。同時に、小学校教員には、子どもに「学ばせる」ことばかりを考えずに、もっと子どもが「遊びに没頭できる学習環境（学習対象の選択や時間や場所の確保という条件づくり）を用意して欲しい」と言いたい。

・教師の課題

これまでの検討から、「遊び」の中に子どもの「学び」を見いだすための「教師の課題」が見えてきたように思う。一つは教師の「学力」観の問題であり、その二つは「学習環境構成」の問題、三つ目は教師の「みとり」の力の問題である。

1. 教師の「学力」観

先に述べた「遊びによってもたらされる子どもの体験世界」を思い返してもらいたい。そこには、感性・感情の世界、認知面での問題解決能力、情意面も含んだ精神面での問題解決能力、自主性・社会性、といった人間のあらゆる能力が含まれていたことが分かる。つまり、遊びの中に「学び」を見いだすということは、子どもひいては人間を全人的なものとして見る視点をもつことなのである。それは、同時にそれらの全人的な力を「学力（＝学びとられた力、これから学ぶことのできる力）」として認めることを意味する。そこには、まさしく「育ち」という包括的な言葉を用いるにふさわしい内容が含ま

れている。さらに言えば教師には、「包括的な学びの成立」を「学習の成立」とみなす「学力」観が求められている。「遊び」の中に「学び」を見いだそうとする教師は、まずこのような学力観をもつことが前提となる。

このことは、これまで多く行われてきた「仮説検証型の実践研究」が、少なくとも生活科や総合的な学習の学習指導改善には不向きであることを示していると思われる。「包括的な学びの成立」を「学習の成立」とみなす「学力」観の実現のためには、一人の子どもを多面的・多角的に観ようとする「羅生門的アプローチ」がふさわしく、ある特定の視点から子どもを観ようとする「教育工学的アプローチ」はふさわしくないからである⁵⁾。

2．包括的な遊び環境・学習環境の提供

遊びのもつ包括的な「体験世界」を確保するために教師は、集団内構成員として行動するか、遊びを構成する情報の提供者となるか、観察者として振る舞うか、のいずれかの役割を果たすことになる。いずれにしても、「遊び活動」にあっては、教師は子どもとあくまで「対等な立場」で共に活動することが「遊び環境」成立のために不可欠である。このような、遊び環境・学習環境の設定さらには子どもに対する援助・支援の方法については、小学校教員は幼児教育教員から学ぶ必要があると思われる。

教師の意図を教育（あるいは保育）環境に反映させ、子どもの主体的な活動を誘発する「間接教育」の考え方と方法は、幼児教育の世界で長年培われてきたものである。『直接教育』の発想と方法に慣れきっている小学校教師には、この「間接教育」のやり方を大いに模倣してもらいたいと私は考えている。

3．教師の「みとり」の力量 - 「内面の育ち」への判断材料をたくさんもつ努力

「遊び」の中に「学び」を見いだそうとするとき、教師は子どもの内面に繰り広げられる「体験世界」を理解する必要がある。そこでは子どもの内面世界に対する想像力・推理力を養うことが求められている。「見えないもの」を観ようとするとき、必要なことは「育ちの判断材料」を多くもつことである。教師は、多面的な子ども理解に努めなければならない。例えば、尾身先生は、子どもの観察記録・子どもの発言記録・子どもの学習シートという3つの記録から子どもの内面を総合的にみとり、「学びの成立」を判断していた。そのなかでもとりわけ学習シートあるいは作文の内容から、子どもの内面の育ちを読みとる力が教師に求められている。

遊びの構成員として行動するにしても観察者として振る舞うにしても、教師は環境内構成員として子どもが主体性を発揮できる環境をつくり、守り、維持する役割を担う。しかしながら一方では、教師の役割として、その環境の中で「育てる」＝「学びを成立させる」ことがある。子どもが主体性を発揮できる環境とは、同時に教師も自分自身のねらいを主体的に発揮できる環境でもなければならない。子どもと教師の両方が主体性を発揮できる環境を考えると、結局のところ、教師自身が一人一人の子どもの「みとり＝子ども理解」をもとにしながら、一人一人に「育てたい力」を明確にし、その「育ちの方向」にふさわしい環境をつくろうとするところから始まるしかない。一人一人にふさわしい「育ちの方向」とは、尾身先生が挙げているように、「子どもがさらに自信を深めているか＝その子どもがよりその子らしく生きられているか」をみとるところからその方向付けが始まる。その「育ち」についての「みとり」のポイントは、教師の意図する「育てたい力」が身に付いているか、すなわち「学び」が成立しているかどうかの見極めである。ここでも、子どものみとり＝子ども理解→育てたい力（＝育ちの方向性）の特定→学習環境の設定→子どもの育ちのみとり→学びの成立のみとり（＝子どものみとり）→育ちの方向性の変更・調整→学習環境の改善→子どもの育ちのみとり→……、という循環が成り立つ。

おわりに

以上、私は、子どもたちの「遊びながら学ぶ」姿についての考察を進めてきた。改めて実感したことは、「遊び」が様々な要素を内に含み、子どもが見せる姿も「複合的」であるが故に、その「学び」を特定することはきわめて難しい、ということである。

子どもが「遊び」から「学び」を成立させている姿の「みとり」は、幼小連携の本質的な部分をなしていると言える。幼児期から児童期の子どもにとって、彼ら・彼女らの成長・発達・育ちの連続性とは「遊び」によって確保されるからである。遊びが広い意味の学びをもたらしていると考え、その学びを「育ちの具体的な姿」と捉えること、その「育ち」は一人の人間の中では常に連続しており「学びの履歴」として積み重なっていること、それらを強く意識しながら、これからも生活科の中で活動に没頭する姿から子どもを理解していきたい。

注

- 1) 詳細は、拙著『生活科の新生を求めて～幼小連携から総合的な学習まで～』（日本文教出版 2003）pp.199-211 参照。
- 2) 上越教育大学附属小学校 2001カリキュラム pp.5-6.
- 3) 上越教育大学附属小学校において1・2・3年次に取り入れられている学習活動。それは、身近な自然や社会に働きかける体験を通して、行動力、創造力を発揮しながら、自分の生活について考え、実践することをねらいとした活動である。発想は生活科と酷似しているが、最初から国語・体育・算数・図工・音楽の時間も含まれており、「総合学習」を意識していると言える。総時間数は、学年やクラスによって異なるが400時間から700時間という膨大な量になっている。
- 4) 丸野俊一「遊び体験がはぐくむもの」（『児童心理 '95.9』pp.26-34.）
- 5) 文部省『カリキュラム開発の課題 カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書』＜発行：大蔵省印刷局 昭和50年＞より第4章 第2分科会報告「カリキュラム開発における教授・学習課程と評価」pp.47-57.参照。
この報告書は、文部省（当時）が経済協力開発機構（OECD）の教育研究革新センター（CERI = Center of Educational Research Innovation）と協力して、昭和49年（1974年）3月18日から23日まで東京で開催した「カリキュラム開発に関する国際セミナー」の報告書である。第4章においては、子ども理解にもとづくカリキュラム開発の方法として「工学的接近」と「羅生門的接近＝イリノイ大学・アトキン教授による命名」というふたつのアプローチが対比的に紹介されている。