

る。

結語として

授業が遊びそのものになると考えるのは幻想である。しかし授業に遊びに典型的に現われる内発性や自発性、自由を導入することは望ましいことである。しかしそれらに内発的な意識の秩序や注意の持続的集中を高める指導が結びつけられなければ、自発性や自由は無為と混乱のほか何ものをもたらさない。

自発的で自由な学習が結果として意識の秩序や注意の集中をもたらすということはあり得る。しかしその確率は高くはない。なぜなら児童をめぐる状況は、あまりにも外発的要素に満ち、無秩序であるからである。

秩序が欠落し、騒々しく落ちつきのない、はしやぎ回る授業が生きてきた授業、活気のある楽しい授業と評価されるのであれば、それは正に本末転倒というべきである。このような授業での児童の姿は、大量情報の無秩序な受容や社会規範の流動化によって意識の秩序を失い、何事にも注意を集中できず、強迫的に楽しさを求めながら結局ものごとを深く楽しめず無為感にさいなまれる、最近増えつつある現代人の精密なレプリカにしか過ぎない。楽しさを求め

ようとしてかえって欲求不満を累積し、深い楽しさから遠ざかる。このような状況からの脱却こそが求められるべきなのである。
(千葉大学教授)

〔参考文献〕

M・チクセントミハイ著『楽しむということ』思索社
M. Csikszentmihalyi: Flow, Harper & Row



授業を選ぶ

生活科における遊び

— 生活科と遊び

写真は静岡県湖西市立鷺津小学校(彦坂貞夫校長)の生活科のスナップ。「葉が落ちた木の下にピクニックシートをしいたら、子どもたちが上が二階になったとあって登ってしまいました。これまでの授業でならこんなこと絶対許さなかったのですが……、でも生活科ではいいかな、と思いまして……、本当はハラハラしどおしてしたが。」と、この写真を送ってくれた藤田好美先生が語ってくれた。

多分、生活科の授業を実践されている方であれば藤田先生のアンビバレンツな気持ちご理解できるであろう。しか

し、生活科に接したことはない方なら、「木にのぼることを授業でやるなんて、ましてそれを教師が写真にとるとは」と疑問に思う方もおられるのではないか。

私は、これこそ生活科で育つ子どもの姿であり、生活科を創造する教師の行為と考える。理由は、生活科は、日本の学校教育史上、初めて「遊び」を学習活動の中心部分に位置づけた教科だからである。

(1) 自分と学校、家庭、近所などの人々及び公共物のかかわりに関心をもち、集団や社会の一員としての自分の役割や行動の仕方について考えたり、適切に行動することができるようにする。

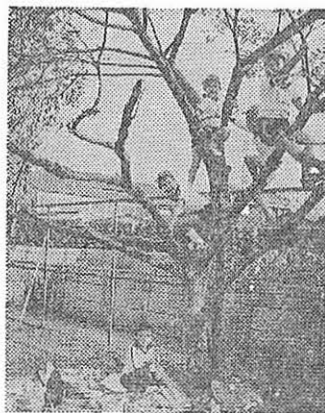
馬居政幸

(2) 自分と身近な動物や自然とのかわりに関心もち、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なる。

(3) 身近な社会や自然を観察したり、動植物を育てたり、遊びや生活に使うものを作ったりなどして活動の楽しさを味わい、それを言葉、絵、動作、劇化などにより表現できるようにする。

これが学習指導要領に記された生活科の一、二年共通の目標(傍線は筆者)。目標(2)と(3)に明らかのように、生活科は、子どもたちが「遊びや生活を工夫」できること、さらに「遊びや生活に使うもの」を作る活動を通して「楽しさを味わう」ことを、目標にかかげた教科である。

目標(1)についても、指導書では次のようである。



生活科で育つ子どもの姿。子どもは本来「遊びの天才」だ。

「目標(1)は、自分との身近な社会とのかわりを体験したり振り返ったりすることを通して、自分がそれら

の社会の中でどのように自立していったらよいかを適切に行動することができるようになることをねらいとする。

学習の対象となる身近な社会とは、学校、家庭、ならびに児童の身近な社会、例えば、遊び場としての公園、空き地、野原、買い物に行く店、通学路、郵便局、駅などである。(傍線は筆者)

生活科の生活とはいうまでもなく子どもの生活。それを学習指導要領では「遊びと生活」と表現し、生活科の学習の場を学校の教室ではなく、「子どもの身近な社会」である「遊び場」として提起しているわけである。

生活科にとって「遊び」は、特定の学習活動のあり方であると同時に、生活科という教科固有の特性でもある。

二 子どもから遊びを奪ったのは学校

「よく遊び、よく学べ」ということわざがある。「子どもは遊びの天才」ともいわれる。いずれも、子どもの成長にとって「遊び」の世界が非常に重要な役割を持つことを示唆する言葉である。しかし、社会の変化により、子どもの日常世界から、自由自在に遊ぶために必要な時間と空間と仲間が失われつつある。子どもが安心して遊び回れる条件の自立性や自発性の芽生えを見逃していないだろうか。

社会の変化が子どもから「遊びの世界」を奪ったとすれば、その社会の側に学校教育があるといえまいか。遊びの喪失は、学校の教育力が落ちたのではなく、より強化されることにより生じた現象。「よく学べ」を目的として制度化された学校にとって、それは当然の帰結と考える。

子どもの豊かな成長にとって、遊びの世界が不可欠であるとすれば、まず学校教育のありかたを変えることから始めなければならない。このような反省に基づき、改めてヒトが人間として成長する過程での「遊び」の意味の重さを再評価し、「遊び」を授業の中に積極的に取り入れることを特色として生まれたのが生活科である。

生活科の目標は「自立への基礎を養う」こと。それは教師が教える「知識」のみでは達成できない。子どもが無我夢中で活動に取り組む過程で自ら学び取る「知恵」と合わせることにより、はじめて育むことが可能になる。そして子どもが無我夢中になる世界が「遊びの世界」。生活科が遊びを重視するのは気分転換や動機づけのためではない。

をどのように再建するかが大きな課題となっている。他方、学校ではこれまでつばら「よく学べ」の部分のみを重視してこなかったか。「よく遊び」は、休み時間の使い方や放課後の健全育成の課題として位置づけてこなかったか。教室の外で、教師が思いもよらないことを考え出す「遊びの天才」よりも、教室の中で、教師の期待どおり行動する「勉強の秀才」を、好ましい子ども像とみなしてこなかったか。少なくとも、学校の授業は、児童が教室の中で椅子に座って黙って先生の話を聞く、ということに当然のこととして行われてきたはずである。

たとえば遊びを奨励しても、あくまで授業に差し障りのない限り、というただし書きがついているはず。あるいは、学習課題の興味づけのために、遊びを授業の導入に用いることはあろう。だが、「さあ遊びはここまで」と声をかけながら主発問のタイミングをはかる、ということはないか。いずれも「授業あつての遊び」。その逆ではない。

さらに、このような学校の遊びに対する位置づけは、子どもの入学とともに始まる。一年生の授業で教師が行う最初の仕事は、教室中を動き回る子どもたちに、「さあ勉強しましょう。遊ぶのはそのあとでね」と声をかけながら、一人ひとりを椅子に座らせることではないか。その結果、

「強いて勉める」ことでは育めないのが「自立への基礎」。「自ら立つ」ための力は「自ら学びとる」しかなく、その母体となるのが「遊び」だからである。

三 生活科の遊びの特性——その一（総合性）

当然のことながら、生活科も学校の教科。週三時間という制約もある。無制限に遊べるわけではない。幼稚園での遊びとどう異なるのか、という疑問も聞く。具体的に生活科における遊びとはどのような特色をもつものか。

この点について、私自身がこれまで参加してきた生活科の授業実践の中で気付いた生活科の遊びの三つの特性を、実践事例に基づきながら提起しておきたい。

てんぷら、だいがくいも、スイートポテト、いもきりぼし、ちゃきんしぼり、にもの、きんとん、ふかしいも、やきいも、ようかん、かりんどう、おきつポテト、あげいも、みそしる、いもごはん、いもじるこ、むしパン、マドレーヌ、サラダ、いもあめ

これは藤枝市立青島小学校（成岡桂三校長）の鳥居敏子先生が担任する二年二組の子どもたちが、春から栽培して



生活科は子どもたち自身が創造する

体育、道徳、特別活動。これらの学習活動と平行して生活科の活動や体験が進められる。当然、これらの学習で身につけた力もまた動員されるはず。すなわち、さまざまな学習活動において、系統的ではあるが個別的に身に付けた力を、子ども一人ひとりが、具体的な「生活」の中に「生きて働く力」として、「総合し表

四 生活科の遊びの特性——その二（創造性）

写真、二年二組の子どもたちが焼芋の準備をしているところ。話し合いの結果は、焚き火で焼芋パーティをする

きたきつまいもを収穫したあと、「きつまいもパーティで遊ぼう」という活動にむけて、きつまいもの食べ方を話し合ったときに出てきた料理方法である。全部で二十種類ある。子どもたちが、これまで食べたり、見たり、聞いたりしたもの全てを思い出して発表したものであろう。

このように、生活科の活動、とりわけ遊びにかかわる活動では、想像以上の力を子どもたちが発揮する。そこで、私が気付いた生活科の遊びの特性の一つは「総合性」。

子どもは、遊ぶために自分の持っている力を全力で発揮する。遊びは、子どもが様々な機会に教えられ身につけた多様な能力を総合して実践的に試す場である。

小学校に入学したばかりの子どもでも身に付けている力は多様である。それぞれの家庭で、その子なりのパーソナリティを育まれて教室に入ってくる。幼稚園や保育園によっても異なる。同じ家庭の兄弟姉妹でも異なる。生まれた月日による差が大きい時期でもある。

この多様な子どもたちが、自分の持てる力を総動員して働きかける世界が生活科の遊びである。その結果が二十種類のさつまいも料理、ということになる。

加えて、幼稚園や保育園と異なり、小学校で子どもが学ぶ世界は生活科のみではない。国語、算数、図工、音楽、

ことになったわけである。ところがここで問題が生じる。子どもたちは焚き火は知っていても実際にやったことがない。まして、子どもたち全員のさつまいもが焼けるような大きな焚き火など想像もつかない。悩んでしまった。

ところが、たまたま風邪で休んでいる時にNHK教育テレビの「とびだせ探検隊」で焚き火をするのを見た子どもがいた。早速、テキストを取り寄せ検討開始。青島小の条件に合わせて工夫し材料を集めて実施にこぎつけた。

写真手前のビニール袋には秋さがしていった公園の落ち葉が詰まっている。積み上げられた葉は近所の農家でもらったもの。バケツは事故を防ぐための水入れ。その他全ての材料は子どもたちが考え出し集めたものである。

そこで、遊びの特性その二は「創造性」。子どもは遊ぶために必要なものであればなんとか工夫して手に入れ、遊びを妨げる問題には必死に努力して解決しようとする。遊びは子どもが新たな力を自ら生み出す場であり、一人ひとりの個性や能力に応じて独自の文化を創造する場である。

二年二組の焚き火は、あくまで子どもたち自身が創造した世界。「とびだせ探検隊」はそのためのヒント。

持てる力を「総合し表現する世界」とは、その子どもも固有の「創造の世界」でもある。子どもにとって、「遊び」

と「創造」は表裏一体の関係にある。

五 楽しくなければ学校ではない

生活科の遊びの特性の三つ目は「楽しさ」。

これはあえて説明する必要もないであろう。「総合性」も「創造性」も、それ自体は遊び独自の特性ではない。だが、「楽しさ」のない遊びは遊びではない。たとえ「○○と遊ぶ」と銘打った活動でも、子どもたちが楽しくなければ、活動が終了するやいなや、必ず次のような問いを教師にむけるであろう。「先生、もう遊びにいいですか」。逆に、授業終了のベルがなるのに気付かず活動し続ける世界が生活科の「遊びの活動」である。

もちろん遊びの常として、けんかもある。失敗もある。涙もある。いずれも無我夢中で真剣に取り組んでいるからこそ生じる。その真剣さを支えるのが「楽しさ」であるはず。本当の楽しさは、単に笑っている、ということではない。けんかもまた楽し、ではないか。

そして、けんかに象徴されるように、生活科の遊びには必ず多様な人々とのかわりがある。生活科の遊びが総合し創造する世界は一人ではない。これが、少子化した家庭や多様な仲間集団の世界を失った地域では経験できない、

学校の教科としての生活科固有の遊びの特性である。

けんかや失敗をし、涙を流しながらも、仲間と夢中で遊ぶ。この過程でこそ、学校の外の生活の場で、さらには卒業後の社会で出会う様々な人々と、「共に生きる」ための知恵やルールの基礎を、「自ずと学び取る」ことができるのである。これが子どもの豊かな成長にとって、「遊び」が不可欠であり、「楽しさ」が基盤となる理由である。

改めて、冒頭の写真の木の上の子どもたちの生き生きとした目とはちぎれそうな笑顔を見てほしい。藤田先生は、木の枝の強さや高さ、子どもの運動能力、落ちた時の危険度、それらを瞬時に「総合」したはず。そして大丈夫との判断を「笑顔」で表現した。それは、子どもではなく、藤田先生自身の子どもの世界の「創造」であったはず。

このように生活科の遊びの世界をとらえるとき、それは生活科の特定の活動のあり方ではなく、生活科全体の特性であることが理解されよう。さらに、それは、生活科が学校教育全体に対して持つ意味を象徴する世界でもある。「楽しくなければ学校じゃない」。これは文部省の中野視学官による生活科のコピー。学校を変えるコンセプトとしてこれほど適切なものはないと考える。(静岡大学助教)

特別企画

子どもの心と環境教育

平野朝久

いまや環境問題は、深刻化し、多くの人たちの関心事になっていく。また、関心があるだけでなく、リサイクルへの取り組みのようにこれまでの自分の生活の一端を反省し、個人であるいは地域や学校、会社などの組織として環境保全のためのなんらかの行動をしている人たちも少なくない。

環境問題が深刻化するにつれて、学校教育における環境教育の必要性が強く叫ばれるようになり、その実践が広がっている。文部省から『環境教育指導資料』の中学校・高等学校教科編について小学校編が出されたことがそれを一層促進することになった。しかし一方において、そうした環境

教育の実践が、性急に、環境問題についての知識を子どもたちに与え、どうすべきかをわからせる教育になってしまふことが危惧される。有田も「人にもよるけれども、道徳と環境問題の指導は、『押しつけ』になりやすいように感じている。」と述べている(1)。そこで、そうした押しつけではなく、子どもの心に添った環境教育のあり方について考えてみることにしたい。

人間の生き方にかかわる環境教育

わが国における環境教育は、公害教育から始まったといわれている。しかし公害教育には問題があった。佐島は



特集

遊ばない子は危ない

子どもにとって遊びはなぜ大切か

—おとなは子どもの遊びにどうかかわりうるかという視点から—

小川博久 1

子どもの「遊び」の発達

高橋たまき 9

現代人にとって遊びとは何か

西村清和 16

子どもの遊びへの大人の関わり

本田和子 23

遊びを楽しむ子どもたちはどこへ

深谷昌志 28

なぜ子どもは遊ばなくなったか

大人が子どもの遊びを解体した

寺内定夫 35

ギャング集団の崩壊—たてわり、地域社会において

坂西友秀 40

奪われた遊ぶ時間

藺田碩哉 45

遊ばない子どもが危ない

社会性が育たない子どもたち

二宮克美 51

手の不器用さと身体機能の未発達

生田香明 54

遊ばない子を理解するために—ジャンケン遊びに注目しながら

南館忠智 58

学校の遊び環境

森 楸 64

学校に遊びを増やそう

宮川八岐 70

いろんな遊び体験を—現実と想像をめぐる多様な経験の中で

加用文男 75

をぶ 授業 授遊 学習は遊びたりうるか—その違いと共通点
生活科における遊び

馬居政幸 87

遊べない子は問題行動を起こしやすい

梅垣 弘 101

ファミコン遊びは心の健康を損なうか

山田富美雄 106

教育相談 みんなと遊べない子
勝ち負けにこだわる子

楠本和彦 113

週五日制と子どもの遊び

妹尾光男 116

登校拒否児のプレイセラピー

中谷栄子 119

渡辺弥生 125

特別企画

子どもの心と環境教育

平野朝久 93

最新・子ども研究12 発達的にとらえるということ

村井潤一 62

【巻末連載】学校カウンセリング事典 第5回 目的・意義・組織・運営

教師のタシタル・ヘルスQ&A 「気分がふさぎ仕事がつらく感じます」 國分康孝 131

連載 子どもを生かす教育相談室Q&A

片倉昭子／町田百合子 138

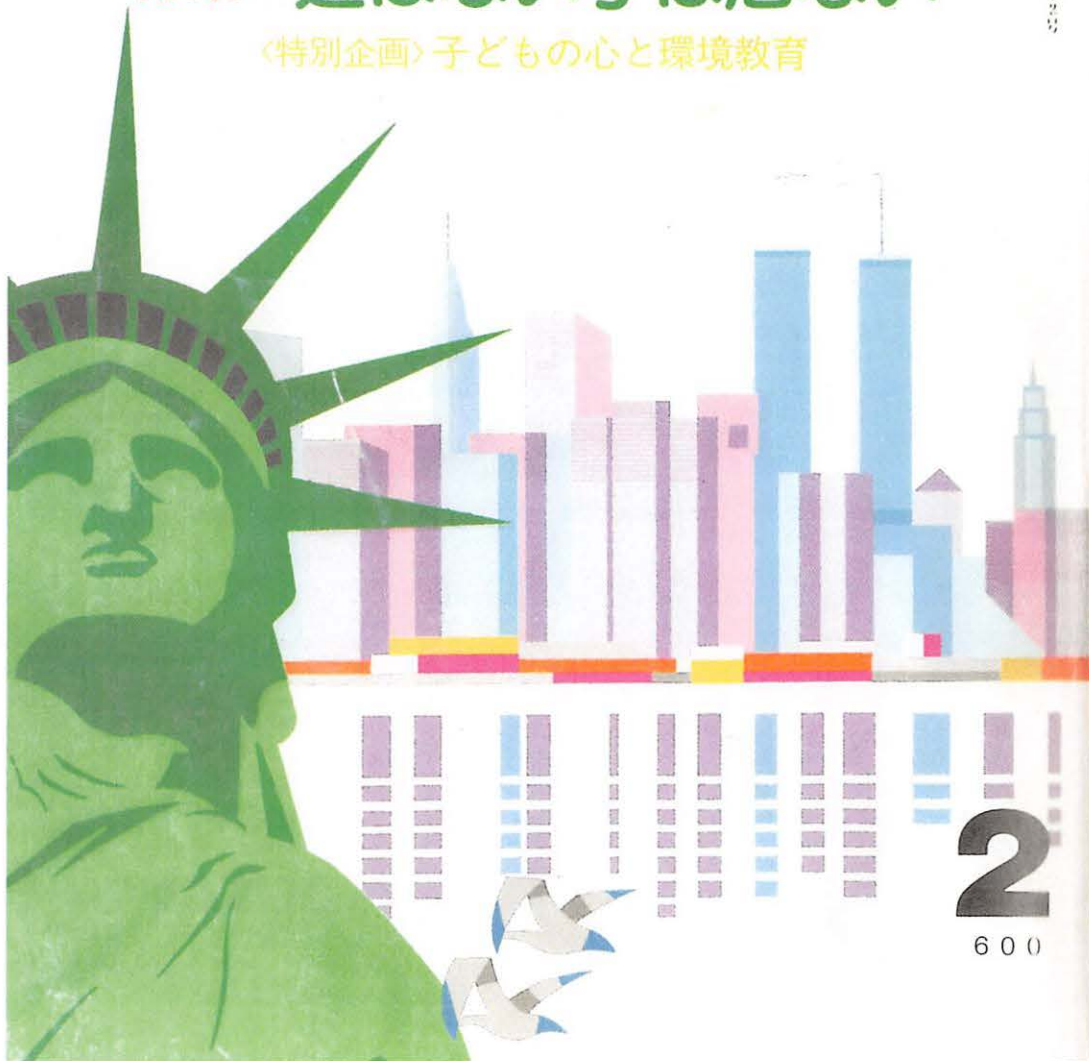
教室だより(竹下チツ子)50／保健室から(米澤佳子)112／本の紹介143
窓(有村久春)34／後記(真仁田昭)144

児童心理

CHILD STUDY

特集●遊ばない子は危ない

〈特別企画〉子どもの心と環境教育



2

600

昭和22年4月28日第1種郵便物認可
平成5年2月1日発行（毎月、同一日発行）第17巻第2号

金子書房

児童心理

93

2

特集 遊ばない子は危ない

PILOT

2000円の贅沢。



パイロットペン

※本誌には消費税は含まれておりません

雑誌 05143 - 2