

こども 総合研究

Interdisciplinary
Research on
Children
No. 5, 2020



第5号 2020年
大妻女子大学
家政学部
児童学科

表紙写真協力

Cover photo by Savina Tarsitano, Tutti Frutti School

目 次

池田りな・大久保明子・佐藤絹枝・山木春美・豊島史子・赤津美雪・小林弘美・三上正芳 小学生夏季合宿「ひらめの合宿」の実践をあらためて振り返る —（１）大妻女子大学における合宿の一般的特徴—	1
金田卓也 学生のアートを通じたSDGsへの取り組み—ネパールにおけるYellow Dream Project—	16
宮本桃英 自己の獲得と育ちを支える大人の在りように関する一考察 26	27
星野優芽 保育所0歳児クラスにおける 子どもと保育者の視線に着目したやりとりの実態	35
丸山麻雄 生活科の設立の理念と次期学習指導要領の目指す理念を比較・検討し、共通する学習指導の 理念を明らかにする	44
丸山麻雄 生活科の設立時の理念(教科の本質)がどこまで生かされて授業が実施されているかを明らか にする	63
矢野博之 「総合的な学習の時間」の指導方法論の現状と可能性	78
編集後記	

小学生夏季合宿「ひらめの合宿」の実践をあらためて振り返る

— (1) 大妻女子大学における合宿の一般的な特徴 —

Reflecting on a Children's Summer Camp, "Hiramae Gassyuku":

(1) The General Characteristics of the Summer Camp by Otsuma Women's University

池田りな¹⁾ 大久保明子²⁾ 佐藤絹枝³⁾ 山木春美⁴⁾

豊島史子⁵⁾ 赤津美雪⁶⁾ 小林弘美⁷⁾ 三上正芳⁸⁾

1) 大妻女子大学 2) ハリス記念鎌倉幼稚園 3) 全国保育士養成協議会 4) 愛育クリニック

5) 特別養護老人ホーム鶴生園 6) 日本赤十字社医療センター 7) 桐朋学園桐朋幼稚園 8) 橘学苑橘幼稚園

IKEDA Rina, OKUBO Akiko, SATO Kinue, YAMAKI Harumi

TOYOSHIMA Fumiko, AKATSU Miyuki, KOBAYASHI Hiromi, MIKAMI Masayoshi

キーワード：フィールドワーク, 小学生, 情緒的発達, 自主性の発達, 人格構造の試論, 大人の受容

Key words : fieldwork, schoolchildren, emotional development, development of independence, an attempt to interpret a structure of personality, acceptance by adults

要旨

大妻女子大学児童学科において17年間に亘り活動されていた「ひらめ合宿」の実践について整理する。この合宿は児童学科教員であった平井信義の発案により、彼の研究仲間の協力を得ながら愛育研究所、お茶の水女子大学、大妻女子大学とその運営主体を移しながら30年間実践された。平井が大妻女子大学着任以降は、児童学科の年間活動のひとつとして秋田調査とともにひらめ合宿も毎年おこなわれた。実践された。当初は児童学科教員の全員参加体制で、人格形成期における子どもの情緒面の発達および意欲・主体性の発達に関する研究活動の一環として運営された。やがて合宿に毎年参加する学内及び学外のスタッフからの要請により「ひらめ合宿運営委員会（通称：ひらめ合宿研究会）」が立ち上がり、合宿に関する問題提起と根本的な再検討の作業を定期的に行うようになった。研究会の発起人は児童学科教員として平井の下ひらめ合宿で中心的に活動した大場幸夫であった。本稿では、研究会が運営主体となって行われた第26回（1982年）ひらめ合宿の活動内容を整理することからその活動の意味について検討する。

はじめに

大妻女子大学児童学科における「ひらめ合宿」はその活動を終えるまで児童学科の年中活動としての体制がしばらく続いた。児童学科の歴代教員、助手、学生はもとより他大学の教員、大学院生、学部学生の協力も得ながら運営され、多くの研究者がこの活動に関わっていた歴史がある。

しかし残念なことに、この活動を実践報告として残す機会を逸したまま、合宿を牽引した平井はもちろん、そこに深く関わった教員はすでに退職

し長い時間が経過した。

そうしたなか、児童学科創設40周年記念の集会をきっかけとして「ひらめ合宿」に関与していた児童学科の関係者など当時のスタッフの有志がこの活動を整理し記録として残すことを目指すに至り、以来、定期的に集会を開き、当時の活動記録を持ち寄りその活動を整理する作業を続けている。

そこで先ず本稿では、合宿がおこなわれるようになった経緯と、実際に児童学科においてどのよ

うな実践がおこなわれていたのか、その具体的な活動内容について当時の状況を具体的に綴っていく。

1. 小学生夏季合宿の変遷

1) 問題をもつ子どもの合宿治療

文献によれば、平井が子どもの合宿を実践するに至った背景には、欧米において実施されていた residential treatment における幾つかの報告論文の存在があったとされる²⁾。それ以前に、当時の日本に確立していない子どもの精神病理学を学ぶためにドイツに留学していた平井はこれらの報告に触れ、日本において実践報告を聞かなかつた「問題をもつ子どもの合宿治療」を実施すべく、当時所属していた愛育研究所の野田幸江ら関係者ととも昭和 32 (1957)、第 1 回の合宿を実施した。第 1 回、第 2 回には主に夜尿や摂食に問題を持つ子どもを対象としたが、それ以降は、引込み思案、登校拒否、自閉症児、難聴児の子どもなどが参加するようになっていった。平井は合宿においてこれらのいわゆる問題を持つ子どもと寝食を共にすることで、その特質を具体的に捉え、彼らの行動特徴を詳細に把握したことが子どもへの理解を深めることとなり、その後の治療教育の方向性を考えるにあたってたいへん学ぶことが多くあったと述べ、とくに引込み思案の子どもに関して実践から得た知見を学会や機関誌に発表、報告している³⁾。

また平井は児童学的視点について、細分化され限られた専門的な視点から子どもを理解することにとどまらず、「子どもを総合的に捉える」ことが最大の特徴であり、子どもの実態により近づき理解することができる良さであると述べている。それは平井自身に、多忙な小児科医として一日に多くの子どもを診察し診断するという経験と、合宿において一週間子どもと同じ空間で生活し寝食を共にする体験との両方の経験があればこそその見解だったのではないかと推察される。また、第 3 回の合宿で初めて 6 泊 7 日の長期合宿を実践した際、参加した子どもから平井は「ひらめ」というあだ名をはじめつけてつけられ、それ以来、毎夏の合宿は「ひらめ合宿」と称されるようになった^{4) 5)}。

そして合宿を重ねていくなかで平井は、「子どもと寝食をともにしてみると健常児といわれている子どもたちにもその人格にいろいろな面で

おくれや歪み(注:たとえば、周囲の大人が自分に期待していることは何かを察して行動する、大人から“いい子”と評価されることを意識するなど)があることに気付かされるようになっていく⁶⁾。それは合宿において子どもに『自由』な環境を与え、子どもたちに『ありのまま』の自己が表出できるようにしたことによって見えてきたことであり、『逆に言えば、健常児といっても、その仮面を被っているに過ぎないことになる』と述べている⁷⁾。そのような経緯を経て、合宿を具体的な問題を持つ子どもを対象とした residential treatment の意味を拡大して、その後はいわゆる健常児と認識される子どもにも参加対象者を広げていく。子どもが合宿中に見せる「ありのまま」の姿から、子どもの自主性の発達と情緒の安定を検討するような研究の機会⁸⁾となっていたと考えられる。

表 1 ひらめ合宿 実施年表

回	西暦	主な運営団体	開催地	備考
1	1957 S32	愛育研究所	日出学園軽井沢山荘	対象児:夜尿 摂食障害
2	1958		不明	対象児:摂食異常児24名
3	1959		不明	対象児:引込み思案 6泊7日/事前に2日の観察
4	1960 S35	お茶の水女子大	不明	
5	1961		日出学園軽井沢山荘	
6	1962		日出学園軽井沢山荘	Axline.Vの遊戲療法8原則を理念の参考とする
7	1963		日出学園軽井沢山荘	
8	1964		日出学園軽井沢山荘	
9	1965 S40		日出学園軽井沢山荘	
10	1966		日出学園軽井沢山荘	
11	1967		日出学園軽井沢山荘	
12	1968		日出学園軽井沢山荘	
13	1969		日出学園軽井沢山荘	
14	1970 S45	大妻女子大	日出学園軽井沢山荘	
15	1971		日出学園軽井沢山荘	
16	1972		日出学園軽井沢山荘	
17	1973		日出学園軽井沢山荘	
18	1974		日出学園軽井沢山荘	
19	1975 S50		奥多摩自然学園	
20	1976		奥多摩自然学園	
21	1977		軽井沢会館東wing	
22	1978		軽井沢会館東wing	
23	1979		軽井沢会館東wing	『子どもの自由な七日間』新曜社 刊行される
24	1980 S55		日出学園軽井沢山荘	
25	1981		日出学園軽井沢山荘	『ひらめ合宿運営委員会(ひらめ合宿研究会)』発足
26	1982		日出学園軽井沢山荘	
27	1983		日出学園軽井沢山荘	『ひらめ合宿』フレール館 刊行される
28	1984		早川町青少年の家	
29	1985 S60		早川町青少年の家	
30	1986 S61		早川町青少年の家	

2) 大妻女子大学児童学科における「ひらめ合宿」

1970年に平井が大妻女子大学家政学部児童学科に着任すると、先に教員として着任していた千羽喜代子、助手として着任した山崖俊子らとともに「ひらめ合宿」は継続されていく。スタッフは児童学科の教員全員と、一部の学生、以前より平井の合宿の理念に賛同し参加する学外の協力者で構成されていて、合宿の運営と事務については

児童学科の助手が当たった。合宿は学科の研究活動「児童学フィールドワーク」の一部と考える意味合いが強かったものと思われる。大妻女子大学児童学科の特徴は、机上の学習は大切であるが、児童学はフィールドワークであるので、学外に出ていき直接子どもと触れ合う体験を重要視していたことにあり、それは現在も継承しているところである。

年月とともにひらめ合宿は、教員の参加は比較的年齢層の若い教員と助手、そして当時の児童学科附属臨床相談室の相談員らが中心となって運営されるようになっていく。有志を中心に「年間を通してひらめ合宿について考え、検討すべき課題について改善に向けて検討する場」の必要性が浮上していき、1981年に教員の大場が発起人となり「ひらめ合宿運営委員会（通称：ひらめ合宿研究会）」が立ち上がった⁹⁾ことは、この活動の児童学フィールドワークとしての深化が図られたということを意味するものととらえることができるだろう。

以降、年間を通して、夏の合宿に向けた話し合いの場が持てるようになり、平井の考える合宿の理念を理解しそれに賛同するスタッフが毎年固定的に参加する傾向がみられるようになった。そのメンバーは学内にとどまらず、学生時代に合宿に参加し社会人になってもスタッフとして参加し続ける学外メンバーも多く存在した。

それまで春先から慌てて始めていた合宿の準備が、より多くの時間をかけて進めることができるようになり、合宿の場所の選定、参加児童の人数、臨床枠の児童とそれ以外の児童との割合、1週間の活動内容、スタッフ構成などさまざまな点に改善を加えていくことができるようになった時代が合宿終盤の5、6回（1980年代）であると考える。

2. ひらめ合宿の実際～1982年度「第26回 ひらめ合宿」の実践記録から～

ここからは、30余年の時を経た現時点で合宿の記録と資料が最も多く残る「第26回ひらめ合宿」を中心に当時の「ひらめ合宿」の実践とその活動内容について報告していくこととする。

第26回ひらめ合宿は、昭和57（1982）年8月6日（金）から8月12日（木）の7日間、長野県軽井沢町の日出学園軽井沢山荘で行われた。

1) 合宿のコンセプト

子どもの主体性と情緒の安定を検討することを運営側の主旨としていることから、参加する児童が主体性を発揮できる環境や関わりをどのように作り出すことができるのかがこの合宿の重要なポイントとなる。それはスタッフとして参加する大人側にも主体性が求められることであり、大人にとって楽しくも真剣勝負の七日間であった。それは合宿では極力決まり事をもたないことが大人の対応の原則であったため子どもに任せることが基盤にあったためであり、具体的な合宿の基本原則には①日課を課さないこと、②禁止事項がないこと、③子どもを叱らないことの3項が置かれた¹⁰⁾。

遊びはもちろんのこと生活そのものも含めて、子どもにすべてを任せることによって、自ら主体となって遊ぶことが子どもの行動として身につけているのかを見極め、そのうえで主体的行動が発揮できるように、一人一人の状況に沿った対応を心掛けることがスタッフの役割とされた。そのため、スタッフには合宿前に「合宿で子どもに任せる」とはどういうことを考え学ぶ機会があるが、その重要な示唆となったものがAxline.Vの著書「遊戯療法」に示される八つの基本原則¹¹⁾である。それはAxlineが臨床家としてクライアントに対峙する際に留意した8項目で「関係の成立、あるがままの受容、許容的雰囲気、適切な情緒的反射、子どもに自信と責任を持たせる、非指示的態度（子どもの後に従う）、じっくり待つ、必要な制限を与える」というものであった。

また、平井は長年の実践と研究から独自の理論として「人格構造論」^{12) 13) 14)}を複数記している。その中で人格形成において最も基本となるものを「情緒の安定と情操の発達」とし、次に「自主性の発達（意欲を含む）」、そして「適応能力の発達（社会性を含む）」、最後に「知識の習得」が下層3層の上に乗るものと仮定した。そのため周囲に十分に受け入れられ情緒の安定に配慮して育てられていること、さまざまなことに意欲的に取り組み生活できていることを踏まえながら、合宿に参加する人格形成期の子ども一人一人の発達過程を捉えていくことの大切さをスタッフに説き、スタッフがこのことを共通理解していたことは、この合宿の一つの特徴と考えることができるだろう。

図1 人格形成の過程と構造



2) 合宿の環境(日の出学園軽井沢山荘)

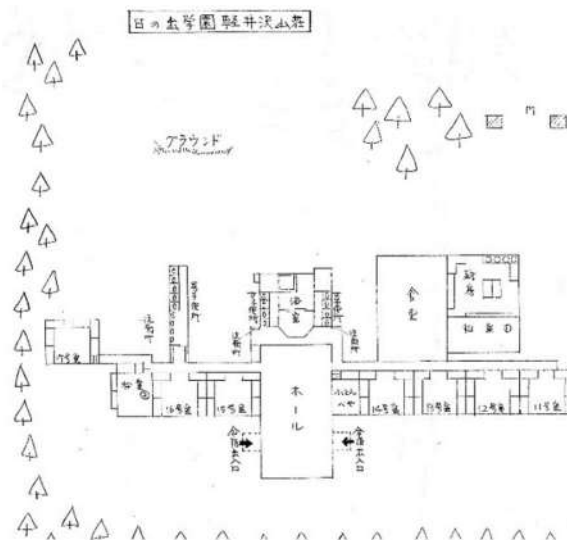
表1からもわかるように、日出学園軽井沢山荘は結果的に全30回のひらめ合宿のうちおよそ3分の2を実施した場所である。途中5年間は何らかの事情により借りることができなかった時期があるが、昭和55年から再びこの場で行うこととなり、それは老朽化のため建物を取り壊す直前の昭和59(1984)年まで継続した。

木造平屋建ての小さな学校のような外観、子どもたちと部屋スタッフが一緒に寝泊まりする部屋は、入口にガラスの入った格子の引き戸、両側の壁に作り付けの木製3段ベッドがあり、正面には腰高の格子のガラス窓がある。入口に網戸の入った引き戸がある食堂には木製の長椅子とテーブルが並び、板の間の大きなホール、和式のトイレ、浴場などが廊下で繋がっている。各部屋の窓から見渡せる庭には木々が多く程よい日陰があり水道もあったため、木工や飯盒炊飯、水遊びなどに利用されることが多かった。また建物の反対側には所々に下草の生えた広いグラウンドがあり、テント泊、キャンプファイヤー、虫取り、ボール遊びなど思い思いの遊びができた。当時の日常生活に照らしてもテレビはなく簡素で古めかしい環境ではあったが、総体的には不便ではあるが90名の小学生と50名の大人が1週間を生活するための必要最小限の環境は整っていたと考えられる。

3) スタッフの役割と構成

合宿におけるスタッフの役割分担および構成は、その年度のスタッフメンバーの考えなどにより変化している。とくに「ひらめ合宿運営委員会

図2 合宿の環境図



(通称:ひらめ合宿研究会)」が立ち上がった以降は、前年度の合宿運営の課題が討議され、それを基に改善案が出されて翌年の合宿に生かされ、活動の還元が可能となった。表2で示す第26回ひらめ合宿のスタッフ構成では、新たに生活スタッフが設置された。これも従来のスタッフ構成では補いきれないこととして挙げられた。膨大な備品の管理、生活の基盤となる環境の整備、日によって変わる活動環境の設定、毎日のおやつ準備、など運営の基盤を総合的に担う係が必要なのではないかという意見が反映されて設置されることになった役割である。

フリースタッフは、主に昼間の子どもの活動に関与する大人である。子どものキャンプが一般的に普及した現代において、プログラムリーダーという名称を用いるとイメージが近いのかもしれないと考える。しかし、プログラムリーダーが子どもたちを楽しませるために活動をお膳立てする役割だとすれば、子どもの主体的な活動を大切にするというひらめ合宿のコンセプトにおいては、子どもの行動は極めて流動的であり誰が何をするのかその予測は難しく、ましてや大人側が一方的に活動をお膳立てしそこに子どもを誘導することは相応しいことではない。ひらめ合宿におけるフリースタッフは、何気ない子どもとの会話の中から、子どもの関心を探ったりその日やりたいことを一緒に探すこともある。ときにはスタッフが楽しそうに遊ぶ姿に触発されて近寄る子どもを引き込んだりしながら子どもとともに活動

する大人という役割である。フリースタッフの寝る場所は固定されておらず、その日の子どもや部屋の状況により移動する場合もあり、いろいろな場所に“出沒”するため、早朝目覚めた子どもから意外な大人が寝ていると珍しがられ、顔面にいたずら描きをされることもあった。

部屋スタッフは、基本的に担当部屋の子どもの傍らに居て生活を共にする。昼間の活動で複数に子どもが分散される場合には、同じ部屋スタッフが申し合わせて極力、担当部屋の子どもの活動に何れかの部屋スタッフが同行するようにする。文字通り寝食を共にする大人であり、時折ホームシックになったり子ども同士で喧嘩をした子どもにとっては、いつでも受け止めてくれる大人として大切な存在となる。

なお合宿では、スタッフは子どもから呼び捨てまたはあだ名で呼ばれ、大人ではあるが先生でも指導者でもなく、かなり年齢の離れた少し人生経験の豊富な友達というような立場で子どもと関わっている。この年は参加児童 89 名に対してスタッフ 41 名となっており、概算では一人のスタッフに対しておおよそ 2 名の子どもという割合となる。

合宿中、スタッフは子どもたちが徐々に就寝する午後 9 時過ぎ頃から毎晩ミーティングを行い、その日の子どもの様子、活動の状況などを報告し合い情報の共有を図った。各自がその日の「子どもの行動記録用紙」に記入し、その日の印象的な子どもの状況や気になりな行動についてひとりひとりについて詳細に伝え合い、それぞれの立場で翌日の配慮に繋げるように努めた。

またとくに食事提供のためのスタッフとして、学内の協力を得ることができ、食物学科の教員 1 名と学生数名が調理室脇の和室に 1 週間泊まり込み、調理実習という名目で一日 3 食の栄養価が考えられた温かく美味しい食事提供を受けることができたのは、合宿の運営上大きな幸運であった。当時児童学科長であった平井が食物学科長の前川富子教授に相談依頼したところ了承と協力を得ることができたという経緯が伝えられている。

表 2 スタッフ構成 (人)

生活スタッフ	7
フリースタッフ	16
部屋スタッフ	18
栄養スタッフ	10
計	51

表 3 第 26 回 組織表 (人)

総括	平井信義(保健),大場幸夫					
生活スタッフ	7 他 (栄養スタッフ 10)					
フリースタッフ	5		5		6	
	A		B		C	
部屋スタッフ	部屋 1	部屋 2	部屋 3	部屋 4	部屋 5	部屋 6
	3	3	3	3	3	3
1年 男	2	2	2	2	2	1
	1	1	1	0	0	1
1年 女	2	1	1	2	2	2
	0	1	1	1	1	0
2年 男	2	2	2	2	1	2
	2	2	1	1	2	2
2年 女	2	2	2	2	3	2
	1	1	1	1	0	1
3年 男	2	2	3	2	2	3
	1	1	1	2	2	1
3年 女	2	2	3	2	2	3
	1	1	1	2	2	1
4年 男	2	2	3	2	2	3
	1	1	1	2	2	1
4年 女	2	2	3	2	2	3
	1	1	1	2	2	1
5年 男	2	2	3	2	2	3
	1	1	1	2	2	1
5年 女	2	2	3	2	2	3
	1	1	1	2	2	1
計 男	10	9	10	10	10	10
計 女	5	6	5	5	5	5

表4 日程

活動内容	日程	場所
参加者決定抽選会	5月23日	大妻女子大学(千代田)
現地下見(運営スタッフのみ参加)	6月4~6日	日の出学園軽井沢山荘
第1回スタッフミーティング	6月7日	大妻女子大学(千代田)
第2回スタッフミーティング	6月23日	大妻女子大学(千代田)
第1回合宿前 子どもの集まり・保護者説明会	7月4日	大妻女子大学(千代田)
テント干し(スタッフ全員参加 大人の自由な3日間)	7月21~23日	日の出学園軽井沢山荘
第2回合宿前 子どもの集まり・保護者説明会	8月4日	大妻女子大学(千代田)
ひらめ合宿(最終日に現地で保護者面談)	8月6~12日	日の出学園軽井沢山荘
合宿後 子どもの集まり(思い出会)	9月15日	大妻女子大学(千代田)

4) 合宿の一連の日程

合宿の実施に伴う主な日程については表4にまとめる。スタッフミーティングと同時に行われる参加者の募集、抽選による参加者の決定から始まる。参加児童決定後には子どもとの事前の顔合わせ会が2回行われ、同時に保護者への説明と面談が実施される。その間にスタッフだけで現地に赴き現地の状況理解とスタッフ同士の関係性作りのために3日間の宿泊研修(通称:おとなの自由な3日間)を行う。そして合宿で子どもとともに過ごす一週間を経て、合宿終了直後の保護者面談による報告、そして9月に思い出会が実施された。

(1) 参加者の募集と決定

ひらめ合宿に関する応募者(保護者)向けの書類には、この合宿の特徴として以下のことが書き添えられていた。

- ひらめ合宿は、子どもたちが家庭や学校の生活を離れ、自由の中で自主性を重んずる生活を体験することを目的とする。
- そのために、子ども自身の意思決定を尊重する。
- したがって強制される日課はなく、禁止事項も極力排除され、子どもに任せることが合宿中の生活の基本原則となる。
- 合宿運営に参加するスタッフは基本的態度として、自ら童心にかえて子どもとともに遊び、子どもから学ぶ姿勢を大切にする。
- 子ども達に対する干渉・禁止・統制・指示等の行為そのものの在り方を問うていく。

このような合宿の主旨を理解し、そこに賛同する保護者が我が児を参加させたいと希望し応募してくるが、一大学の中の児童学科という小さな組織が企画運営する活動にしては、「ひらめ合宿」に対する世間の認知度は予測を上回っていた。その原因のひとつとして当時、平井がNHK ラジオの教育相談番組にレギュラー出演をしていたことも影響していたと推測される。インターネットの一般的普及は未開の時代、そして新聞に募集記事を掲載することもあったが、毎年募集数に対して数倍の応募状況となっていた。参加できる子どもよりも断わらざるを得ない子どものほうが多く、スタッフには申し訳なさもあった。毎年その選出方法が議論され、申し込み順、こどもや家庭のニーズが高い順、抽選、など年々異なる方法を用いて参加児童を決定したが、第26回においては公平性に重きを置くという観点からスタッフによる抽選が用いられた。しかし、公平性を目指し抽選で決定してはみても、実際には合宿中、暗い表情をして活動にもあまり意欲的な様子が見られない子どもも散見された。スタッフがその子どもと話しをしているうちに、じつは合宿初日の前日まで他のキャンプに参加しており外泊疲れをしていることや、夏休みであるのにもかかわらずゆっくり家族と過ごす時間を持っていないなどの家庭の背景が見えてくることもあった。そのような子どもにとっては、ひらめ合宿に参加することは苦痛でしかなく、ただ多忙な親の都合だけで合宿への参加を促されたという経緯がわかることもあった。このように、抽選という公平性に配慮した方法であっても結果的に問題は残るのが参加者決定の方法であった。

またこの頃、児童学科が運営する児童臨床相談室には、日々学外から多くの相談依頼があり、平井を筆頭として10名程の相談員が週3日のペースで相談にあたっていた。相談内容としては自閉症傾向、登校拒否、言葉の遅れなどが多かったようだが、その子どもたちの中にも合宿に参加することが本人の成長に良い体験につながることを期待されるケースがあった。彼らは「臨床ケース」として一般の応募者とは別枠として毎年数名が合宿に参加していた。第26回の合宿においても一定の範囲の中でそのような参加児童がともに一週間を過ごしている。

そして表5に示す第26回の参加児童約90名の内訳からは女兒よりも男児が多い傾向が理解されるがその明確な理由は定かでない。しかし「一週間の活動のなかで決まっていることは3食の時間だけ。勉強の指導もしない、入浴、歯磨き、着替え、遊びについては子ども自身が自ら行動することを尊重するので大人は極力干渉しない」という考えは、少々大胆な教育方針と受け取られやすく、それは当時の女兒の教育の方向性にそぐわなかったことも無関係ではないとも考えられる。また、この年には抽選結果から、過去にひらめ合宿に参加した経験のある児童は全体の3分の1おり、スタッフとともに生き生きと活動する経験児童の姿は、初参加の児童にさまざまな影響を与える存在となったと考えられる。

尚、参加児童の学年が1年生から5年生に限られていた理由として、6年生頃になると第2次性徴の特徴が見られるようになり、この合宿は思春期の児童をその対象に含めないこととしていたためである。

表5 第26回 参加児童の内訳

学年	1年	2年	3年	4年	5年	計
男子	12	10	12	12	15	61
女子	5	3	8	5	7	28
計	17	13	20	17	22	89

うち合宿経験あり 27名、初参加 62名

との顔合わせを行うことになる。子どもたちは大学の体育館に集まってバスケットや鬼ごっこなどでスタッフと一緒に遊ぶ。このねらいは、子ども達にスタッフと慣れ親しんでもらうこと、子ども同士が友達になることはいうまでもなく、スタッフにとっては参加する子ども一人一人の言動に接し会話をしながら、子どもの状況を把握することに努める重要となる時間となっている。その日、子ども達が解散した後に、スタッフミーティングがおこなわれ、各部屋のスタッフから子どもの様子や保護者の様子についての報告があり、スタッフ間での情報交換がなされ、参加児童への理解を深めていく手がかりとしていた。

またその日は子どもとスタッフが遊んでいる時間に、保護者に対しては、合宿の主旨説明、スタッフ構成、日程の確認、その他保護者への要望などを伝えている。また2回目の顔合わせにおいては、スタッフや友達との交流の他に、日の出山荘の状況説明、持ち物、留意事項などを保護者と一緒に子どもも確認していく。保護者に伝えるために配布した主旨を表6に示した。

(2) 合宿前の顔合わせ会と保護者説明会

参加者が決定すると、合宿前に2回ほど保護者とともに来校し、部屋スタッフやフリースタッフ

表6 保護者に向けた主旨説明文

<p>◎ひらめ合宿について</p> <p>この合宿はお子さんの自主性（意欲を含める）の発達を見極めるとともに、自主性を促進する努力を致します。</p> <p>それと同時に情緒の安定性を見極める努力をします。その点について合宿後にご報告いたしますので、ありのままの状態でご参加させていただきます。</p> <p><u>1. 自主性の発達を見極めるために</u></p> <p>合宿において「自由」な環境を与え、ありのままの自己が表出できるように、子どもたちに下記のことを配慮します。</p> <p>①日課を示しておりません。</p> <p>②禁止事項はほとんどありません。</p> <p>③引率する者は、子どもを叱らないことを原則としています。しかし、子どもとけんかはします。</p> <p>④生活習慣などに対して指示をしません。</p> <p>⑤飯盒炊さん（包丁で切る、削る、火を起こすなど）やテント設営はすべて子供にまかせます。</p> <p><u>2. 自主性の発達を促すためのお願い</u></p> <p>①合宿に参加するお子さんに、前もって禁止したり統制したりする必要はありません。ありのままの状態でご参加させていただきます。</p> <p>②持参する所持品は、子どもに見繕わせてください。（特に2年生以上）</p> <p>③所持品の名前は子どもに付けさせていただきます。</p> <p>④包丁の使い方を教えておいてください。</p> <p>お子さんが合宿を楽しんでくだされば、自主性の発達と情緒の安定が順調に行われていると判断しております。合宿で何を楽しんだか、帰宅後にきいてみてください。</p>
--

(3) テント干し—スタッフ宿泊研修「おとなの自由な3日間」—

表2のように、例年、栄養スタッフを除いたスタッフに人数はおよそ40名ほどである。このうちフリースタッフの多くはこの合宿参加経験を重ねているもので、刻々と変化する子どもの活動状況を把握しながら臨機応変に動くことが求められる役割である。いっぽうで部屋スタッフは合宿経験のあるものを各部屋の主とし、他のほとんどは初めて合宿に参加する学生スタッフである場合が多い。そのような理由から、ひとつはスタッフ同士の関係性を作ること、ひとつは大勢の子どもが1週間を思い思いに過ごすことになる生活と活動の拠点となる場所の環境をあらかじめ良く把握し、山や川の下見をして土地勘をつけておくこと、もうひとつは合宿で使用する予定である備品の整備をすること等をおもな目的として、第26回においては合宿の2週間ほど前に「テント干し（通称：おとなの自由な3日間）」を実施している。またスタッフの中には「ここで自由に過ごしてよい、と言われたら自分はどう感じるだろう。戸惑い、不安になるだろう。その後何かに興味を惹かれ、何かに没頭して遊ぶだろう、それはどんなことだろう」等、子どもにかえって

考える自由な3日間でもあったと後に語るものもいる。

通称「大人の自由な3日間」の意味であるが、平井がひらめ合宿について記した著書名の「子どもの自由な七日間」に由来する。つまり、合宿の主旨によって合宿中、スタッフは子どもに対して極力指示すること、注意すること、叱ることはせず、子どもの内側から出てくるものを待つこと、子どもに任せることにひたすら留意し過ぎなければならず、それは本来の大人の姿からすれば不自然であり不自由な日々である、という理解も成り立つことになる。そこで、子ども不在の「テント干し」の3日間は大人が本来の自分の行動ができるというわけである。

ひらめ合宿は、大きな教育的主旨をもった合宿であり、大人が教育的意図をもって子どもと関わることには、大人側に深い配慮と思慮とがなくは務まらず、それを寝食をともにしながら1週間も生活することは、相当の覚悟が必要であることが、この“通称”に表れていると考えられるのかもしれない。

尚、スタッフが合宿に臨むにあたり、共通理解しておく要点は表7のようである。

表7 スタッフに向けた「合宿の要点と共通理解事項」

<p>1. 合宿の目的</p> <p>① 自主性や情緒の発達がどの段階にあるかの点検とその育成</p> <p>② 問題があれば、その原因の解明</p> <p>そのために自然の中でのさまざまな自主的体験や遊びの経験が必要である</p> <p>2. 合宿の原則</p> <p>① <u>子どもの生活</u></p> <p>子ども自身が遊びを見つけ、自ら主体となって遊ぶこと</p> <p>そのためには子どもに“まかせる”ことが合宿の基本原則となる</p>

“まかせる”とは具体的には

1) 日課を示していない, 2) 禁止事項がないこと

※全員参加を目指すものとして, テント生活, 飯盒炊さん, 山登り, 肝試し, キャンプファイヤー, 川遊び

② 大人の態度

- ・ 童心にかえて子どもと遊ぶ, 子どもから学ぶ
- ・ 子どもたちがどのように行動しても叱らない (注意をしない, 保護をしない) ことを原則としている
ただし, 子どもとけんかをして, やっつけることは差し支えない
- ・ 子どもたちに指示を与えないように努力する
必要があれば誘う程度に声をかける
- ・ 子どもたちが, からだで甘えてきたときには, だっこ, おんぶなどで受容する
- ・ 子どもから目を離さないようにする (事故防止)
したがってスタッフは一か所に固まらないようにする
- ・ Axline.V による遊戯療法の基本的 8 原則は熟読しておく

3. 子どもとの約束 ⇒ 各グループごとに合宿第 1 日目, 山荘到着後に話す

- ① 山荘の周囲をまわり, 地域などの説明をする
- ② 黙って遠くに行かない, 遠くに行きたい時は必ず大人と一緒に行動するように話す
- ③ 火事などのときの避難
- ④ 調理室・調理控室・医務室・ボイラー室・管理人室には入らない (張り紙がしてある)

4. 子どもの記録を残す

(4) 合宿での生活と活動

第26回のひらめ合宿7日間における大きな活動予定を表したものが図3である。1週間の生活を子どもの自主性に任せて暮らすという主旨があるいっぽうで、普段の学校生活では体験しにくい活動をスタッフ側はさまざまに準備している。テント泊、飯盒炊さんなどは90名の参加児童をA、B、Cの3班に分けて実施することとし、また初日の避難訓練、ハイキング、肝試し会、キャンプファイヤーなどはできる限り全員で行うことを想定している。以下に各活動の概要を述べる。

●**避難訓練** 初日の出発場所は大学前の坂下で、大型バス4台に分乗して軽井沢山荘へと向かうが、現地に到着し各部屋に荷物を置くとすぐに避難訓練が行われる。グラウンドに全員が集合し、一週間の生活の説明が環境の説明や留意することなどとともに参加児童に伝えられた。とくに建物に有事があった場合には、何処で遊んでいたとしても必ずすぐにこのグラウンドに集まること、スタッフの指示に従って部屋ごとに整列し点呼することなどが具体的に話された。

●**テント泊** グラウンドに部屋ごとに協力してテントを張り、部屋スタッフとともに夕食後は子どもたちはシュラフで就寝する。テントに1、2本の懐中電灯はあったが、建物からグラウンドまでは子どもの足で暗い敷地内を数分歩くこととなるため一つのチャレンジでもあった。狭いテントに大人と子どもがぎゅうぎゅう詰めに入るので、密接した空間のなかで自ずと内緒の話やテントの外で月や星を眺めることもスタッフとの距離を近くすることとなったと思われる。

●**飯盒炊さん** 大鍋、飯盒、皿などの道具などの用意はスタッフが行い、材料を刻む作業台、まな板、包丁も設定しておく。まず、手順説明を書いた模造紙の前に集まって座り、ご飯を飯盒で炊く手順、カレーライスの手順についてスタッフが伝える。それ以降は、子どもたちがスタッフに見守られながらマッチと新聞紙で火をどのように起こすか、かまどにする穴はどの程度の深さで掘ればいいのかなどは子どもたち同士で考えて試行していくことを基本としている。また食材の玉ねぎ、ニンジン、じゃがいもを人数分の個数を子どもに渡し、子どもは不慣れな手つきで包丁を使いながら調理をする。スタッフが見守る目の前で指を切る子どももいるが、スタッフは助けることを極力しないよう努めることになる。途中でこの作業に

飽きてしまい何処かへ遊びに行ってしまう子どももいるが注意することは避けつつ、頑張って取り組んでいる子どもを見守り、声かけをしていく。最後にカレーライスが出来上がってみんなで食べられればよいが、とうとう最後まで飯盒に火がつかないグループもある。飯盒炊さんは子どもにとってもたいへんだが、スタッフにとっても安全面での緊張感をもって挑む正念場のひとつと位置付けることができるのかもしれない。

●**ハイキング(山登り)** 軽井沢地区の北側、浅間山の近隣にある石尊山に登る。浅間山噴火の危険性があり中止となった年もあるが、毎年必ず予定に入れる活動であった。それほど高い山ではないが終日かかる活動となるため、帰路は麓まで戻ってきた班からバスで宿舍まで帰るようにしていた。また、学年や体力、発達障害などの児童の特徴を考慮し、予め、頂上までは行かない迂回コースも用意された。学年や体力差によって徒歩の速度に差があるため、数珠繋ぎに列になっているのは登り始めの段階だけで、その後は自然とバラバラとなって歩くことになる。徒歩ペースの近い子ども同士で自然とグループになり、それぞれのグループにスタッフが必ず一人以上入るように留意して歩くと、1年生から5年生の小学生で構成される90名のハイキングでは、先頭と最後尾とに大きな差がでる。そのため、スタッフにより事前に行われるハイキングの下見では、必ず分岐点などにテープでマーキングをして安全性に配慮した。

●**肝試し会** 夕食後に宿舍の周辺の道を使用して行われる肝試しは、キャンプファイヤーとともに夜に実施される活動である。宿舍は町に近い場所にあるが森の中であり、夜は電灯もなく暗闇が深く、都会に暮らす子どもたちにとっては相当な肝試しとなるようで、絶対行かない！と言い張る子どももいる。あまりにも暗い夜の道に低学年のなかには泣き出す子どももおり、怖がる子どものなかには部屋スタッフにしがみつきながら歩き、ようやく宿舍に戻り、安堵と開放感から興奮したように思い思いに気持ちを口にする姿がみられる。

●**キャンプファイヤー** 合宿最後の夜にグラウンドで行われるキャンプファイヤーは合宿最後の子ども全員での活動となり一週間の締めくくりとして位置づけられる。前半は火の精が登場し、

それはたいてい自他ともに認める長老のスタッフが扮することが多いが、高学年の子どもはそれが誰であるのかを当てようと騒ぎだすこともある。後半には全員で歌い踊ることで子どもたちは歓声をあげるなかで終了する。終了後も名残惜しいためか部屋に帰ってもスタッフとともに歓談や歓声が続く、部屋でもいつまでも歌を歌うなど、遅くまで電気が点いている部屋もある。

これらの活動については、子どもには強制しないがスタッフは“なるべく参加しよう”と促すこととされていたため、積極的に活動を楽しむ子どもがいる反面、初日などはとくに戸惑う姿を見せる子どもも多い。他にやることがないから、同じ部屋の子が参加するから、という理由で参加する子どもも当然おり、参加してみるうちに意外に楽しかった、つまらなかった、など思い思いの気持ちをスタッフに遠慮なく話すようになっていく。

1週間の生活を主体的に過ごすためには、子どもがまずスタッフと関係性を作りそこに信頼関係ができることが重要なことであるとスタッフは認識しつつともに生活していく。この予定表に書かれていない部分では川遊び、散歩、部屋やホールでの遊び、などがそれぞれ展開される。とくに20分ほど歩いて川までいき、そこで泳いだり、ロープで綱渡りをしたりする活動は人気があり、栄養スタッフにお弁当を作ってもらって河原で昼食をとり夕方まで遊ぶこともあった。晴天であれば必ずと言っていいほど「川に行く！」と希望する子どもが多くいた。当然、川遊びには危険もあるため、その日川遊びを希望する子どもの人数によって、同行スタッフの人数も増減させていた。

また、生活の仕方では、ご飯の時間を8時、12時、6時として一斉に食堂に集まることになっていた。午後3時にはスタッフがお菓子の店「ひらめ屋」を開き、子ども達はお菓子券を持参してその日自分が食べたいと思うお菓子と引き換えて食べることができた。しかし起床時間、就寝時間、などは厳格な決まりは設けておらず、夜更かしをしたい子どもがいれば、部屋スタッフやフリースタッフがそれに付き合いつつ一緒にゲームをしたり歌を歌ったり、おしゃべりをしたりすることもあれば、近くでそれとなく子ども達を見守ることもあった。

毎年、どのような活動をあらかじめ組み込んでいくのかについてはスタッフ間で討議され、様々

な意見を交わし作りあげていた。図3の予定表は、実際に当時参加児童や保護者に配布されたものであるが、あらためて今見返すと、「子どもの主体性を尊重する、子どもが自由に過ごせる」主旨に即した一週間であったのか、に関して今一度、考える余地を残す予定表であるのかもしれない。

図3 合宿予定表

合宿予定表

	A	B	C	合同
6 (火)	7:30 A.M. 集合 ☞ ☞ ☞	8:00 A.M. 出発 バス4台 (スラブ屋舎待合)	バス4台 (スラブ屋舎待合)	子ども達の準備と 1-4時 夜明 遊覧訓練
7 (水)	☞ ☞ ☞	11. 12. 13号室 ☞ ☞ ☞	14. 15. 16号室 ☞ ☞ ☞	
8 (木)	11. 12. 13号室 ☞ ☞ ☞	☞ ☞ ☞	14. 15. 16号室 ☞ ☞ ☞	ハイキング 五郎山 (帰) バス4台
9 (金)	11. 12. 13号室 ☞ ☞ ☞	☞ ☞ ☞	14. 15. 16号室 ☞ ☞ ☞	読書会 (読) 無
10 (土)	11. 12. 13号室 ☞ ☞ ☞	14. 15. 16号室 ☞ ☞ ☞	☞ ☞ ☞	
11 (日)	11. 12. 13号室 ☞ ☞ ☞	14. 15. 16号室 ☞ ☞ ☞	☞ ☞ ☞	自由参加 おやつ (帰) 宿舎
12 (月)	9:00 A.M. ~ 11:00 A.M. 面接		11:30 A.M. 出発	

(5) 保護者面談

合宿最終日には、保護者との面談がお部屋スタッフを中心に行われた。年度によってそのやり方は異なり、第26回においては保護者に現地まで子どもを引き取りに来てもらい、個別面談でスタッフから子どもの一週間の様子を聞き、親子で一緒に帰京する形がとられた。保護者とスタッフの個別面談は9時~11時の2時間ほどが充てられ、その間、子ども達は面談に入らないスタッフたちと最後の遊びを楽しむ、掃除をするなど思い思いに過ごした。一週間ぶりの保護者に対して安堵しながらも照れ臭そうな表情を浮かべる子どももいた。いっぽう保護者のほうは再会前には緊張しているが我が子を確認して嬉しそうに声をかけるなどの様子が見られる。子どもにとっても保護者にとっても、一週間もの長い間会わないで過ごすことはおそらく初めてであり、その間の心配、心細さ、不安などが凝縮されて一気に安堵と安心に変わっていく時間である。

また、保護者に現地まで迎えに来てもらう理由には、保護者に子どもが一週間生活した環境を見てもらうこともあるが、スタッフはこの後丸一日をかけて建物や環境の掃除と撤収作業をするためでもあった。

(6) 思い出会

夏休みが終わり小学校で2学期が始まって間もなくの時期に、参加児童を再び大学に集めて合宿の思い出会と称してスタッフや子ども同士が一同に会し、その再開を楽しむ機会を設けていた。合宿に参加して体験したことがどのような形で子どもに影響や刺激となって現れているのか否かは、スタッフとしては気になることであり、子どもに付き添って参加する保護者から帰宅後の親子の会話や子どもの様子を聞くことも、この機会の目的のひとつであった。思い出会の別れ際には、また来年会おうね！とスタッフに告げていく参加児童も多く居た。

3. 実践を通じた課題 – 第 26 回合宿のスタッフ反省会から –

毎年、合宿を終えるとスタッフ反省会が開かれ、良かった点検討を要する点などについて各役割ごとに整理され、翌年の合宿での課題となって検討が繰り返されていった。ここにその一部をあげるが、反省会である事項はこの合宿の本質に絡むものが殆どであり、正解がないだけに今に至ってもその改善方法は難しいと思われるものも多く、毎年試行しつつ改善を重ねていた当時のスタッフのフィールドワークへの姿勢をうかがうことができる。

(1) 生活スタッフ

・医務について、各部屋で医薬品を持ったことはよかったので次年度も継続したい。

・夜尿の子どもの後始末等のために洗濯機の購入を検討したい。

・部屋スタッフ、フリースタッフは極力雑事から離れて、子どもとの関わりに集中できるように生活スタッフを設定したが実際はどうであったか。

①生活スタッフの雑事に何が含まれるのか明確でなかった（フリースタッフ）

②子どものやるべきこと（かまど、薪、食器の後始末など）に関与しすぎているのではないか（部屋スタッフ）

(2) フリースタッフ

・フリースタッフとしてどう動いてよいかかわからなかった。

・フリースタッフの存在理由を今年の経験から整理すると以下ようになる。

①テント・川遊び・飯盒などの順位と安全確認人数を多数割くこととなったため、新しい遊びの提案ができた（焚火・綱渡り他）

① 子どもと付き合う

子どもの興味や動きに付き合うことは、いろいろな形があり（虫取り・散歩・野球など）、行事的ではなく一緒にやりたいからやるという気負いがあったが動けなかった。

② 特定の子どもの注意してみる役割

後半、部屋スタッフからの注文があつてできるようになった。

・構成メンバーが様々なため、相互理解に時間がかかったことから、来年もフリースタッフを置くとすれば、スタッフの背景違いを活かしてやりたい活動の形式を選ぶとよいのではないだろうか。

自分自身が面白いと思う活動で子どもと付き合うことが大切なのではないか。

(3) 部屋スタッフ

・全体として役割のイメージが決まっていた。

・子どもの班（部屋）意識の解体がどこまでできたのか

以前と比べ自由でなく、子どもが部屋スタッフにべったり付いてしまった。これは、グラウンドで遊んでいる子どもが少なかったことから言える。その理由として、ローテーションの代わりに入ってきたのがオプション制であったが、行事の選択に縛られてしまったことが考えられる。

・フリースタッフとの交流について

部屋スタッフからフリースタッフへの子どもの情報等はあつたが、フリースタッフから部屋スタッフへの流れがあつてもよかったのではないか。

(4) その他

①参加決定の段階での問題

・申し込み者のなかに級友同士での団体申し込みがあつた。申し込み者の選択方法を再検討したい。

・従来、臨床枠は10%とされていたが今回は

20%おり、手のかかることも多かった。このことが部屋スタッフに精神的心労が大きい原因と考えられる。したがって次年度は臨床枠の基準の在り方を検討し直す必要があるのではないか。

②行事(活動)の問題

- ・川遊びと飯盒炊さんが行事としてメインであったが、共に時間がかかる活動であることから、再検討を要する。また行事は“自然の中で”にポイントを置くべきなのではないか。
- ・合宿前のスタッフ間の見通しが立たず詰めが甘かったという反省があり、次年度はスタッフ間の連絡が必要である。
- ・インフォメーションの段階で、子どもが聞いていないことにも問題があるので、今後、低学年にもわかりやすいインフォメーションの流し方を検討する必要がある。

③ そのほか

- ・合宿中のスタッフミーティングの持ち方について、毎晩深夜まで子どもの行動の情報交換をしている傾向があるが、スタッフは夜はできるだけ休むことが必要なのではないか。
- ・記録用紙への記入方法とその活用について、書式の再検討を含めて記入方法についても検討したい。
- ・フリースタッフの寝場所が明確に決まっていないことについて改善する必要があるのではないか。
- ・早起きの子どもへの対応として、スタッフ内で早番の必要性があるのではないか。

4. おわりに

大妻女子大学児童学科において実践された小学生を対象とした夏季合宿は1970年から開始され通算30回目となる1986年をもってその活動は終了している。

同時期に児童学科スタッフにより毎年(秋季、冬季)に実施されていた通称「秋田調査」は、科研費を獲得し報告書(1985)が作成されている¹⁾。当時の児童学科は同時期にこの二つの研究活動に勢力的に取り組んだが、今となっては「ひらめの合宿」に関する記録だけがないことが悔やまれた。筆者らは再び「ひらめ合宿研究会」の集会を重ね活動の整理作業を重ねてきたが、この作業への参加内諾を得ることができた矢先に大場幸夫

先生を見送ることとなったことは非常に残念であった。しかし当時の資料や記録を提供してくれる多くの関係者からの協力を得ることができたことは幸いなことであった。

活動記録の発表の場についてもさまざまな可能性を模索してきたが、児童学科の研究誌「こども総合研究」に投稿することが最良であろうという判断に至った。ひらめ合宿に関わったものにとって、その活動から得たもの、考えたことのすべてが40年を経た現在の活動の根底につながっているという事実を実感しており、この活動を記録として残しておく意義はあるものと考えている。このことから本稿は第1報と位置づけ、先ずはこの活動の流れを紹介するに留めた。今後もこの活動の整理と検討を重ね続報をしていくこととしたい。

【引用文献】

- 1) 平井信義他(1985),「地域の生活文化が児童の心身に及ぼす影響因子に関する児童学総合研究—秋田県鳥海町を事例として—」,昭和59年度文部省科学研究費助成金研究成果報告書(一般C)。
- 2) 平井信義他(1970),「引っ込み思案の子ども合宿治療に関する研究—これまでの結果の総括—」,大妻女子大学年報,13号,大妻女子大学。
- 3) 長畑正道,平井信義,千羽喜代子他(1961),「引っ込み思案児の子ども(4~8歳)の合宿治療に関する研究—4.引っ込み思案の身体的条件—」,日本心理学会第25回大会発表論文集,日本心理学会。
平井信義,千羽喜代子他(1962),「引っ込み思案児の合宿治療について」小児保健研究第20巻,第5号,日本小児保健学会。
平井信義,古沢頼雄 他(1963),「引っ込み思案児の子ども合宿治療にかんする研究(1)(2)(3)」,児童精神医学とその近隣領域,4巻,1号,日本児童精神医学会。
平井信義 他(1964),「引っ込み思案児の子ども合宿治療に関する研究 第4報,第5報,第6報」,児童精神医学とその近隣領域,5巻,1号,日本児童精神医学会。
平井信義 他(1966),「引っ込み思案児の

合宿治療に関する研究 第7報」, 児童精神医学とその近隣領域, 7 巻, 1 号, 日本児童精神医学会.

野田幸江 他 (1969), 「引っ込み思案児の合宿治療に関する研究 (第6報) (I) - 原因類別型の仮説 -」, 第9回日本児童精神医学会発表要旨集, 日本児童精神医学会.

4) 平井信義 (1980), 平井信義の児童相談3 子どもの自由な七日間-ひらめ合宿の治療教育-, 新曜社.

5) 佐藤絹枝・大久保明子・池田りな (2011), 「ひらめ合宿」の足跡, 保育の実践と研究, Vol. 16 No. 3, スペース新社保育研究室, pp44-56.

6) 前掲3)

7) 前掲4)

8) 前掲4)

9) 前掲4)

10) 前掲5) p45

11) Axline.V (1972), 小林治夫訳, 「心身障害双書6 遊戯療法」, 岩崎学術出版社.

12) 平井信義 (1977) 「人格構造論への新しい接近」家政学部紀要第13号, 大妻女子大学.

13) 平井信義 (1980) 「自主性の構造とその発達 (試論) - 自由な教育のために -」家政学部紀要第16号, 大妻女子大学.

14) 平井信義 (1982) 「意欲 (自主性) と思いやり (情操) の構造とその発達 (試論) - 意欲と思いやりを育てるために -」家政学部紀要第18号, 大妻女子大学.

【参考文献】

・松崎学 (2019), 「ポスト”ひらめ合宿”に関する一考察 I - 松崎のキャンプの変化と進化 -」, 子ども臨床研究第6号, 大妻女子大学家政学部児童臨床研究センター, pp3-13.

・松崎学 (2019), 「ポスト”ひらめ合宿”に関する一考察 II - 松崎のキャンプのスタッフ訓練 -」, 子ども臨床研究第6号, 大妻女子大学家政学部児童臨床研究センター, pp15-25.

・平井信義 (1984), ひらめ合宿, フレーベル館.

・平井信義 (1967), 「情緒障害児の合宿十年間の経験」, 教育と医学, 第14巻, 慶雄義塾大学出版会, pp638-643.

・大妻女子大学児童学科編 (1998), 子ども児童学からのアプローチ, 相川書房.

アートを通じた学生の SDGs への取り組み

—ネパールにおける Yellow Dream Project—

Students' Initiatives for SDGs through Art: Yellow Dream Project in Nepal

金田卓也

大妻女子大学家政学部児童学科

KANEDA Takuya

キーワード：持続可能な開発，社会関与型アート，ネパール

Key words : sustainable development, socially engaged art, Nepal

要旨

本論考では、3年生の児童学専門演習のゼミにおけるアートを通じた SDGs に関わる実践を報告し、大学教育における SDGs に向けた教育活動の可能性について考察したい。これまで研究と教育支援を継続してきたネパールの山村ではウコンを栽培している。ゼミの学生たちと試みたのは、村で栽培されているウコンを活用したウコン染めによる持続可能な発展を目指すプロジェクトである。このプロジェクトの内容と立ち上げのプロセスを学生の主体的な関わりとクリエイティブな問題解決という視点から報告する。

はじめに

SDGs (Sustainable Development Goals) 「持続可能な開発目標」という言葉が様々な場面で語られるようになってきている。2000年9月の国連ミレニアム宣言を基にまとめられた「ミレニアム開発目標」MDGs (Millennium Development Goals) は、極度の貧困と飢餓の撲滅、初等教育の完全普及の達成、乳幼児死亡率の削減など発展途上国の直面する問題に特に焦点を当てたものであった。この MDGs を受け継ぐ形の 2015 年に策定された SDGs は単に発展途上国の問題としてだけではなく、先進国を含めた世界全体の目標としているところが特徴である。地球温暖化といった環境問題にしても、グローバル化経済の進む中、途上国と先進国とそれぞれ別に分けて考える限り、問題の解決にはならない。

2020年の新型コロナウイルスの感染は、グローバル化により世界中の人の往来が加速されたことによってもたらされたものだといってもよいであろう。発展途上国への感染の拡大が危惧されている中、この困難な問題の解決のために

も先進国と発展途上国との協力が必要であることはいうまでもない。

本論考では、3年生の児童学専門演習のゼミにおけるアートを通じた SDGs に関わる実践を報告し、大学教育における SDGs に向けた教育活動の可能性について考察したい。

ゼミの学生たちと試みたのは、授業の中で学んでいた子どもたちにも可能な染色方法を発展途上国であるネパールの村で栽培しているウコンと結びつけて、ウコン染めのプロジェクトを立ち上げたことである。

ウコン染めの共同開発に関わったゼミの学生の活動は「大学 SDGs ACTION AWARDS 2020」(主催：朝・日新聞社後援：文部科学省、外務省、独立行政法人国際協力機構(JICA)、持続可能な社会に向けたジャパンユースプラットフォーム(JYPS)、ESD活動支援センター)のひとつの賞を受賞することができた。この活動は、学生の SDGs に対する意識を高める上で大きな意味を持つと考える。

大学教育における SDGs

教育の分野における SDGs はこの言葉が用いられる以前に始められた「持続可能な開発のための教育」(ESD: Education for Sustainable Development) の延長に位置付けられ、大学教育の場においてもさまざまな試みが実践されてきた(比屋根 2009, 鈴木 2013, 阿部 2017, 狩野他 2018, 中澤他 2018)

私はこれまでネパールを中心とした南アジアの国々でのフィールドワークに関わる中で、SDGs の実現には、まず先進国側における発展途上国理解が不可欠であると考えている。

多元文化的芸術教育を専門分野とする私は、授業の中で発展途上国も含めた異なる文化における子どもの表現の違いに関心をもってもらうための努力を続けてきた。

なぜかという、保育園、幼稚園、小学校において外国籍の子どもたちが増加し、それぞれの文化的背景を理解することが必要になってきているということだけではなく、発展途上国の子どもたちについての関心を高めることは、学生たちが自分たちの問題として、持続可能な発展を捉える契機になると考えてきたからである。

児童学科の学生の中には、ミャンマーやインドなど発展途上国でのスタディツアーやボランティアに参加する者も存在するが、あくまでも少数派であり、大多数の学生たちにとっての外国に対する関心は欧米諸国中心であり、アジア、アフリカの発展途上の国々について積極的に関心を示す学生は少ない。

異なる文化の子どもたちに関しての授業の一環として、アフリカの難民の子どもたちに関する映像を授業で見せようとしたとき、暗い感じのものは見たくないという、ある意味、率直な学生たちの反応を前にその映像の紹介そのものを躊躇した経験がある。この経験のように児童学科の学生たちに発展途上国のことを伝えることの難しさを痛感してきた。

3年次の児童学専門演習のゼミでは、SDGs や発展途上国についての関心を高める前提としてグローバルな視点に立つことの重要性を強調し、異文化に対する理解を深めるために国際的なアートプロジェクトへの積極的な参加を促してきた。

毎年、3月に日光市で開催されるキッズゲルニカ国際子ども平和壁画プロジェクトのワーク

ショップには3年のゼミ生を参加させてきたが、2019年には、ゼミが決まったばかりの2年生を履修前ゼミ合宿という形で参加させることにした。正式にゼミが始まる前であるが、この時期から国際的なアートプロジェクトに参加することは、3年から始まるゼミでの学びのモチベーションを高めることができると考えたからである。

2019年3月の日光市でのキッズゲルニカは、イタリアから来日したアーティストとの参加もあり、ゼミの学生たちにとっては、国際的な活動を体験する中で、グローバルな視点の必要性というものを学ぶ機会になると共に、ゼミのチームワークを良くするという点でも成果をあげることができた。

また、6月にはアートラボアキバで開催された国際的なアートプロジェクトのひとつであるP3578展に学生たちひとりひとりの作品を参加させることにした。この展覧会には、日本国内ばかりではなく、ウクライナ、スペイン、ルーマニアなど海外からの若手のアーティストの参加があった。P3578展への参加もゼミの学生たちのグローバルな視野を広げることを意図したものである。

キッズゲルニカやP3578といった国際的なアートプロジェクトを通して、学生たちの中で異文化に対する興味関心は高まったように思われるが、発展途上国に対する関心や理解という点ではまだ不十分なままであった。

ネパールでのウコン染めのきっかけ

本論考で紹介するSDGs に対しての意識を高めるアートプロジェクトのきっかけとなったのは、2018年よりネパールの村で試みているアートプロジェクトを後期のゼミの授業で紹介したことである。

そのアートプロジェクトを実践している場所は、ネパールのダーディン(Dhading)郡ムラバリ(Mulabari)村である。幹線道路から村までは歩いて3時間程かかるヒマラヤの麓に位置する僻村である。村には、唯一の教育施設として1年生から6年生まで約120人が学ぶムラバリ小学校がある。

これまで児童学科の石井雅幸教授と矢野博之教授と共にこのムラバリ村での教育に関しての現地調査と教育支援活動を継続的に行ってきた。ムラバリ村は2015年4月25日の大地震で大き

な被害を受けたところである。地震発生直後より、石井教授と矢野教授と共に食料や医薬品を送る緊急支援活動を行い、2016年から2019年まで理想教育財団の援助金を受けて、山羊を飼育して現金収入を得るという持続可能な教育支援活動を継続してきた。

そうした支援状況の中で始められたのが、ムラバリ村における社会関与型アートプロジェクトの実践である。ネパールの村では竹で小屋を作ったり、自生している植物の繊維を撚って紐や縄を作ったり、身近な自然から手に入るものを利用するさまざまな伝統があるが、最近はそのような伝統が失われつつある。ゼミの学生たちに、自然素材を活用したアートプロジェクトによってその伝統を再認識することは村の持続可能な発展につながることを現地で撮影したスライドと共に紹介した。この時点では、学生たちはネパールで実践中のアートプロジェクトに対して関心は示したものの反応はそれほど高いものではなかった。

ゼミの授業では、まず、このネパールの村におけるアートプロジェクトで紹介した自然素材を活用した造形活動は日本の子どもたちにとっても大切であるということの説明をした。その上で、子どもたちと一緒に自然素材を利用した造形活動を展開していくためには、保育者や小学校教員を目指す学生たち自身が自然素材を活用した造形を体験しておくことが重要であるということを強調した。そして、ゼミ生たちへの課題として、ネパールの子どもたちに自然素材を活用した造形を指導するとしたら、どのようなことが可能か、アイデアを出し合い、実際に試してみることを提案した。

まず、ムラバリ村でも手に入る自然素材のひとつとして竹を利用するとしたら、どのようなものを作ることができるかということに対して、竹笛や竹の飾り物を作るといったアイデアが出された。ゼミ生たちもそのアイデアをもとに実際に竹笛や竹の飾り物を作ってみることにした。

また、ムラバリ村では自然繊維を撚って作られた紐や縄に色をつけるために、栽培しているウコンなどの自然染料を用いるということを紹介したところ、染色も試してみようということになった。

多くの学生たちにとって染色すること自体が初めての体験であったので、学生たちはたいへ

ん興味を持って意欲的に染色に取り組むことになった。



写真 1 竹を使った造形と染色

私自身、ろうけつ染めや絞り染めを指導した経験はあるが、ゼミ生のほとんどが染色をやったことがないというので、まず最初に市販されている化学染料を使って比較的容易な技法である絞り染めをゼミ生と一緒に試してみることにした。

人数分のハンカチ大の木綿の布と染料と共に煮るための道具や湯の温度を測るための温度計などを準備した。ゼミ生たちは通常のゼミの時間だけでは足りないので、昼休みや授業の空き時間を上手く利用して、最初の染色を終えることができた。初めての経験ということもあり、乾燥させてきれいに染まった布を見て、ゼミ生たちはその結果に満足している様子であった。

次に、化学染料ではなく、ウコンで染めて見ることにした。ネパールで栽培されているウコンは手に入らなかったため、スパイスとして日本で販売されているインド産のウコンを用いることにした。私にとってもウコン染めは初めてであった。

染色をするとき、布の量に応じて水の量、必要な染料と定着剤の分量、煮るときの温度、浸しておく時間、乾燥時間等をチェックする必要がある。市販の化学染料を使用するときは、使用説明書に書いてある通りに作業を進めればよいわけであるが、ウコンのような自然染料の場合、染める布地に応じた適切な定着材を探さなければならない。

インターネット上にはウコン染めに関するさまざまな情報が提供されているが、定着剤に関してもミョウバンや酢など多様なものが用いら

れていることがわかり、ネパールの村でも容易に手に入れることのできる酢を用いることにした。同じ酢であってもその分量や布地を浸しておく時間が異なると染め上がり方も違うことがわかり、木綿と麻など異なる布地も用意して、ゼミの中でもいくつかのグループに分かれて複数の方法を試してみることにした。

染色というのは化学反応を応用するものであり、そのプロセスは化学の実験に近いものがある。子どもたちにもできる造形活動のひとつの技法として試みた染色であるが、単に造形活動としてだけではなく、化学実験のようなプロセスを伴う染色は、理科学的な学びでもあることに気づく結果となった。

染色した布を十分に乾燥させて、翌日、染まり具合を見ると、予想していた以上に黄色にきれいな仕上がりとなり、学生たちも満足していた。染める布地の種類や定着剤の違いによって色味の異なることもわかった。

ゼミ生たちはたいへん熱心にウコン染めに取り組むことができた。染色に限らず、クリエイティブな活動はモチベーションを高めることができる。それは子どもたちの造形活動においても同様である。今回のゼミでの染色体験は、学生たちにとって造形活動の教育的意義を理解するという点においても意義があったことは確かである。

この時点においては、ゼミ生たちにとっては、発展途上国ネパールのためというモチベーションよりも、染色の魅力によるところが大きかったように思われた。ちょうどこのころ、学内に掲示してあった「大学 SDGs ACTION! AWARDS 2020」という大学生が SDGs の達成を目指して、オリジナルのアイデアを発表するというコンテストのポスターが目にとまり、その応募についてゼミの時間に紹介した。ここから学生たちの関心と意欲は一気に加速することになる。

このコンテストでは最優秀賞には 50 万円の賞が出るという話をすると、学生たちから、「その賞金を獲得して、みんなでディズニーランドに行きましょう」といった屈託のない答えが返ってきた。この時点では、ネパールの村の状況まで学生たちの想像力が十分に働いていなかったといってもいいであろう。SDGs という言葉そのものを初めて聞く学生もほとんどであり、学生た

ちは SDGs の目指すものやこのコンテストの意図を十分に理解していたわけでもない。

応募要項をウェブサイトを確認し、締め切りまで時間があまりないことを知り、とにかく、〈ウコン染め〉と〈ネパールの村〉をキーワードにこの企画に参加してみることにした。

学生たちは、コンテストの応募要項を読んで、この企画の主旨と SDGs について初めて深く理解することになる。ゼミで試みているウコン染めと SDGs が結びついた瞬間でもある。SDGs について考えることによって、発展途上国ネパールの村の現状に対しての関心も急に高まることになった。

ゼミ生たちはこのコンテストに応募することで、ゼミの活動の目標が明確になっていった。13 名のゼミのメンバーで誰が応募に必要な原稿を書くのか、誰が活動を紹介する 3 分間の動画を撮影し編集するのかなど、それぞれ自分の得意なことを生かして役割分担を決めた。

冬休みを挟んで応募までの時間がきわめて限られているためにタイムスケジュールをどうするか、教室のホワイトボードに細かく書きながら相談を始めた。学生たちがここまで自主的に活動するとは想像できなかったことである。自主的な学びのスタイルであるプロジェクト学習が自然な形で進められているように思われた。

ウコン染めについて、現地の村人に尋ねてみると、村で栽培しているウコンで色をつけることは知っているが、布地を染めるということはやっていたことがないということであった。

ゼミ生たちとのディスカッションの中で、単に現地にウコン染めの方法を伝えるだけではなく、染めた布地を使って村興しのために何かできないだろうかということになり、ゼミ生たちは、ウコンで黄色に染めた布地を用いてどんなものができるか、実際に作ってみることにした。クッションカバーや小物入れなどを縫って作ってみるとなかなかの出来栄であった。ハンカチ大のウコン染めの黄色い布地を縫い合わせてカーテンを試作してみた。

染色と縫製と並行して、コンテストの応募書類を作成するためにゼミの時間の枠を超えて何度も話し合いが行われた。

ウコン染めの黄色いカーテンを作り、村の家々の窓にそのカーテンを付けて、村全体を観光資源にするアイデアも検討された。また、ネ

パールの村へ古着を送るというアイデアも加えられた。

私が12月の最終週に社会関与型アートプロジェクトに関する現地調査のためにムラバリ村を訪問することになっていたため、この機会に制作したウコン染めを村まで持って行くことをゼミ生たちに話すと、古着も一緒に持って行って欲しいということになり、たくさんの古着が集まった。

ムラバリ村では、女の子はあまり肌を露出した服装は好まれないという文化的な違いを説明し、古着ならなんでも良いということではなく、年下の親戚の子にお下がりあげる感覚で、古着を送る方も送られる方も顔の見える心の通ったものにしようということになった。生産者の名前の示された産地直送の野菜のイメージである。

最終的には、ウコン染めに留まらず、黄色をシンボルカラーとして、ミカンやパイナップルなど黄色い実をつける果樹を植えることも含めた「Yellow Dream Project～持続可能な女性支援プロジェクト～」という村興しのための総合的なプロジェクト案に発展していった。

12月末の段階で学生たちと一緒に応募のための企画書にまとめたこれまでの活動とプロジェクトの内容は次の通りである。

提案した活動の概要

車もないムラバリ村の生活はCO2の排出量の点からは正に持続可能な生活といえます。現実には、文房具さえ買えない貧困家庭もあり、男性の多くは海外へ出稼ぎに行っています。村に病院はなく、水道やトイレも各家庭にはありません。教科書以外の読む本もほとんどありません。SDGsの目標①の貧困の下に③④⑥など多くが関連しています。この村も依然として男性中心であり、私達は同じ女性として⑤のジェンダー平等の目標に焦点をあてることにしました。

村の女性にウコン染めの方法を伝え、窓ガラスさえない村中の窓にウコン染めの黄色いカーテンをつける計画です。お洒落に対する関心も高い村の女の子達と一緒にウコン染めのスカーフやパッチワーク等のデザインを考えます。100%有機栽培のウコン染めを村の特産物にすることができれば、現金収入につながります。

アワードを獲得できたら、素材の木綿布と手

回しミシンを送ります。そうすれば、村中の窓に黄色いカーテンをつけるという夢の実現が近づきます。そのプロセスは女性の職業訓練に機会にもなります。現地でウコン染めが定着したら、日本での販売ルートをネット上で開拓する計画です。

ウコン染めに限らず、黄色をシンボルカラーにしてミカンなどの黄色い果物を禿山になっている斜面に植えます。果物の苗は女の子達でも植えられます。苗が何本買えるかはアワードにかかっています。黄色いカーテンだけでなく黄色い果樹園も実現すれば、特色のなかったこの村がYellow Dream Villageとして観光名所になる可能性も十分あります。新しいことに挑戦して自信をつけていくことが女性の地位向上の第一歩になると考えます。

ムラバリ村と関わることは持続可能な生活について考える良い機会です。幼稚園や小学校の教師を目指している私達は日本の子ども達向けにウコン染めのワークショップを開き、村の暮らしを知らせる機会も作っていく計画です。

Yellow Dream Project Planning

短期目標 (1年)

- ・若い女性グループにウコン染めの技術を伝えます。
- ・デザインを村の女の子たちと一緒に考えます。
- ・カーテンを100軒の家につけます。手回しミシンを送り黄色いカーテンを縫いながら縫製技術を学ぶ職業訓練にします。
- ・黄色いマリーゴールドを村中に植えます。
- ・黄色い果物の樹を植えます。
- ・大学祭でムラバリ特産絞り染めスカーフの販売
- ・ネット販売の道を探ります。
- ・村の女の子たちに古着を送ります。
- ・小学生向けウコン染めワークショップ

日本国内での持続可能な開発への関心を高めます。

- ・ゼミの後輩にプロジェクトの継続を伝えます。

中期目標 (3年)

Yellow Dream Village として売り出します

- ・黄色いカーテンの数を増やしムラバリ全家屋500軒を目指します。
- ・植えた果物が実をつけ始めるので観光スポットの特色にします。ウェブサイトでネパール国

外の観光客へアピールします。

長期目標 (10年)

持続可能な観光スポット Yellow Dream Village の実現

・ウコン染めの技術も向上し、村の特産品となります。



写真 2・3 ムラバリ村の子どもたち

・植えた果物が育ち、栄養価の高い食料となるとともに観光資源となり現金収入獲得の道となります。

私たちはムラバリ村の女性たちと一緒に新しいことにチャレンジしていきます。

動画制作

コンテストへの応募には前述したような活動の概要を説明する文章の提出と共に3分以内の動画提出も必要であった。これまでもゼミの授業以外でも、メディアと表現に関してビデオ制作等を指導してきた。表現という視点からのICTの活用である。最近の学生たちは、Instagramの影響で写真に対する感性やYouTubeの影響で短い動画に対するセンスとい

うものが高まっている。コンテストに提出する動画の撮影・編集作業においても学生たちのセンスが発揮されることになった。

学生たちからの提案で、それぞれが持ってきた古着を投げる動画を学内で撮影し、現地から実際に古着を受け取るシーンを撮影したものを送ってもらい、編集の段階で2つのシーンを結び付けることにした。この他にもゼミの時間に行った染色と縫製の様子をつないで編集し字幕の説明を入れるというような作業もスマホのアプリを利用して簡単に進めることができた。

スマホの活用は現地サイドでも同様である。ムラバリ村には通信のインフラストラクチャーとしての電話回線が通じていない。そうした状況の中、村人たちにとって村の外とのコミュニケーション手段として携帯電話は欠かせないものになっている。

貧しい村人たちにとってスマホは高価なものであるが、日本と比較して、低価格で本体が手に入り、課金は必要なだけ内蔵カードにチャージする形の料金体系になっている。それでも、村人にとっては通信費は高額であり、日本のように1人1台ずつ所有するのではなく、家族で1台を共有している場合が多い。

ムラバリ村は周囲を山に囲まれ、現在のところWi-Fiを利用することはできないが、Wi-Fiではなく、スマホのデータ通信機能を利用したMessengerのアプリによる現地の協力者とのコミュニケーションは可能である。Messengerではテキストばかりではなく、画像や動画の送受信だけでなく通話もできる。ヒマラヤの山奥であっても、Messengerを通して現地とのやりとりにより、プロジェクトの進行状況を画像や動画と共に即時に知ることができる。(金田・ビシュワカルマ 2020)

ゼミ生たちにとってもスマホは欠かせないものであり、このプロジェクトにおいてスマホは重要な役割を果たした。

ウコン染めの作業プロセスやでき上がったものを動画や画像で撮影して現地に送るだけではなく、現地から村の様子を知らせる画像や動画が送られてきた。村で撮影された動画や画像はスマホを通して学生たちの間で共有され、プロジェクトへのモチベーションが高まることになった。

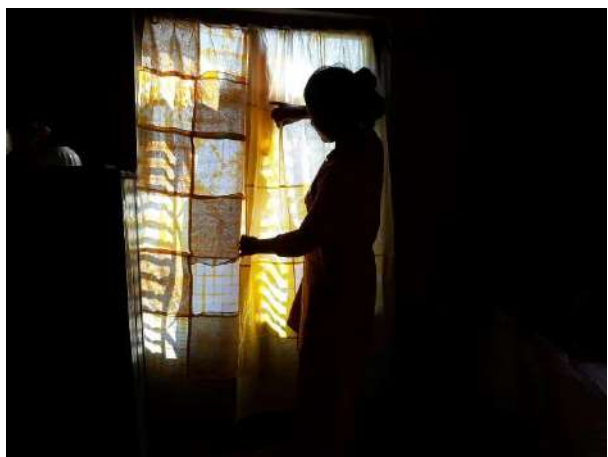


写真 4・5・6 ムラバリ村に送られたゼミ生によるウコン染めのカーテン

ムラバリ村においてのプロジェクト実践では、これまでの現地調査の協力者でもあり、教員をしているリラ・バハドゥール・ビシュワカルマ (Lila Bahadur Bishwakarma) 氏の協力によって学生たちのプロジェクトが進められたが、彼

とのやりとりはスマホの Messenger のアプリを利用してテキスト通信を中心に行った。当初は学生たちからのメッセージを画像や動画と共に彼に伝えるということにしていたが、途中から学生の代表者数名を Messenger のグループに加えることにした。英語によるテキスト通信のコミュニケーションであるが、学生もその中に直接関わることによって、プロジェクトへの関心がより高まるようになった。

現地協力者であるビシュワカルマ氏は教員としての経験があるため、このプロジェクトの教育的意義も理解した上で、ゼミの学生のカウンターパートナーとして学生を含めた若い女性たちに声をかけ、その中でも 15～22 歳の 5 人をコアグループとすることになった。そうすることによって、日本とネパールの両サイドにおいて若い女性たちによる若い女性たちのためのプロジェクトというコンセプトが明確になり、活動自体がゼミ生たちにとってもより身近なものとして感じられるものになった。

コンテストの結果

正月休みの前後を利用して、コンテスト応募に必要な書類の準備と 3 分間の活動紹介ビデオの編集を終え、書類提出締め切りに間に合わせる事ができた。1 月末に第一次審査通過の通知が届き、2 月 15 日に開催される最終選考会のステージでの発表に進むことになった。

ステージの発表には 2 名参加できるので、ゼミの代表 2 名を中心にどのようなプレゼンテーションにすべきか相談をした。児童学科の学生として得意な分野である表現力を生かしたプレゼンテーションにすることにした。

ウコン染めの美しいショールをまとめて発表するだけではなく、現地のコアグループと Yellow Dream Project のダンス・パフォーマンスも動画で伝えることを考え、何度もリハサルをして最終審査に臨んだ。

コンテストの最終選考会には、100 件以上の応募から選ばれた 12 組が進み、ゼミ生たちの Yellow Dream Project は、グランプリは逃したものの、北海道の下川町へのスタディツアーと賞金を獲得することができた。

下川町というのは、過疎化の進んだところであったが、バイオマスなど森林資源を有効に生かした町づくりにより、2017 年には「ジャパン SDGs アワード」第 1 回で総理大臣賞を受賞した

町であり、この町へのスタディーツアーはネパールの村における SDGs を考える上でもふさわしいものといえる。

ゼミで始めたウコン染めはコンテスト受賞という結果を収めることができたわけであるが、この活動を大学における SDGs という視点から振り返ってみたい。

この活動に関わった一番の感想は、ゼミ生たちは自主的に真剣に取り組んだということである。ゼミの授業時間に留まらず、学生たちは自らホワイトボードにこのプロジェクトの目的とどのようにすればその目的を達成できるか、細かな文字でフローチャートを書きながら活動を進めていった。

こうした活動のプロセスに課題発見型のプロジェクト学習の典型を見る思いがした。私もこれまでの授業においてグループごとでの課題制作などさまざまな形でプロジェクト学習を進めてきたが、すべてうまくいったわけではなかった。多くの場合、授業の課題だから、やらなければならないという側面があり、学生の授業態度を見ても今回のような主体的な参加というわけにはなかなか至らなかった。では、なぜ今回主体的な展開がうまくいったのか、その理由を考えてみたい。

目標の明確化と外の社会との具体的なつながり

そのひとつは、コンテストに参加することによって目標が明確化されたことである。初めは賞金獲得だけに関心が示されたが、活動を進めていくうちに、発展途上国のネパールの村のために何ができるかということを経験者自身が真剣に考えるようになっていった。応募に必要な書類を準備したり活動紹介のための動画を作成する中で、ムラバリ村の実情についての理解と共に、コンテストの目的である SDGs の目指すものは何かということについても理解を深めていった。

さらに、カウンターパートとして、ムラバリ村で学生たちと同世代のグループが作られ、古着を送ることを通じた交流により、活動が学生たちにとってより身近な等身大のものとなり、プロジェクトそのものが女性による女性のための支援活動としてフォーカスされていった。

応募の書類と動画を送るころになると、ゼミ生たちから、受賞するかどうかの結果は別にしてこの活動を今後も継続していきたい、具体的

にはゼミの後輩にも活動を伝えていきたいという声が出るようになった。正に、活動そのものを持続可能なものにしていきたいという提案である。

この段階でゼミ生たちに聞いて見ると、賞金を獲得できるかどうかということは、もはやあまり重要ではなく、この活動そのものへの関心が強まったというのである。

確かに、コンテストに応募し、賞金を獲得することがひとつのモチベーションになっていたことは事実である。しかし、活動を進める中で、いつの間にか、賞金獲得は二次的なものになり、SDGs の本質に対する理解が深まり、SDGs の実現という目的へ向けて活動が進んでいった。コンテスト応募、賞金獲得といった当初の目的が、ムラバリ村が持続可能な発展を目指すためにはどうしたらよいかという SDGs の本質につながる目的へと変容していったのである。

初めから授業において SDGs の概念的な理解から始めたならば、この活動はうまく進まなかったように思われる。2ヶ月後に迫っていたコンテスト応募という短期間の目標とムラバリ村支援という中・長期の目標が具体的にイメージすることができたことが学生たちのモチベーションを高め、自主的な活動を進める原動力となったといえるのではないだろうか。

コンテスト応募もムラバリ村支援も授業の中だけに留まったものではなく、外の社会と具体的につながったものであったからこそ、学生たちの興味関心を高め、それを持続させることができたといえる。大学における SDGs の教育を実現させる上では、このような目標の明確化と外の社会との具体的なつながりというものが重要だといえる。

クリエイティブな活動

ゼミ生たちが主体的に取り組むことのできなもうひとつの理由は、ウコン染めから出発したこの活動がきわめてクリエイティブなものであったということである。

先にも述べたように、ウコン染めを始めた時点では、学生たちの発展途上国ネパールや持続可能な開発を目指す SDGs に対する関心もきわめて低かったと言わざるを得ない。しかし、SDGs を目指すかどうかということにかかわらず、真っ白な布をウコンで美しく染めるという

クリエイティブな行為の面白さに魅かれていったのである。このことは子どもたちが自由に絵を描いたりするとき無心な状態で活動に集中するのと似ているといえる。

活動そのものがクリエイティブであることは、SDGs の目標を実現する上でもきわめて重要であると考えている。ウコン染めを核としたこのプロジェクトの活動はゼミ生たちにとってクリエイティブなものであったばかりではなく、カウンターパートであるムラバリ村の女性たちにとってもクリエイティブなものであることを強調しておきたい。

Yellow Dream Project では、ムラバリ村の女性たちによるウコン染めとカーテン作りを計画し、そのために必要な布やミシンを獲得した賞金から送る予定である。

ウコン染めやミシンを使った縫製は職業訓練としての性格も持っているが、決してそれだけに留まるものではない。安価な労働力の担い手としての職業訓練に留まるのであれば、賃金格差の負の連鎖から逃れることはできない。

重要なことは、村で栽培しているウコンでなができるかということを考え、美しい黄色いカーテンのような具体的なものを創り出すことであり、その創造的なプロセスはムラバリ村の持続可能な発展を実現していく上で欠かせないものである。ゼミ生たちは、活動紹介の動画で次のように述べている。

「私たちはムラバリ村の女性たちと一緒に新しいことにチャレンジしていきます。」

今回、ゼミ生たちにとって、**Yellow Dream Project** を立ち上げ、コンテストに応募するということが「新しいことにチャレンジする」貴重な体験であった。「新しいことへのチャレンジ」というものはクリエイティブな行為の本質でもある。

同じように、ムラバリ村の女性たちにとっても、このプロジェクトに参加するということが「新しいことへのチャレンジ」であった。失敗と試行錯誤を含めての「新しいことへのチャレンジ」の体験の積み重ねこそが未来の社会を変えていく力になるといえるのではないだろうか。その意味において、「新しいことへのチャレンジ」の体験、そしてその体験から生まれる自信という

ものがゼミの学生、ムラバリ村の女性のエンパワメントにつながると考えている。

アイデア・テクノロジー・アート

募集要項によると、ゼミ生たちの参加したSDGs のコンテストでは、アイデア（発想力）・テクノロジー（技術力）・アート（発信力）という3点に力点が置かれている。

Yellow Dream Project は、芸術教育を専門とする私のゼミの授業の一環として始められたものであり、とくにアートに力点が置かれたことはいままでもない。ウコン染めそのものがアートであることはもちろんのことであるが、発信力としてのアートという点では、実際に美しくウコンで染めたショールを身に着けて、パフォーマンス的なプレゼンテーションを行った。ある意味、保育士、幼稚園教諭、小学校教諭を目指す彼女たちにとって、ダンスにつながるパフォーマンス的な表現というのは得意な分野でもあった。

アイデア（発想力）というものもアートにとって不可欠なものである。**Yellow Dream Project** は、ウコン染めから始まったが、ウコン染めから生まれた美しい黄色を村興しのシンボルカラーとして、村の家々に黄色いカーテンを付けることだけではなく、黄色いマリーゴールドを植え、バナナやミカンといった黄色い果樹を植え村を豊かにしていこうというプロジェクトであり、黄色というシンボルカラーでプロジェクトをまとめていくということが最も革新的なアイデアだといえる。

もうひとつのテクノロジー（技術力）ということに関して、私の専門分野である芸術教育の視点からいえば、英語の *art* アートは本来的に技術を意味するものである。*art* はラテン語の *ars* アルスに由来し、ギリシャ語の *τέχνη* テクネーを語源とするものである。その意味では、アートとテクノロジーは同根のものと考えることができ、ウコン染めはアートであり、技術なのである。

もちろん、このコンテストにおいては、テクノロジー（技術力）とは最新のIT関連の技術を指しているが、**Yellow Dream Project** では、スマホを通じたITの技術をフルに活用している。最新のパソコンを駆使するという意味ではなく、ムラバリ村のようなどころでも使用されている安価なスマホというIT端末を利用しての画像や

動画の交換も含めたコミュニケーションが可能であるからこそ、このプロジェクトが実現できたという点が良いであろう。

学生たちが日常使っているスマホを使ってヒマラヤの山奥の村でのプロジェクトが可能になるということは、正に持続可能な技術力の応用の例だといえる。

こうした **Yellow Dream Project** のもつアートの側面というのは、発展途上国における **SDGs** を実現していく上できわめて示唆的である。**SDGs** のコンテストで強調された「発想力」・「技術力」・「発信力」という3点はより広い意味におけるアートという言葉で括ることができるように思われる。アートというと、先進国のものであると捉えられ、発展途上国では重要視されない傾向があるが、アートの持つクリエイティブなプロセスというものは、発展途上国において **SDGs** を目指す上で欠かせないものであることを強調しておきたい。なぜなら、貧困や教育の問題のように発展途上国におけるさまざまな困難な問題はクリエイティブな解決能力なしには解決できないからである。

まとめと今後の課題

先述したように、今回、コンテスト応募ということがゼミ生たちの主体的な取り組みの契機となったことは事実であるが、そのことだけではなく、**SDGs** の抽象的な概念理解から始めたのではなく、ムラバリ村で栽培されている「ウコン」という具体的なものから始まったこともモチベーションを高める要因となったといえる。

具体的なことから始めることによって **SDGs** の概念理解も深めることができたのである。その意味では、**SDGs** の教育においては、授業の枠内に留まらず、外の世界との具体的なつながりというものがきわめて重要であるように思われる。

伊藤正直学長は2020.2.1の『学長通信』において、**SDGs** における「開発」(development) は経済開発の問題だけではなく、人間開発の問題であるとして、次のように述べている。

「人々が大切だと思ふ生活が送れるように各自の選択肢を広げる」、そのために何よりも必要なことは「人間の能力を育てること」、そして、「自分で選択をし、自らの人生に影響を及ぼす意思決定に参加するためには、人は自由で

なければならない」。**MDGs** も **SDGs** も、このことこそが、人間開発の基本線だと宣言しています。私たちもこの基本線を確認しつつ、**SDGs** に取り組んでいきたいと考えます。

学長のこのメッセージは学生たちへ向けて発信されたものであるが、**SDGs** は学部学科を越えて大学教育においてきわめて重要な役割を担っているといえる。伊藤学長も述べているように、持続可能な開発は人間開発＝教育と切り離して考えることはできないわけである。

ゼミ生の **SDGs** を目指すプロジェクトの取り組みの中で見えて来たものは、先にも指摘した学生たちとムラバリ村の女性たちが共有した「新しいことへのチャレンジ」という体験が人間開発として大きな意義を持つということである。

グローバル経済の発展に伴う世界規模での人の動きというものが、新型コロナウイルス感染の急速な蔓延を加速することになったのは事実である。新型コロナウイルスの危機を前に、日本も含めて先進国の間では、自国内での対策に追われ、他国、とりわけ発展途上国への支援まで手が回らなくなっているのが現状であろう。

新型コロナウイルスの危機が長引けば、長引くほど、発展途上国への援助は縮小されていく可能性がある。医療インフラのきわめて脆弱な発展途上国では、新型コロナウイルスのような感染症を制御することは困難である。

ネパールでも2020年3月24日からロックダウンとなり、**Yellow Dream Project** のムラバリ村にも外出禁止令が出された。ある意味、幹線道路から何時間か歩いて行かなければならないヒマラヤの山奥の村は新型コロナウイルスに感染しにくい場所ともいえるが、中東への出稼ぎ労働者も多く、彼らと共に村にウイルスが持ち込まれたならば、病院のないこの村はなす術がないといっても過言ではない。

新型コロナウイルス感染拡大に直面し、ポスト・コロナの暮らしがどうなるかということさえ、予想しがたい状況の中で、**SDGs** といわれても他人事のように感じるのが現実であると思われる。しかし、この新型コロナウイルスの危機は、先進国と発展途上国といった違いを超えた共通の問題であり、**SDGs** が問いかけている持続可能な発展とはなにかという私たちの生活そのものの在り方が問われていることでもある。

新型コロナウイルスの混乱する状況の中で一時的に SDGs に対する関心が薄れたとしても、より長期的な視点に立てば、ポスト・新型コロナウイルスの時代では、SDGs が求めている先進国と発展途上国の共通の問題意識とその上での解決策の模索ということが現在以上に必要とされるであろう。

そうした意味において、まさに新型コロナウイルス危機が顕在化する直前の取り組みであったこの Yellow Dream Project を通して生まれた学生たちの SDGs への関心をいかに継続させ、持続可能なものにしていくかということが重要な課題である。ゼミ生自ら提案していることではあるが、彼女たちの始めたこのプロジェクトを後輩のゼミ生たちも主体的に取り組めるよう伝えていくことは指導教員としての私自身の課題でもある。

引用・参考文献

- ・比屋根哲 (2009), 大学教育と ESD, 環境教育, 18 卷 3 号 p. 68-72.
- ・鈴木敏正 (2013), 「持続可能な開発のための教育 (ESD)」の教育学的再検討: 開発教育と環境教育の理論的・実践的統一のために, 開発論集(91): p. 127-153.
- ・中澤静男, 辰巳諭子(2018), これからのESDの方向性に関する一考察 - SDGsへの教育的アプローチとしてのESD, 奈良教育大学紀要 第67巻 第1号 (人文・社会), p. 179-189.
- ・狩野光伸, 伊野英男, 横井篤文, 佐藤法仁, 高橋香代, 槇野博史, 学術の動向 (2018), 23 卷 1

号 p. 44-47.

- ・伊藤正直(2020),学長通信, <http://www.otsuma.ac.jp/news/2020/> 【学長通信】「人間開発」とは%ef%bc%9f
- ・金田卓也 (2020), 第 4 号, p. 59-68.
- ・金田卓也/リラバドゥール・ビシュワカルマ (2020), 持続可能な開発につながる社会関与型のアートプロジェクト, ホリスティック教育/ケア研究, 第 23 号, p. 99-111.

自己の獲得と育ちを支える大人の在りように関する一考察

A Study on How Adults Support Children's Acquisition of Self and Development

宮本桃英

大妻女子大学家政学部児童学科

MIYAMOTO Momome

キーワード：自己の獲得，自己と関係性，大人の在りよう

Key words : acquisition of self, relationship with self, condition of adults

要旨

本論で検討する子どもと大人との関係性構築は、筆者が巡回保育相談で出会った事例をもとにしている。保育者にとって気がかりな子どもとの関わりでは、保育者が悩みながら保育を営み、子どもの傍で共に生きることを通して、その結果、さまざまな要因が絡み合っただけで事態が変化(好転)することも多い。その間、子ども(子どもたち)と保育者の双方において、多くの喜びや辛苦を含みながら積み重ねられてきた世界があったのだらうと想像できる。本研究では、筆者が実際に関わった子どもとのプロセスについてではなく、保育者が書き留めたある2歳児との記録、インタビューによる語りを通して、保育者と子どもとの関わりからのプロセスから学ぶ「子どもの自己の獲得とその育ちを支える大人の在りよう」である。

1. 人の心の主人公である「自己」の獲得

(1) 自己と関係性

本論でとりあげる2歳B児については巡回相談のなかで保育者とともに考え続けてきた子どもさんであった。B児が安心してありのままに居られる「自分」、自分が主体となって自分の人生を生きゆく「自己」を獲得する過程に付きあう大人の在り方が相談のテーマであったともいえる。つまり「自己」と他者との「関係性」について考えることでもある。石谷(2007)は自己について、刻々と変化していく自分についての、その都度オーガナイズされた経験であるとし、すなわち自己は、認知的にも情緒的にも連続性や一貫性あるものとして経験しようと動機づけられているが、その経験が損なわれれば、不安を覚え、困難を感じ、まとまりを回復する方向へ動機づけられていると指摘する。この「自己」という言葉は臨床心理学や発達心理学など心理学分野において広く多様に使われてきたが、B児の心の育ちを理解するうえで参考となる自己と関係性についての提唱を例挙しておきたい。例えばKohut,H.(1977)は自己の定義について「主導性

(イニシアティブ)の中心であり、さまざまな印象の受け取りの中心」、あるいは「心理的宇宙の中心」、「主観的な体験の座」と表現した。その自己の発達には、自分をよりよく感じたり、自分を価値あるものと感じる、自分自身になることに喜びを感じる健全な自己愛の発達が重要であり、さらにいえば自己愛を充たしてくれると体感できている対象が必要であるとも述べている。つまり自分の感情の経験をしっかり映し返してくれる他者の存在の重要性についての指摘でもある。またWinnicott,D.W.(1977)は乳幼児の健康な自己体験の在り様や自己の組織化には、重要な大人からのしっかりと「抱っこ」(holding)され、ただ「存在すること」(being)を享受できた体験を出発点とするような発達促進的環境が必要であると提唱する。さらにStern,D(1991)は心の起源を乳児と養育者の双方向的な相互作用そのものの中に見出して(間主観的基盤)、自己が発達するプロセスを理論化した。他にも自己は他者との関係性の中で育つ点や、関係性それ自体も育ちゆくものであることを提唱する理論がある。共通しているのは、自己は関係性の中で発達する

という点である。ここでいう関係性とは、それぞれの人間(例えば乳幼児と近い大人)が経験しているの気持ちや感情の重なり合う主観的な世界の共有が可能な関係性であるという点である。

(2) 自己が未分化から始まることの意味

当初、保育者からみて B 児は自分の思いが通らないと激しく泣いて怒りが止まらずパニックになる子どもという印象だった。B 児の混乱するポイントがわからず保育者たち自身も戸惑い悩むことが多くあった。B 児にとっては何が悲しいのか、何が不安なのか、何に怒れるのか、の「何」の部分不明瞭で(最初からわかるものではないが)、何かわからないけれど不快、なぜかわからないけれど安心できないというような状態を経験していたのかもしれない。B 児自身、混沌とした状態のなかにあり、その混沌とした世界を安心して経験できない状態であったとも想像できる。阿部(1999)は、3 歳までの発達的な特徴のひとつとして、自分の内側と外側の区別がつきにくいという「内外未分化性」と、その時期を共にし、子どもの欲求に共振する大人の内面まで含めたありように認めることができると述べる。さらに、人生の最初の時期の混沌とした未分化な状態は、そこを早く脱却しなければならない未熟な状態ではないとも述べる。未分化こそ発達の初期の特徴で、自己の育ち、内面の育ちの最初の枠組みをこの時期に獲得すると考えると、他の時期と換えられない重要な意味をもっていることになり、B 児の自己の獲得の過程には、まず混沌とした未分化な時代を十分に生き直す経験が必要なのではないかと考えられる。B 児と重要な大人がともに未分化な世界を生き抜く経験の必要性であるといえるかもしれない。

さらに阿部(1999)は子どもたちの日常を通して自己の獲得を見ていくときの視点のひとつに「主体的に生きる」がキーワードとなり、それを実現していくためには、子どもの育ちを支援する「大人との関係の育ち」をみることもつながると述べる。「主体的に生きる」とは与えられた生そのもの、また存在のありようを自分自身のものにしていくことで、すでに「在る」ところから出発するが、生まれてまもなくは「在る」あり方も混沌としており、そのあり方を肯定することが、生きていくうえでの根源的な感覚である

という。その自分の在り方を肯定していく過程は生涯続くものであるが、ごく初期の生きる根拠は、子どもの育ちを支援する大人との関係が重要になるといえよう。生まれたそのときからのやりとりそのものが、またその育ちにつき合ってくれる人との関係のありようが重要になるのだと理解できる。

2. 調査対象の概要

(1) 調査対象者、調査方法、および倫理的配慮

X 年 12 月、筆者が巡回相談にて訪問する園の B 児にかかわるフリー女性保育者 A の研究報告書および、報告書に記載された対象児との関わりについてインタビュー調査を実施した。A 保育者の経験年数は 5 年である。調査対象者には研究の趣旨、方法、個人情報保護等を説明し承諾を得た。手順としては 20 分程度、1 対 1 の半構造的面接を行った。質問のテーマは B 児に対する思い、B 児との関わりにおいて感じたことについて被調査者に自由に語ってもらった。なお、その内容は調査対象者の同意を得た上で IC レコーダーにより録音した。

(2) A 保育者の研究報告書とは

この園では、保育者が年に一度、自らの保育の実践を省察し、明日への保育に活かすことを目的に研究報告としてまとめることとしている。A 保育者が考察を深めたいと考えた園児と筆者にとってたいへん印象に残った園児が一致していたということもあり、ある 2 歳児男児の心の育ちについて考えてみたいということになった。A 保育者が本児についてとりあげた背景や動機としては、不快な感情が衣服を脱ぐことでしか伝えられず、気分のムラやこだわり、入眠の困難さなど、本児の姿を見守る中で、自分自身(A 保育者)が見通しをもてず戸惑う日々の中で、自分の関わりが本児の育ちや発達にどのような影響を及ぼすのかを考え、今後の保育に活かしたいと考えたからだそう。A 保育者は、子どもの状態をうまく捉えられず、不安や迷いをもち保育をしてきたが、その都度、自分の関わり方を見直し、記録していくことで、少しずつ本児への理解、本質が見え、日々の積み重ねが大きな変化につながっていくこと、本児の発達を目の当たりにすることができたと振り返っている。A 保育者には、本児との愛着関係の構築、こだわ

りへの理解、発達段階を見据えた関わりと変化していく子どもの姿について理解を深めたいという考えがあった。

(3) 2歳B児について・園からの情報

X年4月より本園に入園(2歳児クラス)。当時ひとりっ子。両親ともに送迎にくるが、ほとんど保育者との会話は無い。発達に関する診断名は受けていないが、保育者たちはA児の気がかりな行動や発達に関する課題を感じている。以下は、巡回訪問時、保育者から得た内容である。

X年7月：言葉はほとんど聞かれない、他者とのやりとりもみられない。思い通りにならないと激しく泣いて自分の思うようにしようとする。混乱するポイントがわからない。

X年11月：担当保育士とはしっかり関係が育っているが、友だちとの関わりがなく、急に怒り出したり、大きな声をあげ泣きだす姿もみられる。

X年6月：言葉でのやりとりが増え、一人で遊び込む姿が見られる。同時にクラスの友だちとの関わりもみられ、ともに遊んでいる姿がみられる。友だちから教わりながら生活を送る姿もみられる。

気になる姿として、A保育者は以下のように記載している。ただし、A保育者はただ気になった点や保育者が保育を運営する上で困った点を取りあげているのではなく、その行動の背景にある子どもの思いや、その行動の意味を理解したい、そのうえでその子にとって最善の関りを考えたいという考えをおもちであったことを書き添えておきたい。

B児の気になる姿として、言葉はほとんど奇声や聞き取れない、保育者や友だちの話す否定的な言葉に強く反応し、否定語を発した人をたたいたりする、午睡時布団に入っているにもかかわらず急に暴れ出したり、突然大きな声を出したりして落ち着かない様子、特定の保育者へのこだわりがあり、自分を見てほしい時や関わって欲しい時に要求が通らないと怒ってズボンを脱ぎ投げ、そのズボンを一緒に取りに行き履かせてもらうまでパニックが収まらない、ズボンを投げ→一緒に拾う→履かせてもらうは、本児にとってのコミュニケーション方法であり、セットで完了するように思われる、というような内容である。

このあと本論中に提示するA保育者の記録や語りから推察すると、気になる姿にはB児の抱えている複雑な思いを理解する上で大きな手立てとなる。これらの気になる姿から捉えられるB児への理解については最後の項で述べることにする。

3. 保育者の記録から

では次に、A保育者によるいくつかの時期に分けられた記録、および語りの内容からB児とA保育者のやりとりのプロセスを眺め、自己の獲得と育ちを支える大人の在りようについて考えていきたい。なお□は、A保育者によって記載された記録である。

【4月入園当初】

特に目立った行動は見られず落ち着いていた印象

B児にとって新たな環境との出会いであり、自分にとってどのような場所なのか、どのような大人たちがいるのかなど観察期間であったと想像できる。

【5月から8月】

少しのことも気になり「あー」と怒りズボンを脱ぐ。それでもおさまらないとパンツも脱ぎ排尿する。大きな声で泣き続ける。受け止めと関わりとしては、愛着がうまく築かれていないように感じ、本児を抱きしめ、本児の思いを代弁してみたり、とにかくスキンシップを増やした。ズボンを一緒に取りに行き欲しいとアピールするときは全面的に受け止めた。少しずつ信頼関係ができていくような感じがして、泣いたりパニックになっても抱くと落ち着けるようになってきた半面、信頼のある特定の保育者の姿が見えなくなるとパニックになりズボンを脱いで大泣きする。

この園の保育者たちが大切にしている子どもへの主な関わりは、一人ひとりの子どもの個性を受けとめる、子どもの主体性を尊重するというものである。園にはこのような雰囲気の流れており、その空気をB児は察知したため、自分の姿を表現し始めたのではないかと想像できる。信頼に値する大人であるかどうかを子どもが見極めるために、あえて大人を困らせるというの

は、子どもにとって大きなかけでもあろう。大人が困らされているのではない。子どもにとっては何が原因かもわからずに不安に苛まれたり、苦しんだり、困っている状態ともいえる。わけのわからない不安感や困り感の理由を子ども自身が感じられるようになるとき、そこに子どもにとっての大きな成長があると考えられよう。

さて、B児は怒れると、ズボンを脱いでいくという特徴がある。この点について、A保育者は「自分の感情を表す方法として身に付けているものをどんどん脱いでいくという子どもを見たことがなかった、その姿を見て感情が怒りと喜びの二つしかないように感じ、それはイコールあかちゃんのときぐらいのかな、快・不快、喜んでニコニコしているのかワーツと怒っているかだけのパターンに見えていた」という。身にまわっているものをみずから剥ぎとっていく行為は、まさに何もない状態を目指す、裸になるということであり、生まれたての赤ちゃんが無防備に世話をする大人に身をゆだねる時の姿とも重なる。何もかもがいやになって煩わしいものを取り払いたいという思いもあるのかもしれないが、あかちゃんになった自分を大人に見てほしい、ちゃんと受け止めてくれるのか、という大人への問いかけとも理解できるのではないだろうか。A保育者は、B児が怒るときにズボンやパンツを脱ぐという行為が何を表わしているのか理解しようと思ったが、最初はやはりわからなかったという。わからなさからか、B児に対して「パンツ拾ってきてね」というようなことしか伝えられなかったけれど、“なんか違う”と思い始めて、脱いだパンツとズボンを必ず一緒に拾いに行き、一緒に取りに行き、一緒に履いてみるということをやらずと繰り返すという関わりに変えていったということだった。この保育者の気づきに大きな意味があったと考えられる。わからなさを感じることは気づきを促す出発点であり、さらに、そのわからなさをわからないままにして子どもに関わるのではなく、子どもとともに、子どもが表現した行為に付き合っているという関わりかたである。

そして、この付き合うという行為によって、子どものなかに「人が快い」「人を信用していい」ということを十分に経験して育つということの重要性があると考えられる。人が快いという、人との関係を支えるもっとも基本的な情緒を子

どもは獲得していかなければならないと阿部(1999)は述べる。この情緒が獲得されるためには、子どもが生まれながらに持っている「育とうとする力」を手がかりに、子どもとのやりとりを成立させる働きかけ、子どもとのやりとりがくり返されることで、子どもは自身に満足をもたらす経験を重ねて人は快いということを学習していくという。さらに、この快い経験は、人として育つうえでの基本的な力である運動機能、ことば、対人関係、情緒・感情などはこの快い気持ちをやとりする経験を通して育っていくことに通ずる。子どもが欲求したことを肯定的に受けとめ応えるということ、この世で生きていくことを肯定する感情(生きる基盤)が、この快さのやりとりを通して獲得されるということになる。

同時にA保育者は、B児のすべてを受け入れると決めても常に保育の場面では微妙な判断を迫られ、その点に関しては苦しんだという。一進一退を繰り返すようで、この前はB児の調子はよかったけれど今日はダメかの繰り返しのようで、私(A保育者)の関わりが違うからこうになってしまうのかななども考えたと言語。A保育者は常に、自分の関わりがB児にどのような影響を与えているのか、B児にとって居心地のよい自分の在りかたとは何かを考えておられた。この点は、いつも子どもの側に立とうとしている保育者として重要な在り方であろう。同時に、実際には保育者だけが子どもに影響を与えるだけではなく、子どもの様子や表現、ありのままの姿を受けて保育者の一つひとつの関わりが生まれていると考えられる。A保育者がB児にとって安心することとはと悩み考え向き合うプロセスを経て、B児がパニックになる度にA保育者は、「B児が本当に言いたいことは何なのかわかってあげないと、B児はずっと苦しいのかな、ワーツという感情のままなのかなと思って、そのときからすべてを受け入れるんだ」という関わりが変わったという。B児が苦しいという気持ちをA保育者は身の内に感じているような理解をしていると考えられる。理由もなく苦しい気持ちは、感情よりももっと原初的な感覚、情動のレベルである。情動を感じ取るA保育者の姿は子どもとともに共振しているとも考えられるのではないだろうか。心を込めて向かい合うことが共振ではないかと考えられる。子どもの思いや欲求のすべて

を受け止めなければならないことはないであろうし、それは困難でもある。このように保育者自身も子どもと共にがき苦しみながら、あるいは試行錯誤を B 児と共に繰り返す日々を通して、ぎゅーっとしたあるとき A 保育者には“なんかつながった”と思える瞬間があったようだ。

またこの頃の B 児の姿として、信頼のある特定の保育者の姿が見えなくなるとパニックになりズボンを脱いで大泣きする場面がでてくるが、これは A 保育者との信頼関係、いわゆる愛着が形成された現象だと考えられる。このときの B 児には「また後で来るね」がわからない、離れるのが耐え難い様子が続いていたということで、安定した愛着関係形成への途中段階であることをうかがうことができる。

【9月】

友だちを笑顔でたたき(たたくと反応する子どものみ)、相手が怒って追いかけてくることを楽しんでいるように見える。相手が怒っていることや嫌がっていることは理解していない様子にも見える。友だちとのかかわり方を知らせていくが伝わっているように感じられず、よいことわるいことの伝え方に試行錯誤した。私(A 保育者)が何に対しよくないと伝えているのかもわからず泣いたりたたいたりする。

A 保育者の語りでは、B 児は自分の感情、自分がどう感じているか思っているかわかっていないように感じた、自分が痛いと感じていることさえわかっていないようにも見えたようだ。そのような状態の B 児に他児が痛い思いをしていることを伝えても伝わらないように思え、「B くん〇〇は悲しかったね」「今、B くんが泣いているのは悲しいからだね」「今、B くんは怒ってるね」とか B 児の気持ちに名前をつけてみることにしたという。今のあなたは悲しい気持ち、今のあなたはうれしい気持ちみたいなのを B 児に感じてもらい、それを通して他者の気持ちの存在にも気づいてほしいと意識した関わりにされたようだ。そのような過程を経て、B 児が自分の気持ち何なのか少しずつ気づけるようになっていった姿があったという。またその時期ぐらいいから B 児は、否定的な言葉や制止を促されるような言葉を聞いても受け流せるようになり、

聞き流せるようになってきたのだという。この頃 A 保育者は、私(A 保育者)の言葉を B 児に聞き入れられる関係をつくるのが最優先なんだと感じていたと語る。この人の言葉ならきいてみてもいいという人にまずは自分にならないと、何にも(保育者の思いや言葉が)入らないと考え、自分がそのような存在になれることを重視したということだった。そのためには、まず B 児を全力で受け止めることが最優先なのだと考えるようになったとも語る。全力で、すなわち無条件で B 児を受け止めたいと感じた保育者、そのように感じさせた B 児の在りかた(信頼する大人への表現)、この双方の受けとめ合いや表現のし合いのプロセスを経て、結果として B 児の心の広がりや育ったのだろうと考えることができる。

さて、友だちを笑顔でたたいたり、相手を怒らすことを楽しんでいる様子は、相手を感じていることを理解できないという解釈も可能かもしれない。同時に、現段階では困らせることで相手と関わる可以选择しているとの解釈もできようし、ならば、他者と関わりたい気持ちが育ったことに喜びを噛みしめながら、少しずつ、他者とのつながりかたを伝えていくことも必要になってくるだろう。

【9月終わり～10月初め】

本児が体調を崩し、機嫌の悪い日が続き、制止するような言葉は入らない、自分の欲求や要求のみを伝え、こちらからの提案や誘いは受け入れられないことが多い。やはり愛着関係につまづきがあると考え、まずは愛着をしっかりと形成していく為、触れ合う時間を増やし、共感し、思いを言葉にして代弁していく。できるまでプレッシャーをかけずに待つ。常に目線を送り、いつも見ていることを伝える。本児の細かいこだわりを理解し、こだわりが強くなる日は特にスキンシップを増やした。本児のことが大好きであることを伝え続ける。

【10月20日】

はじめて「せんせい」と呼ぶ！危険なことなどをこうするよ、こうしようね、と伝えることを少しずつ受け入れてくれることも出てきて、たたく力を弱めたり、本児から離れる際、

少しの時間なら待てることも出てきた。

子どもの育ちは直線状や階段を上るように進むだけではないことがわかる。育とうとする力、子ども自身も持っている育ちたいという希望があると同時に、ときに不安も付きまとい、ゆっくり確認しながら成長していく姿なのだと理解することができる。A 保育者は愛着のさらなる発達を願い、実践されている。それは直接的な援助だけではなく、つねにあたたかなまなざしを向けることを大切にされており、B 児にとって、揺るがない安心感を得られた経験になったであろうと考えられる。

10月20日にB児が「せんせい」と呼んだことをA保育者は心から喜んでおられた。しっかりB児の心の中にA保育者という大人が息づいたことをA保育者自身が実感できた瞬間だったからだろう。

【10月中旬】

午睡の時間が定まってくる。保育者の表情をよく見ていてこちらが笑うと(笑)、怒った表情をすると怒ってパニックになる。一日の中で気分の波がある日が続く、どうしても泣き止めず1時間以上泣く日もあった。そのような時は少しの音やまわりの友だちの少しの動きも気になり怒れてしまう。抱くことにより、本児は落ち着けるので、本児が満足できるまで抱くようにした。しばらく赤ちゃんのように身をすべてあずけて抱かれていると自ら離れていき、友だちやほかの保育者と関わりに行くので見守っていた。

集団での行動に入ろうとしたり、ついていけることもでてくる。しかし本児の限界点があり何かのきっかけでそこを超えると特定の保育者の関わってもらいたい思いが強くなりズボンを脱ぎ投げ「ひろって」と言う。

午睡の時間に対する恐れや不安感が減少したのと同時に、何も恐れず眠りに入ることができる安心感の育ちでもあろう。大好きな大人の表情によって、B児の心に揺れが生じているのは、B児にとって特別な人の気持ち、特別な存在が彼の心の中に着実に育ちつつある過程とも考えられる。まだまだ繊細に揺れ動くB児の姿を感じ取り、A保育者はあかちゃんを抱っこするような気持ちで抱っこしている。しかし、B児にはA保

育者を安全基地として新しい世界に踏み出していく姿がある。心細くなったときには何度でも「助けて」を表現できる力がB児には育っている。

【11月下旬】

本児の泣き方に違いが出てくる。これまで泣くときは怒りがほとんど「あー」と大きな声を出して泣いていたが保育者を求めたり、注意され悲しい時には「えーん」と泣くようになる。本児の中に怒りと喜びのみの感情であったところから、さみしさや悲しいという感情が出てきたように感じた。さまざまな感情を言葉にして表現するようにしていった。この気持ちはずいぶんうれしい、この気持ちは悲しいなど、自分の気持ちについて知っていけるよう配慮していた。ばんそうこうを貼っている姿を見て、いたい?などとなでてくれる姿がでてきた。他者への思いを抱く姿がみられるようになってきた。

泣き方の変化にA保育者は気づいた。複雑な感情を表現する泣き方に変わることは、自分の感情を表現する方法として重要な育ちである。自分の感情を表現したり、気づいたりしていくことを通して、他者が存在すること、他者にも気持ちや感情があることを知っていくプロセスがあらわれている。

【12月中旬】

その場に合った言葉が少しずつ出てくる(それまではオウム返しが多かった)「待って」「とって」「おかわり」などの言葉である。適切な言葉で知らせてくれたときには十分にほめた。パニックになることが減ってきた。多少の注意を促すような言葉は受け流すことができてきた。だが受け入れることはできないため、行動が変わることはない。

適切な言葉で知らせるとは、自分の欲求や思いを相手に伝えることができる、表現することができるという意味と考えられる。ほめるというのも、丁寧に認め、受け止め、受け止めたことをB児に返していくということと考えられる。双方の間でとり行われているやりとりである。行動に変化があるかどうかは重要というよりは、子どもの心の動きが生じているのか、育ってい

るのかということの見極めが重要になろう。

【1月～2月】

「手をつないで」「だっこして」など、思いを言葉にして伝えてくれる。2月になると「A先生」と名前をおぼえて呼んでくれるようになった。友だちに対しても、ままごと遊びで「どうぞ」と食べさせてあげたり、「返して!」と言われたものを保育者と一緒に返すことができるようになった。これまでは、ブロックや積み木などを見ると壊すことを楽しんでいましたが壊される相手が怒っている様子を伝え、大事と伝えると見守ることもできるようになってきた。少しずつ、保育者から離れ自分で遊びを見つけたり、機嫌よく過ごせる日が増えているので、本児が抱っこを要求してきたり、膝に座りに来るときは受け入れ、満足するまで抱くスタンスは変えず、関わり方や思いの出し方を丁寧に伝えるようにしている。気分には波はあるものの、言葉や表現方法など日に日に増えている。落ち着いて過ごせることが多く、友だちの遊びを真似たり、興味を持っている。

B児には保育者を引き寄せる表現力が育っている。甘えること、頼ること、助けを求める力が育ってきている姿がうかがわれる。また揺るがない保育者の受け止め、彼のあるがままを大切にに関わり続けてくれている保育者の在り方によって、B児のさまざまな諸側面における発達が見られるようになってきている。B児が心もとなくなったときには、保育者は丁寧に寄り添っており、一貫して関りのスタンスは変わっていない。お互いに、ここまでは表現しよう(欲求を受け入れてもらおう、願いを受け入れてもらおう)、ここからは我慢しよう、譲ろうの心の表現をし合いながらのやりとりが継続されている。

(2)B児への思いと気になる姿の意味

どのような願いをもってB児と関わり続けられたのかについて、A保育者は次のように語った。少し長いがそのまま引用する。

「パニックになり、泣きわめいたり、あばれたりと本児にとってもつらいであろうと思える日が続いていたので、とにかく私自身(A保育者)

が本児にとって安心できる存在となれるように努めた。言葉も出ず、偏食で、思いも一方通行という姿から、感情が快と不快のみだったり、愛着が弱いとも感じられたので、あかちゃんのように関わり、育てなおすことで自分との関係を築きつつ、さまざまな感情を本児自身が認識していけるように関わっていたと思う。本児が一日の中で気持ちが安定し、笑顔で過ごせる時間が増えることを願い、保育にあたった。」

A保育者にとってはB児を理解したい、受け止めたいとB児を思うがゆえに、B児の思いが理解できないこと、気持ちが落ち着くためにどのようにかかわればよいのかという苦しみがあっただろう。一方、保育者として困ることがつらいのではなく、B児が「泣きわめく」ことで表現する姿、「思いも一方通行」という姿を感じ取り、保育者が感じている苦しさはB児自身が感じている苦しさでもあることを保育者は感じ取っていた。ゆえにA保育者は「安心できる存在となれるように努め」、「あかちゃんのように関わり育てなおす」ことを実践し続けた。さらにA保育者はB児と丁寧に関わり続けることを通して、本児への思いとして次のように語っている。「愛着が少しずつ築けてからは、本児の行動のすべてを信頼できていた。今、伝わらなくても、必ずいつかは理解してくれる日がくると確信できる自分がいたように感じている。」互いに受け入れられる関係を形成されることは、互いに信頼できる関係性が育っていると理解できる語りでもある。

これまでの考察を通して、A保育者の目に映ったB児の気になる姿の意味について考えておきたい。気になる姿に対しての対応策を講じるために考えるのではない。子どもが全身全霊をかけて表現している姿そのものを受けとめるために理解をすすめることが目的である。例えば、「言葉はほとんど奇声や聞き取れない姿」は、発達の遅れがあるかもしれないなどの客観的理解も必要ながら、彼には安心して発声したり、泣いたりすること、自分の感情を声に出すことじたいへの不安や葛藤、焦りや、自分にどうにもできないやるせなさがあったのではないだろうかと考えられる。「保育者や友だちの話す否定的な言葉に強く反応し、否定語を発した人をたたいたりするという姿」は、否定的な言葉

は彼自身の存在が受け入れられていない、自分は確かに生きていていいんだ、愛されるべき存在なんだの実感が育っていないことへの悲しさであったのではないかと理解できる。否定されることを否定したい B 児なりの精いっぱい表現だったのではないだろうか。「午睡時布団に入っているにも急に暴れ出したり、突然大きな声を出したりして落ち着かない様子」とは、眠りの時間は自分の意識ではコントロールできない不安を伴う時間を感じ取れていたのではないだろう。あるいは、眠りに入るときは「ひとり」である。そのことに対する不安感かもしれない。安心して「ひとり」でもいられる力、ひとりでも心の中にはいつも信頼できる大人を思い出せる心の状態を育むことが課題であったのだろうと理解できる。本来、眠りにつくことは快感であるはずだが、それは心身ともに安心してるときに感じられる状態でもある。「特定の保育者へのこだわりがあり、自分を見てほしい時や関わって欲しい時に要求が通らないと怒ってズボンを脱ぎ投げ、そのズボンを一緒に取りに行き履かせてもらうまでパニックが収まらない姿」に対して、保育者は「ズボンを投げる→一緒に拾う→履かせてもらうは、本児にとってのコミュニケーション方法であり、セットで完了するように思われる」と理解していた。B 児にとって安心する行為、やり遂げるとほっとする行為でもある。自分の訴えに対して、この大人たちはどのように付き合ってくれるのか、最後まで付き合ってくれるのかを問われているようである。子どもからの精一杯の表現を大人がどこまで覚悟をもって付き合うことができるかにかかっているのではないだろうか。

4. 総合考察

B 児は自分が自分でいることをゆるせる心、自己を獲得していった。本論では A 保育者との二者関係における視点からその心の育ちをみていった。いうまでもなく、B 児の育ちを支えた背景には、子どもたち同士の関係性、他の保育者たちとの関係性、保護者との関係性などさまざまな人間関係における広がりや深まりがあったと考えられる。

B 児は 2 歳児という年齢であったが、B 児にとっては混沌とした世界を A 保育者の支えとともに生き直し、自分の存在を確固たるものとしていった。改めて、自己は関係のなかで生まれ、大人の在りようによって、また関係性の在りようによってその性質が大きく左右されると考えられた。大人側からの理解が完全に子どもの欲求を満たしたり、思いを汲み取れるわけではないであろう。ただ、子どもが表現しようとしているありのままの姿を受け止めたい、心をこめて抱きしめたい、その子が育とうとする姿を信じ抜き、見届けたいという保育者としての姿勢をあきらめず、互いの主観的世界を共有しながら付き合っていく大人の在りようそのものが大切なのではないかと考えられる事例であった。

引用・参考文献

- 阿部和子(1999) 子どもの心の育ち—0 歳から 3 歳 自己がかたちづくられるまで 萌文書林
 阿部和子(2001) 続 子どもの心の育ち—3 歳から 5 歳 自己のひろがりと深まり 萌文書林
 安村直巳(2016) 共感と自己愛の心理臨床—コフート理論から現代自己心理学まで 創元社
 石谷真一(2007) 自己と関係性の発達臨床心理学—乳幼児発達研究の知見を臨床に生かす 培風館
 Winicott,D.W.(1977) 牛島定信編 情緒発達の精神分析理論 岩崎学術出版社
 Stern,D,N.(1985) 小此木圭吾・丸田俊彦監訳 (1989) 乳児の対人世界—理論編岩崎学術出版社
 Stern,D,N.(1985) 小此木圭吾・丸田俊彦監訳 (1991) 乳児の対人世界—臨床編岩崎学術出版社

謝辞 本論文を執筆するにあたり、快くご協力いただきました保育園のスタッフのみなさま、A 保育者、巡回相談のなかで出会う子どもたちにこの場をお借りして心より感謝申し上げます。

保育所 0 歳児クラスにおける 子どもと保育者の視線に着目したやりとりの実態

An Actual Situation of Intraction between Children and a Childcare Worker in an Infant Class Focusing on the
Childcare Worker's Viewpoint

星野優芽

大妻女子大学大学院博士後期課程

HOSHINO Yume

キーワード： 保育， 保育者， 視線， 乳児

Key words : childcare, childcare worker, viewpoint, infant

要旨

保育所 0 歳児クラスにおける子どもと保育者のやりとりや、そのやりとりにおける保育者の働きかけは、子どもの非言語的な表出に基づくと考えられる。それを岡 (2019) の示した「保育の構造 (構成要素) と専門性」の図において捉えると、子どもの非言語的な表出が「子ども理解」における「事実」にあたり、保育者はその事実を「解釈」したうえで「手立て」として子どもに働きかけることでやりとりとなると捉えられる。本研究ではそうした「子ども理解」における「事実」としてある子どもの視線と、「解釈」としてある保育者の視線に着目し、その上で保育者が「手立て」としてどのように働きかけるのか、その実態を明らかにした。

1. 問題の所在と目的

保育に限らず、養育者は乳児とかがかわるとき、その乳児の様子から「たのしいね」「いやだったね」「おなかすいたのかな」「眠いのかな」など言葉をかける。こうした働きかけは、乳児の行動や声、表情などの非言語的な表出に触発され、解釈し、その上でなされるものと考えられる。保育においては、そういった子どもの表出からその思いや意図を解釈し、さらにその子どもの育ちを援助するように働きかけることが当然求められる。岡 (2019) は、保育を「子ども理解」、「ねらい」、「手立て」、「評価 (子ども理解)」というサイクルとして捉えており (岡, 2019, p. 9), 子どもの表出とその解釈は「子ども理解」に位置づけられる。

「子ども理解」とは、その子どもに関する「事実」とその「解釈」であるが、言語を自在に扱うことの出来ない乳児においてはその「視線」、「声」、「表情」、「行為」等がその「事実」に

あたる。そしてそれら「事実」の「解釈」をするのは保育者の「目」、「耳」、「手」等となる。本研究においては、そうした非言語的な表出となる乳児の「視線」と、それを解釈し働きかける保育者の「視線」に着目する。

ところで、現状ではそうした「保育」における「視線」を扱う研究は少なく、発達における「三項関係」や「共同注意」、「社会的参照」についてより多く議論されている。そのなかで遠藤 (2005) は「共同注意」について次のように述べている。

生後 1 年目の後半には (中略) ときに、視線が、自己と他者という二項の外側にある第三の何ものかに “ついてのもの” であるということ (object-orientedness/aboutness), すなわち視線の志向的/指示的性質を徐々に理解しはじめるのである。このことは、視線を

通して他者の意図がどこに注がれているか、場合によっては、他者がどのような心的状態であるかを知りうるようになることを表し、子どもは、ある特定のものはさんで、それに他者とともに注意を向けることによって、環境に偏在するさまざまなものの意味とそれに対する自他の心の状態を他者とのあいだで相互に理解しあえるようになっていく。
(遠藤, 2005, p. 28)

つまり、乳児期の「共同注意」や「社会的参照」の発達においては、まずは、自分は「見る」ものとしてあるということ、他者も「見る」ものであるということ、さらに自分が「見られる」ものでもあるということ“理解”することが前提となるのである。

そうしたなかで、小沢・遠藤(2001)は「社会的参照」における養育者のかかわりに着目し、それによって乳児の「社会的参照」が「巻き込まれ型」から「相補型」、 「相補型」から「自律型」へ発達していくプロセスを見出し、次のように述べた。

おそらく、乳児は、全く社会的参照コンピテンスを持たない時期から、養育者の多様な関わりを得て、巻き込まれ型の社会的参照という過程で、目前に表れた対象と養育者のもたらす随伴性を学習し、やがて自ら情報を求めにいくようになるのだろう(原初的な社会的参照コンピテンスの獲得)。その後、必ずしも十分ではない情動の意味やその指示的性質の理解を養育者によって補われながら、相補型の社会的参照の経験を積み、ついに一般的な他者の示す意図的ではない様々な情動表出からも情報を得ること(自律型の社会的参照)を可能としていくのではないかと考えられる。(小沢・遠藤, 2001, p. 281)

つまり、小沢・遠藤(2001)の示した「巻き込まれ型」の社会的参照、「相補型」の社会的参照とそれに絡む養育者のかかわりは、乳児に対し、「視線」を「見る」ものでもあり、「見られる」ものでもあるということ意識させるようなか

かわりとなる。こうした養育者によって子どもの発達を援助するかかわりは、保育における「保育行為」としてもその専門性を求められる。

福崎(2006)は、幼児期における子どもの『みてて』発話に着目し、その発話児が発話相手から向けられる「まなざし」(本研究でいう「視線」)や発話によって生じる「かかわり」(本研究でいう「働きかけ」)における機能を明らかにしたが、それはあくまでも子ども側からの視点のみで論じられているため、もう一方の行為主体としての保育者の「まなざし」(本研究でいう「視線」)の機能については明らかではない。

また石橋ら(2018)は、1歳児クラスの食事場面におけるベテラン保育士と新任保育士の視線行動に着目し、保育士の熟達過程による視線の差異を探索的に検討するという内容で研究を行った。これは保育の食事場面における保育士の視線量から、その経験年数による差異を明らかにしている。石橋ら(2018)は、保育における「熟達化」を「保育所内での即時的かつ柔軟な判断や対処が求められる」(石橋ら, 2018, p. 70)という点において、「適応的熟達化」(波多野・稲垣, 1983)として捉えている。しかし、石橋ら(2018)が示す保育士の視線行動としての何をどれだけ見ているかという実態においては、そのベテラン保育士の視線行動が「保育」においてどのような意味で「熟達」しているか、という説明はされていない。そもそも、「保育」における「熟達化」や「専門性」について論じるためには、「保育」の構造を示す必要があり、単なる視線量の差を「保育」の「熟達過程」の差として述べることはできない。よって、「保育行為」における「視線」の研究にはなりえていないといえる。

以上、ここまでの先行研究を踏まえると「保育行為」においては、「手立て」に先立って「子ども理解」が存在するため、「保育」における「視線」の機能を明らかにするためには、保育者による援助行為(「手立て」)の前提として子どもの視線を読みとる「子ども理解」の研究として「視線」を取り上げる必要がある。

そこで本研究においては、保育所0歳児クラスにおける子どもと保育者の「視線」に着目し、保育者の「子ども理解」としての「視線」に基づく、「手立て」としての意味づけをもつ「やりとり」の実態を明らかにする。その上で、「視線」

が「子ども理解」としてどのように機能しているのか考察する。

2. 研究方法

対象

保育所0歳児クラスの子ども12名と担任保育者1名

期間と時間帯

2019年8月5日から同年8月9日（そのうち2日分のデータを使用）

なお、機材に慣れるための期間として同年7月30日から8月2日までを設定した。

時間帯は午前9時頃から10時30分頃の朝の自由遊び場面とした。

手続き

石橋ら(2018)を参考に、担任保育者1名にウェアラブル型アイトラッカー(Tobii Pro グラス2)¹⁾とICレコーダーを着用してもらい、保育者の視野に映る保育の様子とその焦点、音声を記録した。さらにビデオカメラにより、保育の妨げにならないよう配慮しながら離れた位置から対象である保育者の表情を録画した。

データの整理

収集した映像と音声のデータから、保育者と、その保育者が視線を向けた子どもとのかかわりを文字に起こし、事実のみを記述する。その際、子どももしくは保育者のどちらか一方が、他方に向けて、第三者となる対象を巡って働きかけるやりとりを分類の対象とした。やりとりとは、会話分析(好井ら, 1999)におけるシーケンス(会話の流れ)に着想し、子どもと保育者の視線(意図)の移り変わりによって、事実を細分化したものである。

やりとりの分類

小沢・遠藤(2001)の示した社会的参照の発達プロセスである「自律型」「相補型」「巻き込まれ型」の概念を思考モデルとし、本研究におけるやりとりの概念を作成した。小沢・遠藤(2001)の示した概念は、次のようになっている。まず「自律型」は、乳児自らの意思で情報を求め、その情報を行動調整に活かす、乳児自身によって自律的・能動的に引き起こされる社会的参照行動のこと。「相補型」は、乳児に潜在する漠とした情報探索欲求を養育者が読み取り、その上で未熟な乳児の行動調整能力を配慮しながら働きか

け、互いが補い合うことで初めて成立する行動調整のこと。「巻き込まれ型」は養育者の多様な情動表出の前に、受け身的に乳児が対象への行動調整を起こすこと、とされている。

本研究においては、「自律型」における「乳児自身によって自律的・能動的に引き起こされる」という点、「相補型」における「乳児に潜在する漠とした欲求を養育者が読み取る」「互いに補い合う」という点、「巻き込まれ型」における「乳児が受け身的に対象への行動調整を起こす」という点を分類に用いることとした。しかしながら、小沢・遠藤(2001)の示した概念のみを用いて「やりとり」を分類することは、「保育」においては即さなかった。というのも、小沢・遠藤(2001)の示した分類においては、「社会的参照」行為における子どもの視線がどのようにして養育者に向けられるか、またどのように対象に向けられるか、そこに養育者がどのように働きかけるかという観点を中心となっはいるが、その際の養育者による具体的な働きかけの意図までは述べられていない。しかし「保育行為」としてある「やりとり」は、その保育者による「働きかけ」が子どもの意図や関心への援助行為となるため、その実態を捉える上では、重要な観点となるのである。したがって本研究においては、上記3つの概念をさらに“子どもから保育者に向ける視線”と“保育者による働きかけ”という観点に分け、「A的B型」という分類を用いた。「A的」とは、“子どもから保育者に向ける視線”を表し、その分類は「自律的」(子どもが自ら保育者に視線を向ける)、「相補的」(初めは子どもが保育者に視線を向けないが保育者からの働きかけを経て結果的に自ら保育者に視線を向ける)、「巻き込まれ型」(子どもは保育者に視線を向けないもしくは巻き込まれるようにして視線をむける)とした。「B型」とは、“保育者による働きかけ”を表し、その分類は「自律型」(保育者は子どもの対象への意図を読みとり、その意図に添うように働きかける)、「相補型」(保育者は子どもの対象への関心や意図を読みとり、それに添って働きかけることでその意図を補う)、「巻き込まれ型」(それまでの子どもの対象物への関心や保育者への関心は関係なく、保育者が自らの意図をもって子どもに働きかけることによって、保育者の意図に子どもを引き寄せようとする)と

Table1 子どもと保育者のやりとりの概念

自律的自律型	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもが自ら保育者に視線を向ける ・保育者は子どもの対象への意図を読みとり、その意図に添うように働きかける
自律的相補型	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもが自ら保育者に視線を向ける ・保育者は子どもの対象への関心や意図を読みとり、それに添って働きかけることでその意図を補う
相補的自律型	<ul style="list-style-type: none"> ・初めは子どもが保育者に視線を向けないが、保育者から意図を補われることで、結果的に自ら保育者に視線を向ける ・保育者は子どもの対象への意図を読みとり、その意図に添うように働きかける
相補的相補型	<ul style="list-style-type: none"> ・初めは子どもが保育者に視線を向けないが、保育者からの働きかけを経て、結果的に自ら保育者に視線を向ける ・保育者は子どもの対象への関心や意図を読みとり、それに添って働きかけることでその意図を補う
巻き込まれる相補型	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者が働きかけを伴って子どもに視線を向ける 子どもは保育者に視線を向けない、もしくは巻き込まれるようにして視線を向ける(向けさせられる) ・それまでの子どもの対象物への関心や保育者への関心は関係なく、保育者が自らの意図をもって子どもに働きかけることによって、保育者の意図に子どもを引き寄せようとするが保育者が子どもの本来の関心や意図に気づき、相補型の関係となる
巻き込まれる巻き込まれ型	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者が働きかけを伴って子どもに視線を向ける 子どもは保育者に視線を向けない、もしくは巻き込まれるようにして視線を向ける(向けさせられる) ・それまでの子どもの対象物への関心や保育者への関心は関係なく、保育者が自らの意図をもって子どもに働きかけることによって、保育者の意図に子どもを引き寄せようとする

した。この「A的B型」を用いた各やりとりの概念を次に示す (Table1)。

倫理的配慮

本研究においては、大妻女子大学生命科学研究倫理委員会より承認 (受付番号 2019-018) を

受け、研究を実施した。なお、対象となる保育者と子どもの名前については、全て仮名で表記している。

3. 結果

本研究で用いた2日分のデータからは、計385のやりとりが見受けられた。それらのやりとり

を「A的B型」の分類を用いて整理すると、「自律的自律型」は69、「自律的相補型」は77、「相補的自律型」は48、「相補的相補型」は76、「巻き込まれる的相補型」は15、「巻き込まれる的巻き込まれ型」は100となった。ここでは全6パターンとなる「A的B型」の分類を、それぞれの事例を用いて説明していく。

事例 1 保育室でひびきちゃんが繰り返しポットン遊びをする場面

小田先生が「これしたらお二階いこう」と言いながらころちゃんの方にはつみきを、ひびきちゃんの方には熊のプレートを集めておく。そのタイミングでひびきちゃんが容器に熊のプレートをいれる。¹ひびきちゃんは小田先生の方をみて声を出して笑う。²ひびきちゃんが熊のプレートをいれたとき、アイトラッカーがすぐに移動し（焦点の表示がないため、その様子を小田先生の視野の中にとらえているのかはわからないが）、小田先生はひびきちゃんを見て笑い「はいったな、やったな」と答える。³ひびきちゃんはそのまもう一度ポットン遊びを始める。小田先生はひびきちゃんが再び遊びを始めるところまでを視野にとらえている（焦点の表示はないが、ひびきちゃんが小田先生から言葉をかけられている最中に熊のプレートに視線を戻す様子が映されており、その後小田先生の視線が移行し、ころちゃんの手に焦点が表示される）。

事例 1 における“子どもから保育者に向ける視線”は、ひびきちゃんが対象物への意図を遂げ（下線部 1）、自ら小田先生に視線を向ける（下線部 2）ため、「自律的」な視線となる。“保育者による働きかけ”は、ひびきちゃんから向けられた視線に対し、小田先生がひびきちゃんの対象物への意図を読みとり、それに添って応答する（下線部 3）ため、「自律型」の働きかけと

なる。

このように、子どもから保育者に自ら向けられる視線に対し、保育者が子どもの意図を読みとりそれに添って働きかける場合、子どもは自らの対象物への意図を視線によって保育者に伝え、さらにその意図を保育者が解釈するやりとりになる。こうしたやりとりが「自律的自律型」であり、保育者は子どもの対象物への意図の達成を見届けるやりとりとなる。

事例 2 こころちゃんがポットン遊びをする場面

保育実習生に話しかけられ、返答する小田先生。その後ころちゃんがポットン遊びの容器を持ち上げながら口を開けて小田先生を見ている。⁴小田先生は「開ける？いいよー」「あーけーてーやな」と優しく言って容器をあける。⁵中身を出してふたをしめるところころちゃんの前に置く。ころちゃんは座ってすぐにポットン遊びを始める。

事例 2 における“子どもから保育者に向ける視線”は、ころちゃんが小田先生に対して自ら視線を向けている（下線部 4）ため、「自律的」な視線となる。“保育者による働きかけ”は、小田先生がころちゃんの容器を持ち上げる様子から関心を読みとり、その意図を確認し、容器を開けることでその意図のための行為を補う（下線部 5）ため、「相補型」の働きかけとなる。

このように、子どもから保育者に自ら向けられる視線に対し、保育者が子どもの意図を読みとり、その意図を補うように働きかける場合、子どもは自らの対象物への意図を、視線と行為の非言語的な表出によって保育者に伝え、その意図を保育者が解釈し補うやりとりになる。こうしたやりとりが「自律的相補型」であり、保育者が子どもの対象物への意図の達成を支えるやりとりとなる。

事例 3 しゅうちゃんが廊下を歩くけんちゃんと竹田先生を追ってホールから出る場面

しゅうちゃんがホールの扉を開け、廊下に出る。⁶小田先生は「しゅうちゃん」と言葉をかけて、⁷しゅうちゃんのところに行く。小田先生は一度ホールを振り返ってから扉を開ける。しゅうちゃんが振り返って小田先生を見る。⁸目が合うと小田先生は「しゅうちゃんも一緒にいくん？一緒にいくん？」と聞く。⁹しゅうちゃんは右手を挙げ、前を向いて歩き出す。

事例 3 における“子どもが保育者に向ける視線”は、しゅうちゃんが、初めは小田先生に視線を向けていない（下線部 6）が、小田先生がその関心に添って働きかける（下線部 7）ことによって、視線を向けるため、「相補的」な視線となる。“保育者による働きかけ”は、小田先生がしゅうちゃんの関心を読みとり、その意図を確認するように働きかけている（下線部 9）。その後、しゅうちゃんは自らの意図を遂げようと対象に向かっていくため、「自律型」の働きかけとなる。

つまり、子どもが保育者に視線を向けていない状態で、保育者が子どもの意図を読みとりそれに添った働きかけをすることによって、結果的に子どもが保育者に対しても視線（関心）を向けている。こうしたやりとりが「相補的自律型」であり、保育者は子どもの対象物への意図の達成を見届けるやりとりとなる。

事例 4 かいちゃんがシャボン玉で遊ぶ場面

小田先生はもう一度かいちゃんを見ながらシャボン玉をふく。笑う（目は合わない）。かいちゃんがシャボン玉に手を伸ばす。¹⁰さらにもう一度ふく。¹¹かいちゃんを見る。かいちゃんはシャボン玉を見て手を伸ばすが、すぐに小田先生を見て目が合う。¹²かいちゃんのその表情は少しずつ明るくなっていくように見えるが、笑顔でもなく、ほとんど真顔のまま。小田先生は笑う。

事例 4 における“子どもから保育者に向ける

視線”は、かいちゃんが、初めは小田先生に視線を向けていない（下線部 10）が、小田先生の働きかけ（下線部 11）によって、結果的に自ら小田先生に対しても視線を向ける（下線部 12）ため、「相補的」な視線となる。“保育者による働きかけ”は、小田先生がかいちゃんのシャボン玉を見ている様子や、手を伸ばす様子から意図の対象を読みとり、その関心に添うようにシャボン玉が消えないようにふき続ける（下線部 11）ことで、意図を補っている。それによって、かいちゃんの関心の対象が維持されるため、「相補型」の働きかけとなる。

つまり、子どもが保育者に視線を向けなくとも、保育者が子どもの関心や意図に気づき、働きかける（ここではシャボン玉を繰り返しふく、笑いかける）ことでその対象への関心を補うことになる。こうしたやりとりが「相補的相補型」のやりとりであり、保育者が子どもの対象物への関心や意図を維持する、もしくは対象物への関心や意図を明確化するやりとりとなる。

事例 5 こころちゃんが滑り台を滑ろうとする場面

小田先生の目の前にいるこころちゃんが小田先生を見て「わー」と言う。小田先生は「あー」と答え、「こころちゃんも滑ったら？」と言って滑り台を軽くたたく。¹³このとき、かいちゃんがうつ伏せになりながら小田先生を見ている。こころちゃんは階段側に座り、少し怪訝そうな顔をして階段のほうに向きなおる。¹⁴小田先生は「こころちゃんこわい？」と言う。¹⁵

事例 5 における“子どもから保育者に向ける視線”は、直前のやりとりにおいてはこころちゃんが向けていたが、「こころちゃんも滑ったら？」という働きかけのときにはそらしている（下線部 14）。そのため、このやりとりにおいては滑り台を対象物とするこころちゃんからの視線がなく、小田先生が向ける視線のみが存在するため、「巻き込まれる」な視線となる。“保育者による働きかけ”は、「わー」と言い合った

後、小田先生が、滑り台にいるという状況からこころちゃんに対し「こころちゃんも滑ったら？」と働きかけており（下線部 13）、小田先生自らの“滑り台を滑る”という行為の意図が存在している。しかしそれがこころちゃんの意図には添わなかったのか、こころちゃんは怪訝そうな顔をして階段側を向く。すると小田先生はこころちゃんの思いに添い、「ちょっとこわい？」と働きかける（下線部 15）。ここで小田先生の意図が“滑り台を滑る”という意図から“子どもの意図を確認する”という意図に変わり、「相補型」の関係となる。

つまり「巻き込まれる相補型」においては、保育者が自らの意図に子どもを巻き込む視線と働きかけが存在しているが、すぐに保育者が子どもの本来の関心や意図を捉えることによって、自らの意図を転換している。それに対し、子どもの対象物への意図はそもそも一貫していたため、保育者の意図のみが転換され、子どもの本来の意図を確認する「相補型」の働きかけがなされることになった。こうしたやりとりが「巻き込まれる相補型」であり、結果的に子どもの本来の関心や意図を維持することになる。

事例 6 しゅうちゃんが滑り台で遊ぶ場面

そこにしゅうちゃんもやってくる。斜面側からのぼろうとする¹⁶ので、小田先生が「しゅうちゃんもこっちから一や」と言葉をかける。¹⁷しかししゅうちゃんは先生と目を合わせることもなく、斜面側からのぼってくる。

¹⁸小田先生は脇を持ちあげ、「こっちから一や、ほい」と言って階段の前におろす¹⁹。するとしゅうちゃんは階段からあがっていく。

事例 6 における“子どもから保育者に向ける視線”はなく（下線部 16）、小田先生がしゅうちゃんに視線を向け働きかける（下線部 17）が、しゅうちゃんはその後も小田先生に視線を向けることなく、滑り台で遊んでいる。このやりとりにおいては滑り台を対象物とする子どもから

の視線がなく、保育者から子どもに向ける視線のみが存在するため、保育者からの「巻き込まれる」な視線となる。“保育者による働きかけ”は、小田先生がしゅうちゃんの滑り台の斜面側からのぼるという行為に対し「しゅうちゃんもこっちから一や」と働きかける（下線部 17）ため、小田先生自らの“階段側からのぼる”という行為の意図が存在している。しかししゅうちゃんの意図には添わなかったのか、しゅうちゃんはそのまま斜面側から滑り台をのぼっていく。すると小田先生自らの意図によって、しゅうちゃんの脇を持って階段側へ移動させるように働きかける（下線部 19）。そのため、保育者の意図に引き寄せようとする「巻き込まれ型」の働きかけとなる。

つまり、対象物を介して保育者の巻き込む視線（意図）のみが存在し、それに伴って保育者が子どもに働きかけ、それまでの子どもの行為を転換している。こうしたやりとりが「巻き込まれる巻き込まれ型」のやりとりであり、その結果、子どもにとっては対象や意図の転換が起こることになる。

以上のように、保育所 0 歳児クラスにおいては、対象物を介したやりとりは全部で 6 つのパターンが見られることが明らかになった。

なお、本研究において「A 的 B 型」の分類を用いた際に「自律的巻き込まれ型」「相補的巻き込まれ型」「巻き込まれる自律型」のやりとりについても想定したが、実際のやりとりにおいて分類されることはなかった。その理由については次のようなことが挙げられる。

まず、「自律的巻き込まれ型」と「相補的巻き込まれ型」であるが、「自律的」もしくは「相補的」に保育者に視線を向けるため、前提として、子どもの側に自らの関心の対象となるものの存在が想定できる。その上で保育者が「巻き込まれ型」の働きかけをするということは、子どもの意図や関心を無視して働きかけることになるのだが、そうした保育者による「巻き込まれ型」の働きかけは、それと同時にもしくはそれ以前に保育者による巻き込む視線（意図）が存在し、その後子どもの巻き込まれる視線が生じるため、

多くの場合、その時点で子どもからの「自律的」な視線や「相補的」な視線には気付かれずに無視され、自動的に「巻き込まれる」な視線に転換されてしまう。そのため、今回研究対象となった子どもと保育者のやりとりにおいても、「自律的巻き込まれ型」と「相補的巻き込まれ型」は存在しなかったものと思われる。

「巻き込まれる自律型」のやりとりにおいては、“子どもから保育者に向けられる視線”は「巻き込まれる」であり、“保育者による働きかけ”は、「自律型」となる。しかし、子どもが保育者に「巻き込まれる」に視線を向けるという前提のため、子どもの意図に添って働きかけることはないと考えられる。また、「巻き込まれる相補型」のように、そもそも保育者がある意図をもって子どもに視線を向けている場合において、当初は子どもとの間で対象や意図が相反し、その後、子どもの意図に添い働きかけるならば、まずは子どもの意図を読みとる必要がある。そのためには、当初の「巻き込まれ型」の働きかけにおける保育者自身の意図を転換し、子どもの対象物への関心や意図を読みとり確認する「相補型」の働きかけを行う必要がある。よって、「巻き込まれる」な視線と「自律型」の働きかけは同時に存在することは殆どなく、保育者の意図の転換を伴う時には、「巻き込まれる相補型」のやりとりとなるか、「巻き込まれる巻き込まれ型」のやりとりから「自律的自律型」のやりとりへと、やりとり自体が移り変わるといえる。²⁾

4. 考察

本研究においては、保育所0歳児クラスにおける子どもと保育者の「視線」に着目し、その「やりとり」の実態を明らかにした。ここでは、「視線」が保育行為における「子ども理解」としてどのように機能しているのか考察する。

本研究における、「自律的自律型」、「自律的相補型」、「相補的自律型」、「相補的相補型」のやりとりは、保育者が子どもから視線を向けられる、もしくは向けられなくともその意図を解釈（「子ども理解」）し、働きかけるやりとりとなっている。その際の働きかけは、保育者による子どもの意図や関心の解釈に添うもしくは補うための働きかけとなり、これらは、岡（2019）の示す「手立て」として機能するといえる。つま

り、これらのやりとりにおける保育者の「視線」による事実の解釈は、「手立て」に先立つ「子ども理解」として機能しているといえる。

一方で、「巻き込まれる巻き込まれ型」のやりとりにおいては、保育者が子どもの関心や意図に関係なく、自らの意図に引き寄せるため、子どもの視線から意図を解釈する「子ども理解」としての機能はもたないが、保育者がそれまでの子どもの発達を踏まえた上で「ねらい」をもって働きかけているのであれば、それまでの子どもの姿を捉えるという意味での「子ども理解」は存在し、その際の働きかけは「手立て」として機能しているといえる。さらにそのやりとりにおける保育者の「視線」は、対象物とのかかわりを見せる「手立て」として機能していると考えられる。遠藤（2008）は、「視線」を「知覚する主体」であり「知覚される客体」であるという両義性を指摘し、「人間における目は何かを『見る』ばかりではなく、他者からその向きや動きを『見られる』ものでもあり、そして時には他者に積極的にそれらを『見せる』ものでもある」（遠藤, 2008, p. 14）と指摘する。言い換えれば、「巻き込まれる巻き込まれ型」のやりとりにおいては、保育者が「知覚される客体」として、乳児に対象への意図や働きかけを“見せる”ことになり、そうした“見せる”視線が保育行為における「手立て」として機能しているといえるのである。

これを踏まえると、「巻き込まれる相補型」において保育者が自らの意図を転換し子どもの意図に添うのは、保育者自身が自らの意図に子どもを巻き込んでいるという認識を持ち、自らが子どもに“見られる”ことを意識しているからこそ、子どもの意図を解釈（「子ども理解」）してすぐに自らの意図を修正することができるのではないだろうか。これは、「巻き込まれる巻き込まれ型」と「巻き込まれる相補型」のやりとりにおいて「視線」が対象物とのかかわりを“見せる”，「手立て」として機能していること、さらにそうした「手立て」からも「子ども理解」がされることを示唆している。このように、保育者の「保育行為」における自らの認識と適切な「子ども理解」によって、やりとり自体も「巻き込まれ」から「相補」、「相補」から「自律」へとスムーズに発達していくことが可能になるといえる。

5. 今後の課題

本研究は、保育者の「視線」が保育行為における「子ども理解」として機能することを仮定し、研究を行った。しかし実際のやりとりからは「子ども理解」としての「視線」のみではなく、「手立て」としても「視線」が機能すること、さらにその「手立て」から「子ども理解」がなされることが示唆された。特に「巻き込まれる相補型」や「巻き込まれる巻き込まれ型」は保育者による「子ども理解」の視線の前に「手立て」としての働きかけがあることを示していた。つまり、本研究における「やりとり」のシーケンスは「子ども理解」とそれに基づく「手立て」として捉えていたが、実際にはそれに限らなかったのである。したがって今後保育行為における「視線」の専門性を明らかにする上では、「子ども理解」としての「見る」視線と「手立て」としての「見せる」視線の関係性を明らかにすること、同時にそうしたやりとりにおけるシーケンスの区切り方についても再度検討を行い、研究を進めていく必要があるだろう。

注釈

- 1) 株式会社トビー・テクノロジー製
- 2) なお、理論的には次のような場面は想定される。例えば幼児に対して、子どもが既に関心や意図を持っている場合に、保育者が子どもと相反する意図をもって働きかけるとする。そしてその子どもが保育者の意図に添わずに自らの意図によって行動し、それに対し保育者が「好きにしていなさい」などと、子どもの意図を読みとりつつそれを放置するもしくは冷静さを取り戻すためのタイムラグを置くというような働きかけである。一見、これは「自律型」の働きかけと捉えることは可能であると思われる。ただし、相手が0歳児であることを踏まえると、基本的にそうした働きかけ自体が子どもの側に了解されているということは考えにくい。そのため、今回研究対象であった保育所でもこういったやりとりは見られなかったものと思われる。

引用・参考文献

石橋美香子・高橋翠・野澤祥子「食事場面における保育士の視線行動の探索的検討—ベテラン保育士は顔を見ない?—」、『信学技報』,

- 2018, HIP2018-55 (2018-08), p. 69-72.
- 遠藤利彦「総説：視線理解を通して見る心の源流 眼目を見る・視線を察す・心意を読む」, 遠藤利彦編『読む目・読まれる目 視線理解の進化と発達心理学』, 東京大学出版会, 2005, p. 11-66.
- 遠藤利彦「感応する心—視線と表情が発するもの—」, 『信学技報』, 2008, HCS108 (187), p. 13-18.
- 岡健編著『演習 保育内容 環境 —基礎的事項の理解と指導法—』, 建帛社, 2019.
- 小沢哲史・遠藤利彦「養育者の観点から社会的参照を再考する」, 『心理学評論』, 2001, Vol. 44, No. 3, p. 271-288.
- 波多野誼余夫・稲垣佳世子「文化と認知—知識の伝達と構成をめぐって—」, 坂元昂編『現代基礎心理学 7 思考・知能・言語』, 東京大学出版会, 1983, p. 191-210.
- 福崎淳子『園生活における幼児の「みてて」発話 自他間の気持ちを繋ぐ機能』, 相川書房, 2006.
- 好井裕明・山田富秋・西阪仰編『会話分析への招待』, 世界思想社, 1999.

付記

本稿は、令和元年度に大妻女子大学大学院人間文化研究科に提出した修士論文の一部について加筆・修正したものである。また、令和2年に開催された日本発達心理学会第31回大会において発表した内容について、加筆・修正したものである。

謝辞

本稿を執筆するにあたり、調査にご協力くださった保育所のみなさま、ならびにご指導をいただきました大妻女子大学児童学科の先生方に心より感謝申し上げます。

生活科の設立の理念と次期学習指導要領の目指す理念を 比較・検討し、共通する学習指導の理念を明らかにする

A Comparative Study of the Founding Principle of Living Environment Studies and the Vision of
the Next Curriculum Guidelines to Clarify the Common Idea of Teaching

丸山麻雄

元東京都杉並区立桃井第五小学校学校長
大妻女子大学家政学部児童学科非常勤講師

MARUYAMA Asao

キーワード：生活科，学習指導要領，直接体験

Key words : Living environment studies, curriculum guideline, firsthand experience

要旨

生活科が誕生して30年が経過し、生活科を実践していくうえでの様々な課題を受けその間2回の学習指導要領の改訂が実施された。さらに、2017年3月には3回目の改訂となる学習指導要領が告示され、次年度2020年度には次期学習指導要領が実施となる。本稿では、生活科誕生の背景とその経緯を振り返り生活科設立の理念を考察した。

そのうえで、2020年度に完全実施となる学習指導要領の改訂の基本方針(小学校学習指導要領(平成29年度告示)解説総則編第1章総説1(2)改訂の基本方針)に述べられている次期学習指導要領の目指すものと、平成元年の改訂時の生活科設立の理念とを比較検討し、両者に共通する理念を明らかにすると共に、改めて生活科に求められる役割と今後の教科指導の在り方を考察した。

1. はじめに (問題の所存・課題設定の理由)

平成元年(1989年)告示の小学校学習指導要領において低学年の社会科と理科が廃止され、小学校低学年の新しい教科として生活科が設置された。

戦後70数年の間で新しい教科の成立については、一つは戦後初めての学習指導要領の試案において社会科と家庭科が誕生している。社会科はそれまでにあった修身・歴史・地理の内容を統合したものであり、家庭科はそれまであった裁縫を廃止し、新しい教科として高学年に付加されたものといえる。したがって生活科は、戦後初めて誕生した、まさに新設の教科であるとい

える。一方、平成29年(2017年)3月に告示され、2020年度から完全実施となる次期学習指導要領の改訂は生活科設置から3回目となる。学習指導要領の改訂とは、社会状況の変化やその時々々の教育課題、教育環境の変化によって基本的な考え方が示され、それによってその後の教育の方向や教育内容が決定づけられる羅針盤のようなものである。

生活科についても、教育現場である学校の実施上の課題を受けて3回の改訂がなされることになる。その改訂の内容については、時代の変化により少しずつ変化しているが、基本的な理念や教科の本質は変わっていない。生活科が成

立した背景には、次の3点が指摘されてきた。(「生活科教育」小原・朝倉 2010.3 学術図書出版社)一つは小学校低学年児童の特徴として思考と活動が未分化で一体化しており、具体的な活動を通して思考していくという発達段階にあるということ。二つには幼児期の教育と小学校教育の連続性という視点から見て、幼稚園教育では遊びを中心とした一人一人の幼児の自発的な活動に即した総合的な指導がなされるのに対して、小学校の教育では教師の話や教科書など言葉による一斉学習や間接的な学習が中心に進められ、この間に大きな段差があること。三つには児童を取り巻く生活環境の変化に伴い生活体験や生活経験が乏しくなりこれまで家庭や地域が育成を担ってきた生活上必要な習慣や技能が低下していること。これらの視点が生活科誕生の背景として、設立の理念・教科の本質を考えるうえでの基本であるといえる。

一方、2017年に告示され2020年に実施される小学校学習指導要領の改訂の趣旨は主として次の2点である。1つは「基本的に学習指導を同じ方向性でとらえ、培うべき『資質・能力』に焦点をあて、『主体的・対話的で深い学び』の考えに基づき、『確かな学力の育成』をめざし、習得・活用・探究の場を工夫する。」こと。2つは「指導内容をすべて3つの観点『知識・技能』『思考力・判断力・表現力』『学びに向かう力、人間性』で見直し、『何のために学ぶのか(何のために何をどのように教えるのか)』学習の意義、指導の意図を共有化し持つこと。」この2点を主な改訂の特徴としている。このなかで、『「何ができるようになるか」即ち「何をどのようにできるようにさせるか」という学習の意義を明確にして知識の理解の質を高め児童・生徒の自ら学ぶ上での資質・能力を育む(幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント 2019 文部科学省)』ということを明確に打ち出している。

このことは、児童が身近な人や社会、自然と関わり自らの興味や関心に沿った具体的な活動や体験の中での気づきをもとに自ら学び考える(目標と内容と方法の統一: 文部省, 1989, 小学校指導書生活編 P19)という生活科設立時の理念(教科の本質)と重なるものがあるといえる。

そこで、本研究では、生活科設立の経緯を振り返る中で重要となる理念を再度考察すると共

に、次期学習指導要領の目指すもの(教育理念)を比較・検討し、両者に共通する学習指導への理念を探っていく。その中で、今改めて生活科に求められる役割と教科指導の在り方を考察していくことが本研究の目的である。

これまでの生活科に関わる先行研究を見ていくと、「生活科の理念と気づきの検討(2012 千葉敬愛短期大学研究紀要)」で山中は生活科と気づきの関わりについて論じている。その中で山中(2012)は、生活科の教科においては、気づきが重要な位置をもつと述べている。また、「生活科教育における評価観の変遷(2002 愛知教育大学大学院教育学研究科紀要)」で永田は生活科設立後10年の1度目の改訂時にこの10年間の生活科における評価がどのように変遷しているのかを論じている。また、「原点から見直す生活科の未来(1)―誕生期に何が論じられたか?―」「原点から見直す生活科の未来(2)―誕生期の活動で学んだこと―」(2014.3 静岡大学教育学部研究報告)で馬居は生活科の誕生期における論議を考察するとともに生活科の今後の課題について論じている。また、「生活科の研究―生活科誕生と学習指導要領の変遷―(2012 実践女子大学生生活科部紀要第49号)」で松田・生野は平成10年の小学校学習指導要領改訂と平成20年の小学校学習指導要領の改訂における生活科の改訂の状況を対比してその変遷を論じている。これまでも生活科誕生とその後の10年間、ならびに生活科誕生と2回目の改訂の関係を論じたものは散見できるが、生活科誕生時の理念と平成29年改訂の学習指導要領の理念を対比した研究を見出すことはできなかった。

2. 研究の仮説と本研究の論の進め方

『生活科設立時の理念(教科の本質)と、次期学習指導要領で目指すものとは一致しているはずである。』

生活科は、学びの入門期にあたる小学校の低学年の時期に「具体的な体験を伴う学習」の中で主体的に問題を解決していく体験を積み重ねることによって、教わること・学ぶことの楽しさを味わい、自ら学ぼうとする姿勢や態度を育くみ、そして、このような体験を積み重ねていくことで、主体的に学ぶ態度や能力を育成することをめざした。これは3度の

学習指導要領の改訂の中で、まず1998年第1回目の改訂では教科の目標に「人々」の文言を付け加えた。2008年の改訂では、思考力・判断力・表現力の育成が課題となっており、生活科では4つの目標のすべてに「気付き」という用語を付し、「～に関心をもち、～に気付き、～ができるように」という表現に変え、児童の具体的な活動や体験からの気付きを具体的に示し、思考力の育成を目指している。それと同時に2008年の改訂において、生活科の内容の全体構成が図示され、その中で「思考・認識等」という項目と「能力・態度等」という項立てが行われ、育成すべき思考・認識と能力や態度が明示された。さらに、2017年の改訂の告示においては、同じく内容の全体構成の中で、次期小学校学習指導要領改訂の特徴である「指導内容をすべて3つの観点『知識・技能』『思考力・判断力・表現力』『学びに向かう力、人間性』で見直し、『何のために学ぶのか(何のために何をどのように教えるのか)』学習の意義、指導の意図を共有化するという視点から、育成すべき資質・能力を3つの観点(知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力・人間性等)で明示している。

さらに、このねらいは生活科という教科にとどまらず、生活科の中で具体的な活動や体験を通して、主体的に学ぼうとする態度や能力を育てることにより、他教科においても主体的な学びを促し、自ら学ぶ力の育成を期したものと考える。(スタートカリキュラムの充実・実現の場としての生活科)

このように、「教える」から「自ら学ぶ」へと、小学校における教育観・指導観の転換を期して、小学校の低学年において自ら学ぶ学び方を具体的な活動や体験の中で育成し、進んで学ぶ姿勢・態度を培い、さらに他教科の学習へと主体的な学びを広げるという役割を生活科は担っているといえるのである。

ここで、生活科の、具体的な体験を伴う学び方の指導と、他教科における知識・技能の獲得とが相まって、子どもが自分自身で学ぶ力、自ら学ぶための資質・能力を獲得し、自ら学ぶ力を醸成していくことを目指したのが次期学習指導要領であると考えられる。そのために生活科のもつ理念と次期小学校学習指導要領の目

指すものを比較・検討し、その共通するところを吟味・検討していくことによって、研究の目的に迫ることができると考えた。

そこで、はじめに生活科誕生の背景と、理念を整理する。その後、2018年改訂の学習指導要領の理念を論じ、最後に両者を比較・検討していく。

3. 生活科誕生の背景と理念、教科としての本質

※平成元年6月告示 学習指導要領改訂の趣旨より(低学年の教科再編と生活科の新設)

3-1 生活科新設までの経緯(戦後教育の変遷と生活科の誕生)

- ・昭和20年代の経験主義教育から昭和30年代の系統学習への変換

- ・系統学習の発展に伴う、低学年の社会科と理科学習指導の新たな課題の指摘

◎昭和42年10月の中教審答申による具体的な指摘

低学年社会科は、具体性に欠け、教師の説明を中心にした学習に流れやすい内容の取り扱いについて検討し、発達段階に即して効果的な指導ができるようにすること、

また、低学年理科については、児童が自ら身近な事物や現象に働き掛けることを尊重し経験を豊富にするよう内容を改善すること。

◎昭和46年6月の中央教育審議会答申

「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的背策について」答申し、初等教育の段階では、国語と算数を重視するとともに、特に低学年では、生活および学習の基本的な態度・能力を育てることが大切であることから、従来の教科区分にとらわれず、総合的な教育が可能な教育課程の再検討が必要であることを提示。

◎昭和50年10月の教育課程審議会中間まとめ

前記の答申を受け、文部大臣より教育課程の基準の改善についての諮問があり、「中間まとめ」を発表した。その中で小学校低学年については「社会科及び理科の内容を中心として、例えば、児童が自分たちをとりまわっている社会的及び自然的な環境について学習することを共通のねらいとするような目標と内容をもった新しい教科について研究してみる必要がある。」と提示した。

◎昭和51年度より

小学校低学年の総合学習について研究開発学

校を委嘱するとともに、新教科について研究する協力者会議を設けて検討に入った。

○昭和 52 年の改訂と合科的な指導の推進

・昭和 52 年 12 月の答申では「低学年においては、児童の具体的かつ総合的な活動を通して知識・技能の習得や態度・習慣の育成を図ることを一層重視するという観点から合科的な指導を従来以上に推進するような措置をとること」とした。

・学指導要領の改訂において「小学校低学年においては、総合的な指導が十分にできるようにすること」と示した。

・昭和 58 年 11 月中教審教育内容等小委員会は、「審議経過報告」の中で小学校低学年の教科構成について、「国語、算数を中心にしながら既存の教科の改廃を含む再構成を行う必要がある」と提示した。

・昭和 59 年 7 月「小学校低学年の教育に関する調査研究協力者会議」発足。

○生活科設置の答申まで

・昭和 61 年 4 月臨時教育審議会は教育改革に関する第 2 次答申で「小学校低学年の教科の構成は、読、書、算の基礎の習得を重視するとともに、社会・理科などを中心として、教科の総合化を進め、児童の具体的な活動・体験を通じて総合的に指導することができるようにする必要がある。」と低学年の教科の再構成を促した。

・昭和 61 年 7 月協力者会議は審議のまとめを発表し、その中で「低学年の教科構成等を改善するにあたっては、読み、書き、算の能力の育成を重視するとともに生活上必要な習慣や技能の指導を充実すること、また、具体的な活動や体験を重視することなどの観点から、教科を集約し、再構成することが適当である」とした。そして、生活科（仮称）という新しい教科を設定して、従前の低学年の社会科及び理科はその中に統合することとした。

○昭和 60 年 9 月発足の教育課程審議会は、協力者会議の「審議のまとめ」を参考に検討し、昭和 61 年 10 月の「中間まとめ」において低学年に新教科として生活科（仮称）を設定することが適当とし、昭和 62 年 12 月の「答申」において、児童の発達上の特徴や社会の変化に主体的に対応できる能力の育成等の観点から生活科の新設が答申された。（平成元年 3 月 15 日新しい小学校学習指導要領の告示により小学校低学年の教科と

して生活科が正式に位置づけられた）

3-2 生活科新設の趣旨とねらい（生活科の目指すもの）

①「直接体験を重視した学習活動を展開し、意欲的に学習や生活をさせるようにする」

直接体験を重視することによって、児童は学ぶことの楽しさや成就感を体得することができる。そして、そこで学習したことを次の学習に活かしたり、児童自身の生活に活かしたりしようとする意欲や態度などの育成を目指している。

②「自分自身や自分の生活について考えさせるようにする。」

従前の社会科や理科の学習においては、身近な社会や自然を観察の対象としてとらえがちであったのに対し、生活科では、自分を取り巻く社会環境や自然環境を、自らもそれらを構成するものとして一体的にとらえ、自分もそこに生活するという立場から、それらに関心を持つところにある。ここで、それらに対して知的好奇心を持ち、問題解決的な能力や態度を育てるようにする。

さらには、身近な社会や自然との関わりの学習や自分自身への気付きなどの学習を通して、自分の役割や行動の仕方について考え、自分の判断で行動できるよう（主体性）になることを目指している。

③「社会、自然、及び自分自身に関わる学習の過程において、生活上必要な習慣や技能を、身につけさせるようにする。」

生活科において、必要な習慣や技能の育成はそれだけを単独に取り上げて指導するのではなく、児童が意欲的に取り組んでいる学習活動の過程において、指導するのである。

※これまでの 3 つの事項により、学習や生活の基礎的な能力や態度の育成をめざし、それらを通じて自立への基礎を養うこととする。」

※生活科は、あれこれの事柄を覚えればよい教科ではない。具体的な活動や体験を通して、よき生活者として求められる能力や態度を育てることであり、つまるところ自立への基礎を養うことを目指している。

3-3 新設「生活科」の目標

【教科目標】

具体的な活動や体験を通して①、自分と身近な社会や自然との関わりに関心を持ち②、自分自身や自分の生活について考えさせる③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つけ④させ、自立への基礎を養う⑤。

〈生活科が求める4つの視点〉

①具体的な活動や体験を通すこと

・直接体験を重視した多様な学習活動を展開し児童の積極的な探求心をはぐくみ、自立への基礎を養う豊かな体験の世界を広げ、深めていくことを目指す。

・見る、調べる、作る、探す、育てる、遊ぶなどの学習活動であり、それらを言葉、絵、動作、劇化などによって表現する学習活動である。

②自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心を持つこと

・社会とのかかわりでは、自分もその中で生活するものとして、学校や家庭でより良く生活できるようにすることが目指される。また、自然とのかかわりでは、動植物を飼育栽培する中で、それらを大切にしたり愛情をもって育てたりすることが求められる。このような主体的なかわりは自立への基礎を養う上で大切である。

③自分自身や自分の生活について考えること (自分自身への気付き)

①集団生活になじみ、集団の中の自分の在り方に気付くこと。

②自分の成長に気付くこと

③自分ができるようになったことや得意としていること、また、興味・関心を持っていることなどに気付くこと

④生活上必要な習慣や技能を身につけること

・生活上必要な習慣とは、健康や安全にかかわること、集団生活における決まりに関わること、礼儀作法などに関わること。

・生活上必要な技能とは、手や体などを使って道具を上手に使うことなど。

・これらの習慣や技能は、単独に取り上げて指導することではない。具体的な活動等の過程の中で身につけさせるということである。

※これらの視点をおさえることによって、「自立への基礎を養う」(教科の根本理念)

・ここで目指す「自立」とは、単なる生活習慣上の自立にとどまるのではなく、学習上の自立であり、精神的な自立である。そうした自立を目指して豊かな体験を持つこと、自分とのかかわりで学習すること、自分自身についての理解を深めることが重要な意味を持つ。

○自立の基礎として身につけること(具体例)

① 集団生活ができるようになること

② 自分のことは自分でできるようになること

③ 自分の考えや意見がはっきりと述べられること

④ 身近な社会や自然の事柄に関心を持ち、環境に主体的に働きかけることができること

⇒ 自ら学ぶ力

⇒ 児童が「自ら学ぶための資質・能力」の獲得に向けた指導の確立

3-4 学年目標(1, 2年共通)

ア) 学年の目標 (※～に関心をもち、～ができるようにする)

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

(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する。

(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創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することができるようにする。

イ) 内容構成(基本的な視点)

(1) 自分と社会(人々、物)とのかかわり

(2) 自分と自然とのかかわり

(3) 自分自身

ウ) 内容構成(具体的な視点)

・健康で安全な生活…健康や安全に気を付けて遊びや生活ができるようにする。

・身近な人々との接し方…家族や友達、先生等と適切に接することができるようにする。

・公共物の利用…公園や乗り物などの公共物を大切に利用できるようにする。

・生活と消費…生活に使うものを大切にし、計画的に買い物ができるようにする。

・情報の伝達…日常生活に必要なことを、手紙や電話などによって伝えることができるようにする。

・身近な自然との触れ合い…野外の自然を観察したり、動植物を飼ったり、育てたりするなどして、自然とのふれあいを深めることができるようにする。

・季節の変化と生活の関わり…季節の移り変わりによって、生活が変わることに気付くことができるようにする。

・物の制作…遊びや生活などに使うものを作り楽しく遊ぶことができるようにする。

・自分の成長…自分でできるようになったことや生活での自分の役割が増えたことなどに気付き、自分の成長を支えてくれた人々に感謝の気持ちをもつことができるようにする。

・基本的な生活習慣や生活技能…日常生活に必要な習慣や技能を身につけるようにする。

※生活科で行う具体的な活動や体験は、他教科の場合のように、知識や技能を習得させるための手段や方法として行うのではない。「生活科にあっては、具体的な活動や体験は、単なる手段や方法ではないということである。それらは、内容であり、方法であるとともに、目標でもある。すなわち、具体的な活動や体験そのものが、生活科にあっては極めて重要な意味を持っているのである。生活科は、目標と内容と方法の統一を、その本質として持っているのである。」(文部省1989 指導書生活編 P19) すなわち、それは

方法であるとともに、目標にもなり、また、内容にもなる。要するに、具体的な活動や体験そのものにいみがあるということである。このことは生活科という教科の本質を端的に表している。(生活科の教科の本質)

エ) 生活科の学習内容

【第1学年】

①学校の施設の様子及び先生など学校生活を支えている人々や友達のことが分かり、学校において楽しく遊びや生活ができるようにする。

②家庭生活を支えている家族の仕事や家族の一員として自分でしなければいけないことが分かり、自分の役割を積極的に果たすとともに、健康に気を付けて生活することができるようにする。

③近所の公園などの公共施設はみんなのものであることが分かり、それを大切に利用することができるようにするとともに、身近な自然を観察し季節の変化に気付き、それに合わせて生活することができるようにする。

④土や砂などで遊んだり、草花や木の実など身近にあるもので遊びに使うものを創ったりして、みんなで遊びを工夫することができるようにする。

⑤動物を飼ったり植物を育てたりして、それらも自分たちと同じように声をもっていることに気付き、生きものへの親しみをもちそれを大切にすることができるようにする。

【第2学年】

①自分たちの生活は近所の人や店の人など多くの人々とかかわっていることが分かり、日常生活に必要な買い物や使いをしたり、手紙や電話などで必要なことを伝えたりするとともに、人々と適切に対応することができるようにする。

②乗り物や駅などの公共物の働きやそこで働いている人々の様子が分かり、安全に気を付けてみんなで正しく地要することができるようにする。

③季節や地域の行事に関わる活動を行い、四

季の変化や地域の生活に関心をもち、また季節や天候などによって生活の様子が変わることに関心、自分たちの生活を工夫したり楽しくしたりすることができるようにする。

- ④身の回りにある自然の材料などを用いて遊びや生活に使うものを作り、みんなで遊びなどを工夫することができる。
- ⑤野外の自然を観察したり、動物を飼ったり植物を育てたりして、それらの変化や成長の様子に関心をもち、また、それら

は自分たちと同じように成長していることに気づき自然や生き物への親しみをもちそれらを大切にすることができるようにする。

- ⑥生まれてからの自分の生活や成長には多くの人々の支えがあったことが分かり、それらの人々に感謝の気持ちを持ち、意欲的に生活することができる。自分の成長を振り返ることで、自立への基礎を培う。

3-5 年間指導計画例と従来の低学年社会科

・理科の学習内容の比較

(平成4年度版生活科教科書年間指導計画と昭和53年7月公示学習指導要領低学年社会科・理科の指導内容)

平成4年度版「生活科」	社会科 S52 学習指導要領	理科 S52 学習指導要領
<p>【1年(上)】</p> <p>1、わたしのがっこう ・学校の施設の様子及び先生など学校生活を支えている人々や友達のことが分かり、学校において楽しく遊びや生活ができるようにする。</p> <p>2、いきものともだち ・動物を飼ったり植物を育てたりして、それらも自分たちと同じように声をもっていることに気づき、生きものへの親しみをもちそれを大切にすることができるようにする。</p> <p>3、ぼくのみち・わたしのみち ・通学路の様子などについて調べ、安全な登下校ができるようにする。</p> <p>4、みんなのこうえん ・近所の公園などの公共施設はみんなのものであることが分かり、それを大切に利用することができるようにするとともに、身近な自然を観察し季節の変化に関心、それに合わせて生活することができるようにする。</p> <p>5、わたしのいえ ・家庭生活を支えている家族の仕事や家族の一員として自分でしなければいけないことが分かり、自分の役割を積極的に果たすとともに、健康に気を付</p>	<p>【第1学年指導内容】</p> <p>①学校生活を支えている先生やその他の人々の仕事の様子に関心させる。</p> <p>②学校や公園にある道具や施設を人々が利用していることに気付かせる。</p> <p>③学校やその周りにある通学路の位置を確認し道路の安全施設の働きや安全を守る人々の仕事の様子に関心させる。</p> <p>④家庭生活を支えている家族の仕事の様子に関心させるとともに、日常生活で使われている水、電気、ガスなどの大切な働きに関心させる。</p>	<p>【第1学年指導内容】</p> <p>①いろいろな植物を探したり、葉、花、実などを使った活動をしたりさせながら、それらの色、形、汁などの特徴に関心させる。</p> <p>②植物の種子を蒔いたり、球根を植えたりして育てさせながら、植物が育つには水が必要なこと及び植物が育つときの著しい変化に関心させる。</p> <p>③いろいろな動物を探したり飼ったりさせながら、動物の食べ物、体の形、動きなどの特徴に関心させる。</p> <p>④動くおもちゃを工夫して作ったり動かしたりさせながら、風、ゴムなどの働きに関心させる。</p> <p>⑤磁石を使った活動を工夫させながら、磁石に付く物と付かない物とがあること及び磁石の働きに関心させる。</p> <p>⑥物の影を利用した活動を工夫させながら、日なたにできる物の影は同じ向きになっていること及びものによってできる影の形、濃さなどに違いがあることに気付かせる。</p>

<p>けて生活することができるようにする。</p> <p>6、おもちゃづくり ・土や砂などで遊んだり、草花や木の実など身近にあるもので遊びに使うものを創ったりして、みんなで遊びを工夫することができるようにする。</p> <p>7、みんなのいちねんかん</p>	<p>⑤自分たちの成長に伴って家庭生活の様子が変わってきたことや、季節の移り変わりに適応した生活の工夫があることに気付かせる。</p>	<p>⑦晴れた日や雨の降る日に、空や地面の様子を見たり、雨水、氷などを使った活動を工夫したりさせながら、天気によって地面の様子に違いがあることに気付かせる。</p> <p>⑧いろいろな石を集めたり、石を使った活動を工夫したりさせながら、石には色、形、手触りなどに特徴があることに気付かせる。</p>
<p>【2年(下)】</p> <p>1、2ねんせいになったよ</p> <p>2、生きもののせわ ・野外の自然を観察したり、動物を飼ったり植物を育てたりして、それらの変化や成長の様子に関心を持ち、また、それらは自分たちと同じように成長していることに気づき、自然や生きものへの親しみを持ちそれらを大切にすることができるようにする。</p> <p>3、町のたんけん ・乗り物や駅などの公共物の働きやそこで働いている人々の様子が分かり、安全に気を付けてみんなで正しく地要することができるようにする。</p> <p>4、つゆのくらし ・季節や地域の行事に関わる活動を行い、四季の変化や地域の生活に関心を持ち、また、季節や天候などによって生活の様子が変わることに気づき、自分たちの生活を工夫したり楽しくしたりすることができるようにする。(米)</p> <p>5、かぜでうごくおもちゃ ・身の回りにある自然の材料などを用いて遊びや生活に使うものを作り、みんなで遊びなどを工夫することができる。</p> <p>6、子どもまつり (米)</p> <p>7、でんわと手がみ ・自分たちの生活は近所の人や店の人など多くの人々とかかわっていることが分かり、日常生活に必要な買い物や使いをしたり、手紙や電話などで必要</p>	<p>【第2学年指導内容】</p> <p>①日常生活にみられる職業としての仕事を整理するとともに、小売店の人々は客が品物を買やすいようにいろいろ工夫していることに気付かせる。</p> <p>②農作物を栽培する人々や水産物を育成したり採取したりする人々は自然の条件を生かす工夫や災害を防ぐ努力をしていることに気付かせる。</p> <p>③工場で働く人々は原料を加工して製品を作るために仕事を分担しながら協力していることに気付かせる。</p> <p>④乗り物で働く人々は乗り物の出発や到着の時刻を守りながら乗客の安全な輸送に努めていることに気付かせる。</p> <p>⑤郵便物の集配に携わる人々は郵便物を確実</p>	<p>【第2学年指導内容】</p> <p>①植物の種子を蒔いて育てさせながら、植物は芽を出して育ち、花が咲いて多くの種子ができること及び日なたと日陰とでは育ち方に違いがあることに気付かせる。</p> <p>②草むら、水中などの動物を探したり工夫して飼ったりさせながら、それらの食べ物、住んでいる場所、動きなどに違いがあることに気付かせる。</p> <p>③物を水に溶かし、溶ける様子を見たり、溶かし方工夫したりさせながら、物と水の変わる様子及び水の温かさによって溶ける速さに違いがあることに気付かせる。</p> <p>④空気を入れ物の中に閉じ込めたり、水の中に入れてたりさせながら、身の回りには空気があることに気付かせる。</p> <p>⑤おもりで動くおもちゃを工夫して作ったり動かしたりさせながら、おもりの重さ、付け方などによって、動きに違いがあることに気付かせる。</p> <p>⑥乾電池に豆電球、導線などをつないで点灯したり、それらを使った活動を工夫させたりしながら、豆電球が点灯するつなぎ方及び電気を通す物と通さない物があることに気付かせる。</p> <p>⑦いろいろな物を使って音を出したり伝えたりさせながら、音が出ている物は震えていること及び糸などは音を伝えることに気付かせる。</p>

<p>なことを伝えたりするとともに、人々と適切に対応することができるようにする。</p> <p>8、ふゆのくらし (米)</p> <p>9、わたしのアルバム</p> <p>・生まれてからの自分の生活や成長には多くの人々の支えがあったことが分り、それらの人々に感謝の気持ちをもち、意欲的に生活することができる。自分の成長を振り返ることで、自立への基礎を培う。</p>	<p>に早く届けるように努めていることに気付かせる。</p>	<p>⑧日なたと日陰の地面の様子を比べて、地面の暖かさ、乾き方、水の温まり方などに違いがあること及び日かげの位置は太陽の動きによって変わることを気付かせる。</p> <p>⑨砂や土と水を使った活動を工夫させながら、砂や土の手触り、固まり方、水のしみ込み方、水の中に入れたときの沈む様子などに違いがあることに気付かせる。</p>
--	--------------------------------	---

3-6 生活科誕生の背景とその理念に関する考察

1) 生活科設置までの経緯概要(本研究 3-1 項より再掲)

戦後、昭和20年代の経験主義的な教育から昭和30年代には系統学習へと方向を転換し、系統的な学習による学習の積み重ねによる学力の向上をめざして知識・理解の徹底を図ってきたが、しかし、小学校低学年においては、社会科と理科の学習指導に新たな課題が指摘されるようになった。この課題を踏まえ昭和42年10月教育課程審議会の答申で、低学年社会科については、具体性に欠け、教師の説明を中心とした学習に流れやすい内容の取扱いについて検討し、発達段階に即して効果的な指導(具体的な体験や活動)ができるようになるようにすること、低学年理科については児童自ら身近な事物や現象に働き掛けること(体験重視)を尊重し、経験を豊富にするよう内容を改善する。すなわち、説明を聞くことが主となる学習形態によって知的な理解・習得を目指すのではなく、児童自らが身近な事柄にはたらきかけることを尊重し、経験を豊富にするよう内容を改善するよう指摘がなされた。この答申を受け、昭和43年改訂の学習指導要領において低学年の社会科と理科の改善が図られた。

そして、国語・算数を重視するとともに、特に低学年では生活および学習の基本的な態度・能力を育てることが示された。(昭和46年6月中央教育審議会)これは、知識・技能の確実な習得とともに、進んで学び主体的に生活する態度や習慣の育成を重視することに他ならない。その

後、昭和62年の臨教審の答申において「小学校低学年の教科構成は、読、書、算の基礎の習得を重視するとともに社会・理科などを中心として、教科の総合化を進め、児童の具体的な活動・体験を通じて総合的に指導する必要がある。」と述べ、生活科の設置に至っている。

2) 生活科のもつ意義

生活科設置に至る中教審の提言や中教審の答申等から、具体的な体験を伴う学び方の指導と他教科における知識・技能の獲得とが相まって子ども自身の学ぶ力、自ら学ぶための資質・能力を獲得させ、自ら学ぶ力を育成していくことができると考えることができる。

すなわち、生活科には、学びの要素である具体的な体験に基づくさまざまな気付きと、進んで学ぶ意欲を引き出す「楽しさ」があり、教科学習の素地としての大きな意義がある。

また、生活科で求める具体的な体験や活動は、知識や技能などを習得させるための手段として設定しているのではない。生活科では、活動や体験そのものに意義があり、調べたり、発表したり、友達や身近な人とかかわったりする具体的な体験や活動などの方法そのものが教科としての目標であり、学習の内容でもあるという、他の教科にはない側面も、生活科の大きな特徴である。(本研究3-4ウ※ 小学校指導書生活編 平成元年6月文部省)

これまでの低学年の社会科・理科において知識・理解の対象であった身近な生活や自然の事象が、生活科においては、そのことを体験し活動を通して学習や生活の態度・習慣を育成

するところに大きな違いがある。

そして、自ら学ぶ力を獲得するための、低学年における生活科と各教科間の構造的関係は、第3学年以降の「総合的な学習」の場においても、低学年時に生活科との関連の中で培ってきた「自ら学ぶ力とする力」を、より実践的で協働的な問題解決の場を体験させることによって、合目的的でより確実なものとしていくことになる。

3) 低学年の社会科と理科の学習から生活科の学びへ

さて、視点を変えて、生活科以前の低学年社会科と理科の担っていたものは何だったのか、低学年の指導における問題点や課題についてはこれまでに延べてきたが、その果たしてきた役割についても、今後の生活科の果たす役割を考えると、見直しておかなければならないことであると考える。

生活科誕生以前の低学年社会科、理科の授業実施上の課題については、本稿第1項学習「生活科はなぜ、何のために創られたのか（仮説）」において述べたように「系統性を重視するなかで、知的理解中心の論理的指導の傾向が強まり、具体性に欠け、教師主導の説明中心の学習に流れやすい傾向が問題視されるに至り、昭和42年の中教審の答申で具体的な指摘がなされ、発達段階に即した効果的な指導が求められた。さらに、昭和46年の中教審の答申において、初等教育では、国語・算数を重視するとともに、生活および学習の基本的な態度・能力を育てることの重要性が指摘され、低学年の教育課程の再検討が提示され、昭和50年以降継続した検討がなされ、昭和60年の生活科新設が答申されるに至った。」とあるように、「生活および学習の基本的な態度・能力」育むうえでその指導方法に課題があると指摘されたものである。この指摘は、新教科である生活科の教科目標に明確に位置づけられ、「生活科が求める4つの視点」として①具体的な活動や体験を通すこと、②自分と身近な社会や自然との関わりに関心をもつこと、③自分自身や自分の生活について考えること（自分自身への気付き）、④生活上必要な習慣や技能を身につける、と示され、「自立への基礎を養う」という教科の根本理念へと連なる。また、自立の基礎として身につけることにも具体的に

触れ、①集団生活ができるようになること、②自分のことは自分でできるようになること、③自分の考えや意見がはっきりと述べられること、④身近な社会や自然の事柄に関心をもち、環境に主体的に働きかけること、と生活学習の基本となる事項にまで言及している。これはこの時代の社会状況とその課題を反映した、生活科の性格を提示しているものであり、児童が自ら学ぶための資質・能力の獲得に向けた指導の確立を期したものである。

低学年で実施されてきた社会科と理科の内容については、本稿第3項の「年間指導計画例と従来の低学年社会科・理科の学習内容の比較」において一覧にした。これを比較・吟味してみると、まず第一には、社会科・理科においては「そのことを教える（気づかせる）ための内容」がきめ細かく内容が並べられているが、生活科においては「そのことを学ぶ活動や体験を通して、学ぶための方法や態度・習慣を育成するための活動内容」が示されている。そして、従来低学年の社会科や理科で指導してきた内容については、生活科の活動の中にほぼすべて取り込まれている。これが、生活科の一つの本質である「目標と内容と方法の統一」であり、活動や体験そのものを尊重した、自ら学ぶ力の育成の基礎となるわけである。この、活動や体験の尊重が学びを子ども自身のものとする重要な要素となることも生活科の誕生は示している。

このように、生活科の目指す「自立への基礎となる能力」とは自ら学ぶ力、すなわち生きる力であり、問題解決のための資質・能力の育成の基礎となると考えられる。

4) 直接体験を伴う学習と主体的な学び

また、生活科においては、具体的な体験を伴う学習の意義を生活科の教科目標の第一の視点に挙げ、「直接体験を重視することによって、児童は学ぶことの楽しさや成就感を体得することができる。そして、そこで学習したことを次の学習に活かしたり、児童自身の生活に活かしたりしようとする意欲や態度などの育成を目指す。」と述べている。（小学校指導書生活編 平成元年文部省第2節生活科新設の趣旨とねらいP5）

このことは、具体的な活動の経験と遊びや学びの主体的な発展や広がりとの間の関係性として

「子どもの生活経験を重視した低学年理科の指導法」東京都教員研究生報告書丸山(1988)において明らかにしている。

第1の調査では、当時の第1学年児童215名、第2学年児童223名合計438名の児童に対し、水に関わる遊びや生活経験の実態を調査し、水に関わる生活経験や遊び相互の相関関係の有無を調査すると、活動や体験の有無は相互に大きく相関しており、次のような結論が得られた。(報告書P18)

①生活の中で経験した事柄に対しては、子どもは意欲を持って取り組もうとする。

②生活経験の豊富な子どもは、どの活動に対しても意欲的に取り組む傾向がみられる。

③生活経験の増加に伴って、未経験の事柄にも取り組もうとする意欲が強くなる。

⑤生活経験の豊富な子どもは、経験を活かして多様な方向へと活動を発展させようとする事ができる。

⑤学年(第1学年と第2学年)によって経験の率の高い活動が異なっており、子どもの発達段階によって取り組みやすい活動がある。したがって、生活経験を学習に取り入れる場合にはその点を十分に考慮して教材を選択する必要がある。

また、第2の調査として、実験観察法により、「子どものこれまでの生活経験が、実際の学習活動のなかでどのように生かされるのか」「生活の中ですでに経験している活動の方がより積極的な活動を促すことができるのか」の2点について、活動調査を実施した。(第1学年1学級38名、第2学年2学級81名)その結果、次のような結果が得られた。(報告書P50)

①生活経験の豊かな子どもは、工夫しながら主体的に活動できる。

②生活経験の豊かな子どもは、先行経験を活かして活動を工夫し、新しい活動にも進んで取り組もうとすることができる。

③生活経験の少ない子どもは、何をどのようにしたら良いかをすぐには思い起こすことができず、活動に対する意欲がなかなか持てない。

これらの結果から、生活体験を学習に取り入れ、経験を豊かにするような学習活動を取り入れることで、子どもの発想をさらに豊かにし、

身の回りの事象に興味や関心をもって、主体的に活動する姿勢や態度を培えるといえる。

5) 生活科実施上の課題

平成20年(2008年)生活科第2回目の改訂に関わり、同年1月の中央教育審議会の答申で生活科の実施上の課題が次のように指摘されている。(2008 小学校学習指導要領解説生活編文部科学省P3)

- ・学習活動が体験だけで終わっていることや、活動や体験を通して得られた気付きを質的に高める指導が十分に行われていないこと。
- ・表現の出来映えのみを目指す学習活動が行われる傾向があり、表現によって活動や体験を振り返り考える、といった思考と表現の一体化という低学年の特質を生かした指導が行われていないこと。
- ・児童の知的好奇心を高め、科学的な見方・考え方の基礎を養うための充実を図る必要があること
- ・児童の生活の安全・安心に対する懸念が広まる中、安全教育を充実することや、自然事象に接する機会が乏しくなっている状況を踏まえ、生命の尊さや自然事象について体験的に学習することを重視すること
- ・小1プロブレムなど、学校生活への適応を図ることが難しい児童の実態があることをうけ、幼児教育と小学校教育との具体的な連携を図ること。

以上、指定校の調査等で明らかになったこれらの課題は、生活科設立の背景となった事項即ち①思考と活動の未分化による低学年の発達段階に即した指導の必要性、②幼児期の教育と小学校教育の段差に配慮し、スムーズな接続や連続性を考慮した指導方法や内容の改善、③生活体験や経験が著しく低下し、家庭や地域が担ってきた教育の役割への取り組み、等の生活科設立の背景となった事項への対応があと一つ不徹底であり、具体的な活動や体験の必要性は意識しているものの「活動あって学びなし」と言われる、体験や活動にとどまり、振り返ることによって次の学びに活かすところまでは至っていないのが実情である。

そしてさらに10年後の2017年(平成29年)3回目になる改訂に関わり、中央教育審議会に

において、これまでの生活科指導の成果として、身近な人々、社会及び自然等と直接かかわることや気づいたこと・楽しかったことなどを表現する活動を大切にする学習活動が行われており、言葉と体験を重視した前回の改訂の趣旨がおおむね反映されているものと考えることができる。一方で、更なる充実を図ることが期待されることとして以下の点が示された。（2017 小学校学習指導要領解説生活編文部科学省 P6）

- ・活動や体験を行うことで低学年らしい思考や認識を確かに育成し、次の活動へつなげる学習活動を重視すること。「活動あって学びなし」との批判があるように、具体的な活動を通して、どのような思考力等が発揮されるか十分に検討する必要がある。
- ・幼児期の教育において育成された資質・能力を存分に発揮し、各教科等で期待される資質・能力を育成する低学年教育として滑らかに連続、発展させること。幼児期に育成された資質・能力と小学校低学年で育成する資質・能力のつながりを明確にし、そこでの生活科の役割を考える必要がある。
- ・幼児期の教育との連携や接続を意識したスタートカリキュラムについて、生活科固有の課題としてではなく、教育課程全体を視野に入れた取り組みとすること。スタートカリキュラムの具体的な姿を明らかにするとともに、国語科、音楽科、図画工作科などの他教科との関連についてもカリキュラム・マネジメントの視点から検討し、学校全体で取り組むスタートカリキュラムとする必要がある。
- ・社会科や理科、総合的な学習の時間をはじめとする中学年の各教科等への接続を明確にすること。単に中学年の学習内容の前倒しにならないよう留意しつつ、育成を目指す資質・能力や「見方・考え方」のつながりを検討することが必要である。

以上のように、前回の学習指導要領改訂時の指摘事項が、引き続いてより具体的に再度指摘され、幼児期の教育と小学校低学年教育の円滑な連携・接続を「資質・能力」のつながりという視点で、生活科という教科の大きな役割としてとらえ、学校全体の教育課程の改善という視点からスタートカリキュラムに取り組むよう指摘している。

4. 次期学習指導要領の改訂について

※平成 29 年 12 月告示 学習指導要領より（改訂の趣旨等）

【概要】

今期の基本的な方向性としては、幼・小・中・高を通して基本的に学習指導を同じ方向性でとらえ、培うべき「資質・能力」に焦点をあて、一貫性をもたせて教育内容を連続させている。

その特徴の一つは、「主体的・対話的で深い学び」（基本的にはアクティブラーニングと目指すところは同一）の考えに基づき『確かな学力の育成』をめざし、習得・活用・探究の場を工夫する。

今一つは、校種に関わらず、各教科目標を3つの視点（指導の柱）で見直している。

即ち、指導内容をすべて3つの観点「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力、人間性など」で見直し、『何のために学ぶのか』、即ち学習の意義、言い換えれば指導の意図を共有化し明確に持つことが改めて求められている。

この二つが大きな特徴としてあげられる。

4-1 次期学習指導要領の改訂の基本方針

○「開かれた教育課程」

子ども達に求められる資質・能力を社会と共有し、社会と連携した「開かれた教育課程」

⇒社会の求める子どもの姿に合わせたカリキュラム・マネジメント（柔軟な教育課程の編成）を目指す

○「確かな学力」

知識の理解の質を高め、「確かな学力」を育成

⇒ 思考力・判断力・表現力の育成のバランスを工夫 し 主体的・対話的で深い学びへ

○「目標の明確化」

学習の意義を共有し指導の工夫・改善「何のために学ぶのか」を明確化※各教科等の目標を3つの柱で見直す

⇒ **①知識及び技能** **②思考力・判断力・表現力等**

③学びに向かう力、人間性等

○「学習の基盤となる資質・能力の育成」（言語能力、情報活用能力、問題発見・問題解決の力）

⇒ 教科等横断的な学習を充実

○「主体的・対話的で深い学びの充実」（アクテ

イブラーニング)

⇒ 単元などの授業のまとまりの中で **習得**・

活用・**探究**のバランスを工夫 ⇒ **教育課程(学習**

指導の内容)の構造化を図る。

4-2 次期学習指導要領の理念(経緯と改訂の理念)

2017年に告示され2020年に実施される次期学習指導要領の改訂の経緯において、「——学校教育には、子どもたちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して問題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められている。——こうした状況を踏まえ中央教育審議会の答申において、“より良い学校教育を通じてより良い社会を創る”という目標を学校と社会が共有し、連携・協働しながら、新しい時代に求められる資質・能力を子どもたちに育む「社会に開かれた教育課程」の実現を目指すよう次の6点においてその枠組みを改善するとともに、「カリキュラム・マネジメント」の実現が求められた。

①「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力)、②「何を学ぶか」(教科等を学ぶ意義等)、③「どのように学ぶか」(学習・指導の改善・充実等)、④「子供一人一人の発達をどのように支援するか」(子供の発達を踏まえた指導)、⑤「何が身についたか」(学習評価の充実)、⑥「実施するために何が必要か」(学習指導要領の理念を実現するために必要な方策)(小学校学習指導要領解説2017文部科学省総則編P1～P2)

以上の中央教育審議会の答申を受けて次のような小学校学習指導要領改訂の基本方針が示された。

1) 確かな学力の育成

知識及び技能の習得と思考力、判断力、表現力等の育成のバランスを重視する平成20年度改訂の学習指導要領の内容を維持したうえで、知識の理解の質をさらに高める。

2) 育成を目指す資質・能力の明確化

・「生きる力」をより具体化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を、次の3つの柱に整理した。

ア)「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」

イ)「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考直・判断力・思考力」の育成)」

ウ)「どのように社会・世界と関わり、より良い人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)

・さらに、知・徳・体にわたる「生きる力」を子供たちに育むために、「何のために学ぶのか」という各教科を学ぶ意義を共有しながら、授業の創意工夫や教材等の改善ができるよう、各教科等の目標や内容についても同様に3つの柱に基づく再整理を図る提言がなされた。

3)「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進

「主体的・対話的で深い学びの実現」とは、人間の生涯にわたって続いていく「学ぶという事は生きるという事、そしてそれは問題解決の連続(学び)」の本質を見違えることなくとらえ、生きる力を培うために子ども達の成長の中で求められていく「資質・能力」を育むために必要な『学び(⇒学習・授業・指導)』の在り方を考え、教師の側としての『授業の工夫・改善』を重ねることが不可欠となっくな学び、即ち、これは、子どもの成長に伴い、生涯にわたって求められていく「本質的『資質・能力の育成につながる学び』であり、子ども自身の学びに視点を置いた「アクティブ・ラーニングの視点」からの授業改善である。そのためには、「主体的・対話的な学び」を基本において、そのもとでより深い学びを実現していく必要がある。

①主体的な学びとは

学ぶことに興味や関心を持ち、自分の将来の目標やめあてを意識しながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自分の学習活動の足跡を振り返り次の学びにつなげていくこと。そのために、子ども自身が興味や関心をもって積極的に取り組むと共に、自分の学習活動を振り返り意味づけ、

身につけた資質や能力を自覚したり他者と共有したりすることが大切になる。

②対話的な学びとは

子ども一人ひとりが自分なりの考えを持ち、そのうえで、子ども同士の協働や学び合い、教職員や地域人との対話、図書館等での多くの人々の考え方に触れることなどのことを通じて、自分の考えを深め広げようとする。

そのために、これまでの学びの中で身につけた知識や技能を定着させ、物事に対する多面的で深い理解を得るために、多くの人と学び合い関わり合う中で、多様な表現を通して、子ども同士や教職員とが対話し、思考を広げ、自分の考えをさらに深めていくことが求められる。

③深い学びとは

「習得」「活用」「探究」という、学びのプロセスの中で、各教科等それぞれの特質に応じた『見方・考え方』※（後述一覧参照）を十分に働かせながら、獲得した「知識」を相互に関連付け、より深く理解したり、情報を精査して考えをより確かなものにしたたり、問題を見出して解決のための方法を考えたり、自分なりの思いや考えを基により新しい考えを見出したりしていこうとすること。

そのために、子ども達が「各教科等の学びの中で身につけた資質・能力の3つの力」、即ち、①知識及び技能（学んだ力⇒習得）、②思考力・判断力⇒表現力（学ぼうとする力・活用）、③学びに向かう力、人間性等（学ぼうとする力⇒探究）、の3つの能力を生かして、さらなる学びを進め、より豊かな資質・能力を育てていくことが重要となる。このために、教師の立場としては、「教える場面」と「子ども自身に思考・判断・表現させる場面」を効果的に設定し、授業を設計していくことが求められる。

※【各教科等の特質に応じた見方・考え方のイメージ】

○言葉による見方・考え方

⇒ 自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方

等に着目して捉え、その関係性を問い直して意味付けること。

○社会的事象の地理的な見方・考え方

⇒社会的事象を、位置や空間的な広がりに着目して捉え、地域の環境条件や地域間の結び付きなどの地域という枠組みの中で、人間の営みと関連付けること。

○社会的事象の歴史的な見方・考え方

⇒社会的事象を、時期、推移などに着目して捉え、類似や差異などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連付けたりすること。

○現代社会の見方・考え方

⇒社会的事象を、政治、法、経済などに関わる多様な視点（概念や理論など）に着目して捉え、よりよい社会の構築に向けて、課題解決のための選択・判断に資する概念や理論などと関連付けること。

○数学的な見方・考え方

⇒ 事象を、数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統合的・発展的に考えること。

○理科の見方・考え方

⇒ 自然の事物・現象を、質的・量的な関係や時間的・空間的な関係などの科学的な視点で捉え、比較したり、関係付けたりするなどの科学的に探究する方法を用いて考えること。

○音楽的な見方・考え方

⇒ 音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や社会、伝統や文化などと関連付けること。

○造形的な見方・考え方

⇒ 感性や想像力を働かせ、対象や事象を、造形的な視点で捉え、自分としての意味や価値をつくりだすこと。

○体育の見方・考え方

⇒ 運動やスポーツを、その価値や特性に着目して、楽しさや喜びとともに体力の向上に果たす役割の視点から捉え、自己の適性等に応じた『する・みる・支える・知る』の多様な関わり方と関連付けること。

○保健の見方・考え方

⇒ 個人及び社会生活における課題や情報を、健康や安全に関する原則や概念に着目して捉え、疾病等のリスクの軽減や生活の質の向上、健康を支える環境づくりと関連付けること。

<p>○技術の見方・考え方 ⇒生活や社会における事象を、技術との関わりの視点で捉え、社会からの要求、安全性、環境負荷や経済性等に着目して技術を最適化すること。</p>
<p>○生活の営みに係る見方・考え方 ⇒家族や家庭、衣食住、消費や環境などに係る生活事象を、協力・協働、健康・快適・安全、生活文化の継承・創造、持続可能な社会の構築等の視点で捉え、よりよい生活を営むために工夫すること。</p>
<p>○外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方 ⇒外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、目的・場面・状況等に応じて、情報や自分の考えなどを形成、整理、再構築すること。</p>
<p>○道徳科における見方・考え方 ⇒方々な事象を道徳的諸価値をもとに自己との関わりで広い視野から多面的・多角的に捉え、自己の人間としての生き方について考えること。</p>
<p>○探究的な見方・考え方 ⇒各教科等における見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会や実生活の文脈や自己の生き方と関連付けて問い続けること。</p>
<p>○集団や社会の形成者としての見方・考え方 ⇒各教科等における見方・考え方を総合的に活用して、集団や社会における問題を捉え、よりよい人間関係の形成、よりよい集団生活の構築や社会への参画及び自己の実現と関連付けること。</p>

※中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について」（2016年12月21日）：別紙1

4)各学校におけるカリキュラムマネジメントの推進

- ・学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む）、問題発見・問題解決能力等）や現代的な課題対応して求められる資質・能力の育成のためには、教科横断的な学習を充実する。
- ・「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して行う。

- ・学校全体として、児童・生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育内容や時間の配分、必要な人的・物的体制の確保、教育課程の実施状況に基づく改善などを通して、教育活動質を向上させ、学習の成果の最大化を図る。

5)まとめ

次期学習指導要領の理念としては、一人一人の児童・生徒の発達に踏まえた指導の徹底を図り、育成を目指す「資質・能力」（何ができるようになるか）を3つの観点（「何が理解できるか」：知識・技能の習得、「理解していること・できることをどう使うか」：思考力・判断力・表現力の育成、「どのように社会・世界と関わり、より良い人生を送るか」学びに向かう力・人間性の涵養）で明示し、「何のために学ぶのか（何のために、何を、どのように教えるのか）」という学習の意義を共有しながら、学校組織を挙げて「自ら学ぶ資質・能力の育成」を図ることにある。（文部科学省2017小学校学習指導要領解説総則編P1～5改訂の基本方針より）

5. 次期学習指導要領 生活科改訂の趣旨

5-1 生活科の現状と課題（中教審答申H28.12.21）

これまでの生活科の成果としては、各小学校においては、身近な人々、社会及び自然等と直接かかわることや、気付いたこと・楽しかったことなどを表現する活動を大切にする学習活動が行われており、言葉と体験を重視した改訂の趣旨がおおむね反映されている一方で、更なる充実を図ることが期待できることとして次の点が示された。

- ◎活動や体験を行うことで低学年らしい思考や認識を確かに育成し、次の活動へつなげる学習活動を重視すること。「活動あって学びなし」との批判があるように、具体的な活動を通して、どのような思考力等が発揮されるか十分に検討する必要がある。
- ◎幼児期の教育において育成された資質・能力を十分に発揮し、各教科等で期待される資質・能力を育成する低学年教育として滑らかに連続・発展させること。幼児期に育成された資質・能

力と小学校低学年で育成する資質・能力とのつながりを明確にし、そこでの生活科の役割を考える必要がある。

- ◎幼児期の教育と連携や接続を意識したスタートカリキュラムについて、生活科固有の課題としてではなく、教育課程全体を視野に入れた取り組みとすること。スタートカリキュラムの具体的な姿を明らかにするとともに、国語科、音楽科、図画工作科などの他教科との関連についてもカリキュラムマネジメントの視点から検討し、学校全体で取り組むスタートカリキュラムとする必要がある。
- ◎社会科や理科、総合的な学習の時間をはじめとする中学年の各教科等への接続を明確にすること。単に中学年の学習内容の前倒しにならないよう留意しつつ、育成を目指す資質・能力や「見方・考え方」のつながりを検討することが必要である。

5-2 次期学習指導要領 生活科改訂の要点

①改訂の基本的考え方

体験と言語を重視した前回の改訂のうえに、幼児期の教育とのつながりや小学校低学年における各教科等における学習との関係性、中学年以降の学習とのつながりも踏まえ、体験的な学習を通して育成する資質・能力(特に「思考力、表現力、判断力」)が具体的にできるように見直すこととした。

②目標の改善

体験的な学習を通じて、「身近な生活に関する見方・考え方」を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を育成することを明確化した。

③内容構成の改善

学習内容を[学校、家庭及び地域の生活に関する内容]、[身近な人々、社会及び自然と関わる生活に関する内容]、[自分自身の生活や成長に関する内容]の三つに整理した。

④学習内容、学習指導の改善・充実

- ・体験的な学習を通じて、どのような[思考力・判断力・表現力等]の育成を目指すのかが具体的にできるよう、書く内容項目を見直した。
- ・具体的な活動や体験を通して気づいたことを基に考え、気づきを確かなものとしたり、

新たな気づきを得たりするようにするため、活動や体験を通じて気づいたことなどについて多様に表現し考えたり、「見つける」、「比べる」、「たとえる」、「試す」、「見通す」、「工夫する」などの多様な学習活動を行ったりする活動を重視することとした。

- ・各教科等との関連を積極的に図り、中学年以降の教育に円滑に移行することを明示した。特に、幼児期における遊びを通じた総合的な学びから、各教科等における、「より自発的な学びに円滑に移行できるよう、入学当初において、生活科を中心とした合科的・関連的な指導などの工夫(スタート・カリキュラム)を行うことを明示した。
- ※これまで国語科、音楽科、図画工作科の各教科で、幼児教育との接続及び入学当初における生活科を中心としたスタート・カリキュラムについて規定していたが、今回の改訂では、低学年の各教科等にも同旨を明記した。

6. 研究課題の考察と結論(生活科設立時の理念と次期学習指導要領の理念に共通する学習指導の理念及び今後の生活科の役割)

本研究第3項の2「生活科新設の趣旨とねらい(生活科の目指すもの)」と、同じく本研究第4項の4「次期学習指導要領の理念(改訂の経緯と理念)」における小学校学習指導要領改訂の基本方針とを次の表にまとめ、比較・検討し考察するための資料とした。

6-1 生活科設立の理念と次期学習指導要領の目指すものとの比較（表）

	生活科設立時の理念 (小学校指導書生活編 1989 文部省 P5-P6)	次期学習指導要領の目指すもの（改訂の理念） (小学校学習指導要領解説総則編 2017 文部科学省改訂の基本方針)
生活科設立及び学習指導要領改訂の趣旨等	<p>①「直接体験を重視した学習活動を展開し、意欲的に学習や生活をさせるようにする」</p> <p>②「自分自身や自分の生活について考えさせるようにする。」 また、「それらに対して知的好奇心を持ち、問題解決的な能力や態度を育てるようにするとともに、自分の判断で行動できるよう(主体性)になることを目指す」</p> <p>③「社会、自然、及び自分自身に関わる学習の過程において、生活上必要な習慣や技能を、身につけさせるようにする。」ここで、「児童が意欲的に取り組んでいる学習活動の過程において、指導する」</p> <p>④「これまでの3つの事項により、学習や生活の基礎的な能力や態度の育成をめざし、それらを通じて自立への基礎を養うこととする。」</p>	<p>1) 確かな学力の育成 知識及び技能の習得と思考力、判断力、表現力等の育成のバランスを重視する平成20年度改訂の学習指導要領の内容を維持したうえで、知識の理解の質をさらに高める。</p> <p>2) 育成を目指す資質・能力の明確化 ・「生きる力」をより具体化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を、次の3つの柱に整理した。 ア)「何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)」 イ)「理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力」の育成)」 ウ)「どのように社会・世界と関わり、より良い人生を送るか(学びを人生や社会に活かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)」</p> <p>3) 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善 ①主体的な学び…子ども自身が興味や関心をもって積極的に取り組むと共に、自分の学習活動を振り返り意味づけ、身につけた資質や能力を自覚したり他者と共有したりすること ②対話的な学び…多くの人と学び合い関わり合う中で、多様な表現を通して、子ども同士や教職員とが対話し、思考を広げ、自分の考えをさらに深めていくこと ③深い学び…「習得」「活用」「探究」という、学びのプロセスの中で、各教科等それぞれの特質に応じた『見方・考え方』を十分に働かせながら、獲得した「知識」を相互に関連付け、より深く理解したり、情報を精査して考えをより確かなものにししたり、問題を見出して解決のための方法を考えたり、自分なりの思いや考えを基により新しい考えを見出したりしていこうとすること</p>
目指す理念	『児童が身近な人や社会、自然と関わり自らの興味や関心に沿った 具体的な活動や体験の中での気づきをもとに自ら学び考える 』こと	『何ができるようになるか即ち何をどのようにできるようにさせるかという学習の意義を明確にして知識の理解の質を高め 児童・生徒の自ら学ぶ上での資質・能力を育む 』こと

6-2 生活科設立の理念と次期学習指導要領の目指すものとの比較からの考察と結論

これまで1989年(平成元年)から2017年(平

成29年)に告示された学習指導要領を中心に、計4回の小学校学習指導要領の改訂の趣旨及び生活科の改訂の趣旨をそれぞれ考察し、「生活科

設立の理念」と2020年度より実施となる「次期学習指導要領の目指す理念」をそれぞれ吟味・検討してきた。

生活科設立の理念を端的に表しているのが本稿第1項で述べた、『児童が身近な人や社会、自然と関わり自らの興味や関心に沿った具体的な活動や体験の中での気づきをもとに自ら学び考える(目標と内容と方法の統一:文部省,1989,小学校指導書生活編P19)』という部分にあらわれている。同じく、次期小学校学習指導要領の目指す理念を端的に表しているのがやはり第1項で述べた『何ができるようになるか即ち何をどのようにできるようにさせるかという学習の意義を明確にして知識の理解の質を高め児童・生徒の自ら学ぶ上での資質・能力を育む(幼稚園教育要領,小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント2019文部科学省)』という部分にあらわれている。

この両者の理念が求めるものを分析・考察していくと、次のような共通性が認められる。

《生活科設立の理念》

- ①直接体験を重視した学習活動を展開し、意欲的に学習や生活をさせる
- ②知的好奇心を持ち、問題解決的な能力や態度を育てる
- ③自分の判断で行動できるよう(主体性)になることを目指す
- ④「児童が意欲的に取り組んでいる学習活動の過程において、生活上必要な習慣や技能を身につけさせるよう指導する」
- ⑤以上の事により、学習や生活の基礎的な能力や態度の育成をめざし自立への基礎を養う

⇒児童自身が具体的な活動や体験の中での気づ

きをもとに自ら学び考える

《次期学習指導要領の目指すもの》

- ①知識及び技能の習得と思考力、判断力、表現力等の育成のバランスを重視する平成20年度改訂の学習指導要領の内容を維持したうえで、知識の理解の質をさらに高める。
- ②「生きる力」をより具体化し、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を、「知識・技能の習得」、「思考力・判断力・表現力の育成」、「学びに向かう力・人間性等の涵養」3つの柱に整理した。

③「主体的・対話的で、深い学び」の実現に向けた授業改善(アクティブラーニング)

⇒ 学習の意義を明確にして知識の理解の質を高め
児童・生徒の自ら学ぶ上での資質・能力を育む

このように、生活科の理念が目指すものと、次期学習指導要領の目指すものの両者における学習指導の理念を比較・検討していくとその目指すものは共通していることが見て取れる。即ちその理念とは、子ども自身が主体的に学習活動に取り組む中で自ら学び考えるための資質・能力を育成し社会の変化に主体的に対応して自ら学び生きていくことのできる力、「児童の具体的な学習活動の中で自ら学ぶための資質・能力を育む」ところにあると結論付けることができる。

以上の事から、生活科設立時の理念とこれまでに築き上げてきた生活科の教科の本質は、2017年に告示された次期小学校学習指導要領の求めている『子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすること。』

(小学校学習指導要領解説総則編 2017 文部科学省)という理念と一致するといえるのである。

したがって、この共通の理念を実現するために、学習の導入期にあたる低学年において、生活科の学習を中心に他教科と連携したスタートアップカリキュラムを構想し、児童の自ら学ぶための資質・能力の育成を目指した授業改善を図ることが、改めて生活科の役割りとして今求められている。

具体的な方策としては、低学年の発達段階に即し生活科を中心に「児童自身が具体的な活動や体験の中での気づきをもとに自ら学び考える」学習体験を積み重ねる。この学習体験を基に総合的な学習を含めすべての教科・領域の指導において、主体的・対話的で深い学びの実現をめざし「**学習の意義を明確にして知識の理解の質を高め児童・生徒の自ら学ぶ上での資質・能力(知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力・人間性)を育む**」よう授業改善を図ることで「質の高い理解・確かな学力の育成」を目指し、小学

校の全教育課程の中で組織的に取り組んでいかなければならない。

7. おわりに

本研究では、生活科設立時から基本的に変わらない生活科の基本的な理念や教科の本質と、2017年に告示された次期学習指導要領の目指す理念とを比較してその共通性を考察し、「子ども自身が自ら学ぶための資質・能力を育てる」という、両者のもつ同一の理念を見出すことができた。

本研究第1項で述べたように、「生活科の学び」が1989年の設立以来これまで求めてきた学びの在り方や方向性は、次期学習指導要領の示すこれからの学びの、「学びの在り方」を示してきたものといえるのである。

生活科の充実による低学年からの『子ども自身の学びを支える資質・能力』の育成、そして、自ら学ぶ力を獲得するための低学年における生活科と各教科間の構造的関係は、第4学年以降の「総合的な学習」の場においても、低学年時に生活科との関連の中で培ってきた「自ら学ぼうとする力」を、「総合的な学習」という場においてより実践的で協働的な問題解決的活動を体験させることによって、合目的でより確実なものとしていくことになる。このように、他教科で培った知識・技能と、生活科との連携で培った「自ら学ぼうとする力」を、総合的な学習という協働的で具体的実践の学びの中で、より子ども自身が「自ら学ぶ力」自ら学ぶ資質・能力(生きる力: キー・コンピテンシー)として高めていくこと、即ち「主体的・対話的(協働的)で深い学び」へと発展させていくことが、今の小学校教育における重要な課題といえる。

これまででも、小学校教育においては、子ども自身が自ら学び主体的に生きていくことのできる力を身につけるために、教科間の連携や構造的な相互補完を期して、生活科そして、その後総合的な学習を成立させ、義務教育の中で「自立して生きていくことのできる資質・能力の育成」を目指してきた。しかし、実践の場である教育現場においては、各教科の内容を習得させることに終始してしまう現状もあり、その結果、生活科の理念や小学校学習指導要領の求める真のねらいの実現には至っていないのが実情といえる。

今後、次期学習指導要領にあるカリキュラム・マネジメントを進め、どの教科にあっても授業を進めるにあたっては、生活科の教科の本質に通じる「自ら学ぶための資質・能力の育成」という次期学習指導要領の求めるものを意識していくことが重要であり、その理念に基づいた授業改善を進めていくことが学校を改善していくうえでの大きな課題解決の道筋であるといえる。

引用・参考文献

- ・文部省(1989)「小学校指導書生活編」教育出版
- ・文部科学省(1999)「小学校学習指導要領解説生活編」日本文教出版
- ・文部科学省(2008)「小学校学習指導要領解説生活編」日本文教出版
- ・文部科学省(2018)「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説生活編」東洋館出版社
- ・日本科学教育学会編(2016)「今なぜ、教科教育なのか」文溪堂
- ・新教育評価研究会編(2017)「新学習指導要領における資質・能力と思考力・判断力・表現力」文溪堂
- ・奥井智久(初等理科教育1987 Vol 21 No.4)「生活科の理念とその役割」初教出版
- ・小原知行・朝倉淳共著(2010)「生活科教育」学術図書出版
- ・丸山麻雄(1988)「子どもの生活経験を重視した低学年理科の指導法」東京都教員研究生報告書
- ・益地勝志(1986)「小学校低学年授業の新構想」生活科への移行をめざして 初教出版
- ・平成4・12・14・23・令和元年度版 生活科教科書年間指導計画 大日本図書
- ・山中護(2012)「生活科の理念と気づきの検討(千葉敬愛短期大学研究紀要)」
- ・永田真吾(2002)「生活科教育における評価観の変遷(愛知教育大学大学院教育学研究科紀要)」
- ・馬居政幸(2014)「原点から見直す生活科の未来(1): 誕生期に何が論じられたか?」(静岡大学教育学部研究報告)
- ・馬居政幸(2014)「原点から見直す生活科の未来(2): 誕生期の活動で学んだこと」(静岡大学教育学部研究報告)
- ・松田典子・生野金三(2012)「生活科の研究—生活科誕生と学習指導要領の変遷—」(実践女子大学生生活科部紀要第49号)

生活科の設立時の理念(教科の本質)がどこまで生かされて 授業が実施されているかを明らかにする

A Study to Clarify How the Founding Principle (the Essence of the Subject)
of Living Environment was Realized in the Classes

丸山麻雄

元東京都杉並区立桃井第五小学校学校長
大妻女子大学家政学部児童学科非常勤講師

MARUYAMA Asao

キーワード：生活科，学習指導要領，授業

Key words : Living environment studies, curriculum guideline, class

要旨

生活科が誕生して30年が経ち、その間生活科を実践していくうえでの様々な課題を受けて2回の学習指導要領の改訂が実施され、さらに2017年(平成29年)3月に3回目の改訂となる学習指導要領が告示されて令和2年度(2020年)に小学校学習指導要領が完全実施となる。本研究では、生活科誕生から今日までの生活科の基本的な理念と内容の変化について、誕生の経緯を振り返りながら、平成10年(1998)と平成20年(2008)そして平成29年(2019)に告示された小学校学習指導要領生活科改訂の趣旨を中心に資料として(各期小学校学習指導要領解説生活編：文部科学省より)考察した。その中で、2020年完全実施の小学校学習指導要領のめざすものとほぼ同様の内容を教科の理念としていち早く取り入れ、実践を続けてきた生活科の実施状況と課題や問題点を、小学校学習指導要領の3回の改訂の趣旨や要点の中から明らかにし、生活科の求めてきた理念がどこまで生かされて授業が実施されてきたのかを考察する。そして、今後小学校教育のなかで児童が自ら学んでいくために必要な資質・能力を育むための教科指導の在り方を探る手立てとする。

1. はじめに (問題の所存・課題設定の理由・研究の目的)

平成元年(1989年)告示の小学校学習指導要領において低学年の社会科と理科が廃止され、小学校低学年の新しい教科として生活科が設置されておよそ30年が経つ。

この間、教育現場である学校における実施上の課題を受けて3回目の改訂がなされた。その改訂の内容については、時代の要請により少しずつ変化しているが、基本的な理念や教科の本質、即ち生活科に求められる役割は変わっていないといえる。生活科が成立した背景には、次の3点が指摘されてきた。一つは小学校低学年

児童の特徴として思考と活動が未分化で一体化しており、具体的な活動を通して思考していくという発達段階にあるということ。二つには幼児期の教育と小学校教育の連続性という視点から見て、幼稚園教育では遊びを中心とした一人一人の幼児の自発的な活動に即した総合的な指導がなされるのに対して、小学校の教育では教師の話や教科書など言葉による一斉学習や間接的な学習が中心に進められ、この間に大きな段差があること。三つには児童を取り巻く生活環境の変化に伴い生活体験や生活経験が乏しくなりこれまで家庭や地域が育成を担ってきた生活上必要な習慣や技能が低下していること。これ

らの視点は生活科誕生の背景として、設立の理念・教科の本質を考えるうえでの基本であるといえる。

これまでの教科は、系統的な研究の成果であるその教科の内容を児童に伝える目的をもち、一定の内容で構成してきた。しかし、生活科は先に述べた3つの背景から、教科としての本質はこれとは異なり、「児童が身近な人や社会、自然と関わり自らの興味・関心に沿った具体的な活動や体験の中での気付きを基に自ら学び考える（目標と内容の統一：文部省 1989, 小学校指導書生活編 P19）」という基本的理念を教科の本質とする。これは、児童自身が自分なりの願いをもち、身近な人や社会、身近な自然と直接関わる体験を主体的に楽しみ、その体験や活動の中で、生活していくうえで必要な習慣や技能を身につけさせるとともに、自分自身や自分の生活について考えさせ、自分の成長についての理解が深まるようにし、児童の自立の基礎を養うところに生活科の目的はある。生活科で行う具体的な活動や体験は他教科のように、知識や技能を習得させるための手段や方法として行うのではない。「生活科にあっては、具体的な活動や体験は、単なる手段や方法ではないということである。それらは内容であり、方法であるとともに、目標でもある。すなわち、具体的な活動や体験そのものが、生活科にあっては極めて重要な意味を持っている。生活科は、目標と内容と方法の統一をその本質として持っているのである。（文部省 1989 指導書生活編 P19）」このように、生活科は他の教科とは異なる性格をもち、初等教育の改善の願いのもとに設立された教科であると解釈できる。

そこで、本研究では新しい教科として成立した後、教科設立の趣旨や理念に基づいて生活科の指導がどのようになされていったか、実際の学校教育の場において教科設立の趣旨が十分に生かされていったのか、ということ平成 10 年（1998）、平成 20 年（2008）の学習指導要領及び平成 29 年（2017）告示 2020 年実施の次期学習指導要領の改訂の状況等から明らかにしていくことを研究の目的とする。

2. 研究の仮説と研究の論の進め方

本研究の目的に迫るために、研究の仮説を、下記のように問題の所存から設定し、以下の手

順で研究を進めていく。

【研究の仮説】

『生活科設立時の理念が十分には生かされず、「指導」が「活動」に変わり具体的な体験を重視する努力は認められるが、定まった活動内容を活動させるところでとどまり、設立時の理念が生かされているとは言い難い状況にあるはずである。』

まずは、生活科設立の意図に沿った指導が行われているか、教科の現状を見ていくと以下の点が考えられる。

生活科では、児童の直接体験を重視し、主体的に児童自身が自ら願いをもち、身近な人や社会、身近な自然に働きかけさまざまな気付きをもつ中で必要な習慣や知識・技能身につけ、自立や学びの基礎を培うところに教科の目的がある。

ところが、新教科設立の当初には様々な試行錯誤の中で多様な活動や体験的な内容が工夫されたが、次第に教科書にある活動を画一的に行ったり、活動するために活動したり、体験させることにとどまったりするような状況に陥り、人との関わり、社会との関わり、自然との関わり、その中の自分とその成長などに目を向けた児童自身の気付きや学びを深めるような指導にはなかなか至っていないのが実情である。これは平成 10 年の改訂、平成 20 年の改訂、平成 29 年の改訂の告示にあたって、中教審の答申により改訂の趣旨の中でそれぞれの年度の改訂にあたっての課題として述べられている。（生活科の現状と課題：中教審中間まとめ H9. 11, 中教審答申 H20. 01, 中教審答申 H28. 12. 21）

平成 10 年、平成 20 年の改訂では生活科の基本的な理念は変わらず、実施上の課題や時代の変化に対応した改訂がなされている。そこで、平成 29 年告示の次期学習指導要領の改訂で改めて全教科の指導を意識した理念の提示とそこにおける生活科の役割が示されている改定の内容を比較・検討し、生活科の教科の理念の実現の状況について考察する。

次期学習指導要領の理念を念頭に置き、学校現場における授業実践や教科書の構成等にも目を向け、生活科の実践の実情から今後の学習指導の在り方や改善の方向を探っていく。

3. 平成10年の生活科改訂について

※生活科の現状と課題(中教審中間まとめH9.11)

・「児童の学習状況については、直接体験を重視した学習活動が展開され、おおむね意欲的に学習や生活をしようとする態度が育っている状況にあるが、一部に画一的な教育活動が見られたり、単に活動するだけにとどまっていて、自分と身近な社会や自然、人に関わる知的な気付きを深めることが十分ではなかったりする状況も見られる。」という指摘を受け、答申においては「児童が身近な人や社会、自然と直接かかわる活動や体験を一層重視し、こうした活動や体験の中で生まれる知的な気付きを大切にする指導が行われるようにするとともに、各学校において、地域の環境や児童の実態に応じて創意工夫を生かした教育活動や、重点的・弾力的な指導が一層活発に展開できるように内容の改善を図る。」という提言を受け、生活科改善の基本方針として踏まえ改訂がなされた。

◎児童が身近な人や社会、自然と直接活動や体験を一層重視する。ゆとりある中で、身近な人や社会、自然と直接かかわる活動や体験が一層できるようにする。その際、今日の児童は人とのかかわりが希薄化していることから、特に、児童を取り巻く多様な人々とのかかわりを重視する。(下線部は今回付加された部分)

◎直接かかわる活動や体験の中で生まれる知的な気付きを大切にする。出会う、見る、触れる、遊ぶ、児童の自発的・主体的な活動などによって、人、社会、自然のことに驚いたり、感動したり、不思議に思ったり自ら考えたりして得られた気付きを大切に児童の自覚を図るようにする。

◎各学校において、地域の環境や児童の実態に応じて創意工夫を生かした教育活動や、重点的弾力的な指導が展開できるようにする。生活科は地域に根差し、児童の生活に根差す教科であることを踏まえ、児童の生活圏にある、地域の環境や児童の実態に応じて、創意工夫を生かした教育活動や、重点的・弾力的な指導が一層活発に展開できるようにする。

他教科で培った知識・技能と、生活科との連携で培った「学ぼうとする力」を、総合的な学習という協働的で具体的実践の学びの中で、より子ども自身が「自ら学ぶ力」自ら学ぶ資質・能力(キー・コンピテンシー)として高めていくこと、即ち「主体的・対話的(協働的)で深い学び」へと発展させていくことが、現在の小学校教育において強く求められている(2014年平成26年11月中教審答申より)のであるが、平成元年当時と同様に、平成10年の学習指導要領改訂時にも、児童・生徒自身が、自ら学び主体的に生きていくことのできる力を身につけることを目指し、教科間の連携や構造、相互補完を期して、生活科そして、その後に総合的な学習へとその指導を引き継ぎ、義務教育の中で「自立して生きていくことのできる資質・能力の育成」を目指してきたわけである。しかし、実践の場である教育現場においては、各教科の内容を習得させることに終始してしまう現状もあり、その結果、生活科の真のねらいの実現とはほど遠い状況にあり、学習指導要領の改訂にあたっては、再度平成元年の生活科設立当時の教科のねらいや視点等の基本方針を堅持しつつ生活科設立時の立場を、より明確にする方向で示されたのである。

以上のことから、生活科が本来めざした、「具体的な活動や体験の重視、自分自身や自身の生活について考える、社会、自然及び自分自身に関わる学習の過程において生活上必要な習慣や技能を身につける、これらの事項を通して学習や生活の基礎的な能力や態度の育成をめざし、それらを通じて自立への基礎を目指す。」という趣旨に立ち戻り教科としての本質的な役割を取り戻すことが、平成10年の小学校学習指導要領の改訂で生活科に求められた。

生活科という新教科設立からわずか10年で、その意義や他教科と異なる教科の本質的な願いは薄れ、平成9年11月の中教審中間まとめにおける指摘のように、「児童の学習状況については、直接体験を重視した学習活動が展開され、おおむね意欲的に学習や生活をしようとする態度が育っている状況にあるが、一部に画一的な教育活動が見られたり、単に活動するだけにとどまっていて、自分と身近な社会や自然、人に関わる知的な気付きを深めることが十分ではなかったりする状況も見られる。」という状況に陥

りがちな現状がある。およそ10年ごとの学習指導要領の改訂の中で、今何が課題であるのか、最も子どもに近い学校現場ではどのようなことが起こり、これから子どもたちが生きていくであろう社会に、どのような力を育ておかなければならないのかを、生活科の在り方を考えるなかで、さらに見据えていかなければならない。

4. 平成20年の生活科改訂について

※生活科の現状と課題（中教審答申H20.01）

- ・学習活動が体験だけで終わっていることや、活動や体験を通して得られた**気付き**を質的に高める指導が十分に行われていないこと。
- ・表現の出来映えのみを目指す学習活動が行われる傾向があり、表現によって活動や体験を振り返るといって、思考と表現の一体化という低学年の特質を生かした指導がおこなわれていないこと
- ・児童の知的好奇心を高め、科学的見方・考え方の基礎を養うための指導の充実を図る必要があること
- ・児童の安全・安心に対する懸念が広まる中、安全教育を充実することや、自然事象に接する機会が乏しくなっている状況を踏まえ、生命の尊さや自然事象について体験的に学習することを重視すること
- ・小1プロブレムなど、学校生活への適応を図ることが難しい児童の実態があることを受け、幼児教育と小学校教育との具体的な連携を図ること

以上のような課題を受け、生活科の改善の基本方針について次の通り提言された。

◎ 具体的な活動や体験を通して、人や社会、自然とのかかわりに関心を持ち、自分自身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つけさせるといったその趣旨をより一層実現を図るため、人や社会、自然とのかかわる活動を充実し、自分自身についての理解などを深めるよう改善を図る。

◎ **気付きの質を高め、活動や体験を一層充実させるための学習活動を重視する。** また、科学的見方・考え方の基礎を養う観点から、自然の不思議さやおもしろさを実感する学習活動を取り入れる。

◎ 児童をとりまく環境の変化を考慮し、安

全教育を重視することや自然の素晴らしさ、生命の尊さを実感する学習活動を充実する。また、小学校における教科学習への円滑な接続のための指導を一層充実するとともに、幼児教育との連携を図り、異年齢での教育活動を一層推進する。

生活科が誕生した平成元年当時と同様に、児童・生徒自身が、自ら学び主体的に生きていくことのできる力を身につけることを目指し、教科間の連携や構造、相互補完を期して、生活科そして、その後に総合的な学習を成立させ、義務教育の中で「自立して生きていくことのできる資質・能力の育成」を目指してきたわけであるが、実践の場である教育現場においては、各教科の内容を習得させることに終始してしまう現状もあり、その結果、生活科の真のねらいの実現とはほど遠い状況で現在に至っているのが現状であることは否めないことである。

これまでの生活科の指導への取り組みの実情を鑑み、生活科の役割を各学校に改めて周知していくとともに指導の形態、教師の役割、地域・家庭との連携等の実態を具体的に検討していくことが重要となる。この中で、学校支援本部の制度が平成18年度教育基本法の改正により、学校・家庭及び地域住民の相互連携の規定が新設され、それを受けて、平成20年度より文部科学省から事業の推進が図られたわけであるが、すでにそれ以前より地域との協働という視点から、関連する事業を試行あるいは開始している地域も増加してきている。特に、生活科（や総合的な学習）で求められる活動や体験は保護者・地域の力に支えられる側面も大きく、この学校支援本部との円滑な連携が活動や体験の確保を左右する大きな要素になっている。したがって、地域・保護者の協力等も得ながら、生活科の「教科の本質」ともいえる児童の生活に身近な多様な体験を確保し、改めて生活科の理念である「児童が身近な人や社会、自然と関わり自らの興味や関心に沿った具体的な活動や体験の中での**気づき**を基に自ら学び考える（小学校指導書生活編P19：1989文部省）」場の実現をしていかなければならないことを、平成20年の学習指導要領の改訂で求めたものである。

5. 平成 29 年の生活科改訂について

※生活科の現状と課題（中教審答申 H28. 12. 21）

これまでの生活科の成果としては、各小学校においては、身近な人々、社会及び自然等と直接かかわることや、気付いたこと・楽しかったことなどを表現する活動を大切に学習活動が行われており、言葉と体験を重視した改訂の趣旨がおおむね反映されている一方で、更なる充実を図ることが期待できることとして次の点が示された。

◎ 活動や体験を行うことで低学年らしい思考や認識を確かに育成し、次の活動へつなげる学習活動を重視すること。「活動あって学びなし」との批判があるように、具体的な活動を通して、どのような思考力等が発揮されるか十分に検討する必要がある。

◎ 幼児期の教育において育成された資質・能力を十分に発揮し、各教科等で期待される資質・能力を育成する低学年教育として滑らかに連続・発展させること。幼児期に育成された資質・能力と小学校低学年で育成する資質・能力とのつながりを明確にし、そこでの生活科の役割を考える必要がある。

◎ 幼児期の教育と連携や接続を意識したスタートカリキュラムについて、生活科固有の課題としてではなく、教育課程全体を視野に入れた取り組みとすること。

スタートカリキュラムの具体的な姿を明らかにするとともに、国語科、音楽科、図画工作科などの他教科との関連についてもカリキュラムマネジメントの視点から検討し、学校全体で取り組むスタートカリキュラムとする必要がある。

◎ 社会科や理科、総合的な学習の時間をはじめとする中学年の各教科等への接続を明確にすること。単に中学年の学習内容の前倒しにならないよう留意しつつ、育成を目指す資質・能力や「見方・考え方」のつながりを検討することが必要である。

生活科は、あれこれの事柄を覚えればよい教科ではない。具体的な活動や体験を通して、よき生活者として求められる能力や態度を育てることであり、つまるところ自立への基礎を養うことを目指した。つまりは、学習のための学習、学習に留まる学習、教わる、ということにとど

まるのではなく、学習したことを生かして自ら学んでいく力、教わったことを生かして自ら学ぼうとする力、すなわち自ら学ぶ力、問題解決の力。子ども自身が学んでいくことのできる資質・能力を育てていくことが求められたのである。

これは、30 年を経過した現在も生活科の理念として教科の本質をなすものであり、平成 29 年に告示された次期学習指導要領生活科でもその理念の根本は変わらず、学習指導要領の改訂によって目指す改善事項に伴って、生活科も、体験的な学習活動を通して育成する資質・能力（思考力・表現力・判断力）が具体的にできるよう見直すと共に、内容構成や目標（育成を目指す資質・能力）の改善・充実が図られている。

これは、生きていくうえで不可欠である「問題を解決する力」、「生きる力」、「自ら学び自ら解決の方策を見出し主体的に解決に向けた行動をとることができる力」、問題解決の資質・能力、即ち自分の力で生きていくことのできる力（資質・能力）を育成することに他ならない。生活科設立の理念にも重なるものである。

学びの入門期にあたる小学校の低学年において、このような「具体的な体験を伴う学習」の中で主体的に問題を解決していく体験を積み重ねることによって、教わることの楽しさを味わい、自ら学ぼうとする資質・能力を育み、主体的な学びへと進化していくのである。そして、他教科における学びをも、より主体的で有効なものへと進化させることができるのである。すなわち、生活科には、学びの要素である具体的な体験に基づくさまざまな気付きと、進んで学ぶ意欲を引き出す「楽しさ」があり、教科学習の素地として（自ら学ぶ資質・能力の育成）大きな意義があるといえる。

また、生活科で求める具体的な体験や活動は、知識や技能などを習得させるための手段として設定しているのではない。生活科実施以前の「仮称生活科」の時期に多くの研究者から指摘があったように、生活科では、活動や体験そのものに意義があり、調べたり、発表したり、友達や身近な人とかかわったりする具体的な体験や活動などの方法そのものが教科としての目標であり、学習の内容でもある（平成元年 1989 小学校指導書生活編 文部省）という、他の教科にはない側面も、生活科の大きな特徴であることは、生活科設立当初と変わらない教科の本質であり、そ

の役割も変わらず、ますます重要なものとなっているといえる。

このような、生活科設立の理念は 30 年を経た現在も生きており、次に示すように 2020 年度実施の学習指導要領の生活科においても教科の構造や本質は変わらず「子ども自らが学ぶための資質・能力の育成のための基礎となる学習体験の場としての役割を担っている。

以下に、2017 年改訂の学習指導要領生活科の内容を示す。

6. 次期学習指導要領 生活科の教科目標

ア) 教科の目標

具体的な活動や体験を通して、身近な生活に関わる見方・考え方を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を次の通り育成することを目指す。

- (1) 活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらのかかわり等に気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身につけるようにする。
- (2) 身近な人々、社会及び自然を自分の関わりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現することができるようになる。
- (3) 身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度を養う。

イ) 教科目標の構成 (生活科のねらい: 教科の構造)

◎ 具体的な活動や体験を通して、身近な生活

に関わる見方・考え方を生かし、



◎ 自立し生活を豊かにしていく。



【生活科で育成を目指す資質・能力】

(1) 活動や体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらのかかわり等に気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身につけるようにする。(知識及び技能の基礎)

(2) 身近な人々、社会及び自然を自分とのかかわりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現できるようにする。(思考力、判断力、表現力の基礎)

(3) 身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしようとする態度を養う。(学びに向かう力、人間性等)

ウ) 目標構成 (3項目)

- 1, 具体的な活動や体験を通すこと
- 2, 身近な生活に関わる見方・考え方を生かすこと
- 3, 自立し生活を豊かにしていくこと

エ) 資質・能力の3つの柱としての教科目標の趣旨

① 活動の体験の過程において、自分自身、身近な人々、社会及び自然の特徴やよさ、それらのかかわり等に気付くとともに、生活上必要な習慣や技能を身につけるようにする。(知識及び技能の基礎)

② 身近な人々、社会及び自然を自分とのかかわりで捉え、自分自身や自分の生活について考え、表現できるようにする。(思考力、判断力、表現力の基礎)

③ 身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしようとする態度を養う。(学びに向かう力、人間性等)

オ) 内容構成の基本的な視点 (3項目)

- 1, 自分と人や社会とのかかわり
- 2, 自分と自然とのかかわり
- 3, 自分自身

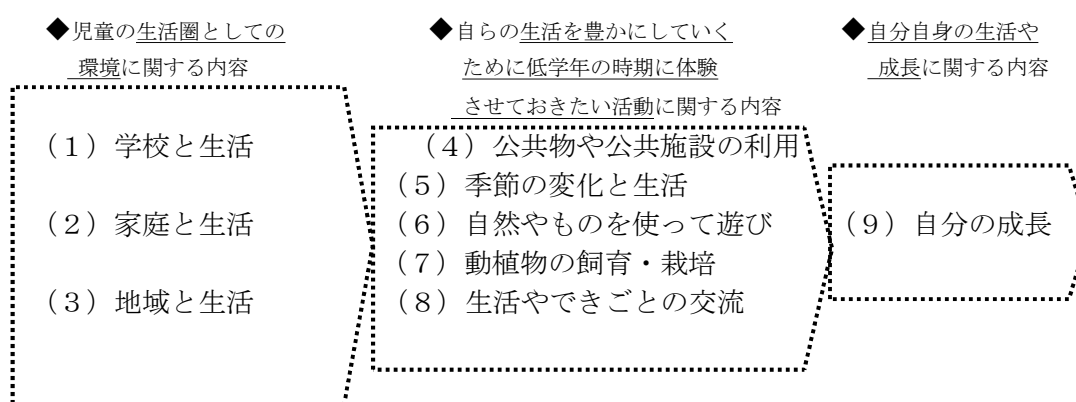
カ) 学年の目標の趣旨

① 学校、家庭及び地域の生活に関わることを通して、自分と身近な人々、社会及び自然とのかかわりについて考えることができ、それらの良さやすばらしさ、自分とのかかわりに気づき、地域に愛着を持ち自然を大切にしたり、集団や社会の一員として安全で適切な行動をしたりするようになる。

② 身近な人々、社会及び自然と触れ合ったり関わったりすることを通して、それらを工夫したり楽しんだりすることができ、活動の良さや大切さに気づき、自分たちの遊びや生活をよりよくするようにする。

③ 自分自身を見つめることを通して、自分の生活や成長、身近な人々の支えについて考えることができ、自分の良さや可能性に気づき、意欲と自信をもって生活するようにする。

キ) 生活科の学習内容の系統性



ク) 生活科の内容の全体構成

構成	内容	学習対象・学習活動等	思考力・判断力・表現力の基礎	知識及び理解の基礎	学びに向かう力
学校 家庭及び地域の生活に関する内容	(1)	・学校生活に関わる活動を行う	・学校施設の様子や学校生活を支えている人々や友達、通学路の様子やその安全を守っている人々について考える	・学校での生活はさまざまな人々や施設とかかわっていることが分かる	・楽しく安心して遊びや生活をしたり、安全な登下校をしたりしようとする
	(2)	・家庭生活に関わる活動を行う	・家庭における家族のことや自分でできることについて考える	・家庭での生活は互いに支え合っていることが分かる	・自分の役割を積極的・規則的に果たしたり、規則正しく健康に気を付けて生活したりしようとする
	(3)	・地域に関わる活動を行う	・地域の場所やそこで生活したり働いたりしている人々について考える	・自分たちの生活は様々な人や場所とかかわっていることが分かる	・それらに親しみや愛情をもち適切に接したり安全に生活したりしようとする
身近な人々、社会及び自然にかかわる活動に関する内容	(4)	・公共物や公共施設を利用する活動を行う	・それらの良さを感じたり働きを捉えたりする	・身の回りにはみんなが使う物があることやそれらを支えている人がいることが分かる	・それらを大切にし、安全に気を付けて正しく利用しようとする
	(5)	・身近な自然を観察したり、季節や地域の行事に関わったりするなどの活動を行う	・それらの違いや特徴を見つける	・自然の様子や四季の変化、季節によって生活の様子が変わることに気付く	・それらを取り入れ自分の生活を楽しくしようとする
	(6)	・身近な自然を利用した		・その面白さや自然の不思議	・みんなと楽しみながら遊

		り、身近なものを使った りするなどして遊ぶ活動 を行う	・遊びや遊びに使う物を作る	さに気付く	びを創り出そうとする
	(7)	・動物を飼ったり植物を 育てたりする活動を行う	・それらの育つ場所、変化や 成長の様子に関心をもって働 きかける	・それらは生命をもっている ことや成長していることに気 付く	・生きものへの親しみをもち、 大切にしようとする
	(8)	・自分たちの生活や地域の 出来事を身近な人々と 伝え合う活動を行う	・相手のことを想像したり伝 えたいことやつたえ方を選ん だりする	・身近な人々とかかわること の良さや楽しさが分かる	・進んでふれあい交流しよ うとする
関する内容 成長に 自分自身の生活や	(9)	・自分自身の生活や成長 を振り返る活動を行う	・自分のことや支えてくれた 人々のことについて考える	・自分が大きくなったこと、 自分でできるようになったこ と、役割が増えたことなどが 分かる	・これまでの生活や成長を 支えてくれた人々に感謝の 気持ちを持ち、これからの 願いをもって意欲的に生活 しようとする

7. 平成 10 年, 平成 20 年, 平成 29 年生活科の現状と課題

※生活科改訂の趣旨（中教審中間まとめ H9,11, 中教審答申 H20,01, 中教審答申 H28,12,21 より）

	平成 10 年改訂の趣旨	平成 20 年改訂の趣旨	平成 29 年改訂の趣旨(2017)
生活科の現状・課題（中教審からの指摘）	<p>・児童の学習状況については、直接体験を重視した学習活動が展開され、おおむね意欲的に学習や生活しようとする態度が育っている状況にある</p> <p>・一部に画一的な教育活動が見られたり、単に活動するだけにとどまっています、自分と身近な社会や自然、人に関わる知的な気付きを深めることが十分ではなかったりする状況も見られる。</p>	<p>・学習活動が体験だけで終わっていることや、活動や体験を通して得られた気付きを質的に高める指導が十分に行われていない</p> <p>・表現の出来映えのみを目指す学習活動が行われる傾向があり、表現によって活動や体験を振り返るといった、思考と表現の一体化という低学年の特質を生かした指導がおこなわれていない</p> <p>・児童の知的な好奇心を高め、科学的見方・考え方の基礎を養うための指導の充実を図る必要がある</p> <p>・児童の安全・安心に対する懸念が広まる中、安全教育を充実することや、自然事象に接する機会が乏しくなっている状況を踏まえ、生命の尊さや自然事象について体験的に学習することを重視する</p>	<p>・活動や体験を行うことで低学年らしい思考や認識を確かに育成し、次の活動へつなげる学習活動を重視すること。「活動あって学びなし」との批判があるように、具体的な活動を通してどのような思考力等が発揮されるか十分に検討する必要がある。</p> <p>・幼児期の教育において育成された資質・能力を十分に発揮し、各教科等で期待される資質・能力を育成する低学年教育として滑らかに連続・発展させること。幼児期に育成された資質・能力と小学校低学年で育成する資質・能力とのつながりを明確にし、そこでの生活科の役割を考える必要がある。</p> <p>・幼児期の教育と連携や接続を意識したスタートカリキュラムについて、生活科固有の課題としてではなく、教育課程全体を視野に入れた取り組みとすること。スタートカリキュラムの具体的な姿を明らかにするとともに国語科、音楽科、図画工作科などの他教科との関連についてもカリキュラムマネジメントの視点から検討し学校全体で取り組むスタートカリキュラムとする必要がある。</p> <p>・社会科や理科、総合的な学習の時間をはじめとする中学年の各教科等への接続を明確にすること。単に中学年の学習内容の前倒しにならないよう留意しつつ、育成を目指す資質・能力や「見方・考え方」のつながりを検討することが必要である。</p>

		<p>・小1プロブレムなど、 学校生活への適応を図る ことが難しい児童の実態 があることを受け、<u>幼児 教育と小学校教育との具 体的な連携を図る</u></p>	
<p>生活 科 改 善 の 基 本 方 針 （ 中 教 審 か ら の 提 言 を 受 け て ）</p>	<p>・児童が身近な人や社会、自然と直接活動や体験を一層重視する。ゆとりある中で、身近な人や社会、自然と直接かかわる活動や体験が一層できるようにする。その際、今日の児童は人とのかわりが希薄化していることから、<u>特に、児童を取り巻く多様な人々とのかかわりを重視する。</u>（下線部は今回付加された部分）</p> <p>・直接かかわる活動や体験の中で生まれる知的な気付きを大切にす。 出会う、見る、触れる、遊ぶ、児童の自発的・主体的な活動などによって、人、社会、自然のことについて驚いたり、感動したり、不思議に思ったり自ら考えたりして得られた気付きを大切に児童の自覚を図るようにする。</p> <p>・各学校において、地域の環境や児童の実態に応じて創意工夫を生かした教育活動や、重点的弾力的な指導が展開できるようにする。生活科は地域に根差し、児童の生活に根差す教科であることを踏まえ、児童の生活圏にある、地域の環境や児童の実態に応じて、創意工夫を生かした教育活動や、重点的・弾力的な指導が一層活発に展開できるようにする。</p>	<p>・具体的な活動や体験を通して、人や社会、自然との関わりに関心を持ち、自分自身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つけさせるといったその趣旨をより一層実現を図るため、人や社会、自然とかわる活動を充実し、自分自身についての理解などを深めるよう改善を図る。</p> <p>・気付きの質を高め、活動や体験を一層充実させるための学習活動を重視する。また、科学的見方・考え方の基礎を養う観点から、自然の不思議さやおもしろさを実感する学習活動を取り入れる。</p> <p>・児童をとりまく環境の変化を考慮し、安全教育を重視することや自然の素晴らしさ、生命の尊さを実感する学習活動を充実する。また、小学校における教科学習への円滑な接続のための指導を一層充実するとともに、幼児教育との連携を図り、意年齢での教育活動を一層推進する。</p>	<p>①改訂の基本的考え方 ・体験と言語を重視した前回の改訂のうに、 幼児期の教育とのつながりや小学校低学年における各教科等における学習との関係性、中学年以降の学習とのつながりも踏まえ、体験的な学習を通して育成する資質・能力（特に「思考力、表現力、判断力」）が具体的になるように見直すこととした。</p> <p>②目標の改善 ・体験多岐な学習を通じて、「身近な生活に関する見方・考え方」を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を育成することを明確化した。</p> <p>③内容構成の改善 ・学習内容を[学校、家庭及び地域の生活に関する内容]、[身近な人々、社会及び自然と関わる生活に関する内容]、[自分自身の生活や成長に関する内容]の三つに整理した。</p> <p>④学習内容、学習指導の改善・充実 ・体験的な学習を通じて、どのような[思考力・判断力・表現力等]の育成を目指すのかが具体的になるよう、書く内容項目を見直した。 ・具体的な活動や体験を通して気づいたことを基に考え、気付きを確かなものとしたり、新たな気付きを得たりするようにするため、活動や体験を通じて気づいたことなどについて多様に表現し考えたり、「見つける」、「比べる」、「たとえる」、「試す」、「見通す」、「工夫する」などの多様な学習活動を行ったりする活動を重視することとした。</p> <p>・各教科等との関連を積極的に図り、中学年以降の教育に円滑に移行することを明示した。特に、幼児期における遊びを通じた総合的な学びから、各教科等における、「より自覚的な学びに円滑に移行できるよう、入学当初において、生活科を中心とした合科的・関連的な指導などの工夫(スタート・カリキュラム)を行うことを明示した。</p> <p>※幼児教育との接続及び入学当初における生活科を中心としたスタート・カリキュラムについて、国語科・音楽科・図画工作科だけでなく低学年の各教科等にも同旨を明記した。</p>

8. 生活科の理念が生かされた指導がなされているかに関する考察

(平成 10 年, 平成 20 年, 平成 29 年小学校学習指導要領解説 生活編: 改訂の趣旨等の比較・検討から)

8-1 中教審の主な指摘事項 (H10, H20, H29 小学校学習指導要領生活科改訂時)

①H9.11 中間まとめ

- ・画一的な教育活動が見られたり, 単に活動したりするだけにとどまっている.

- ・知的な気付きを深めることが十分ではなかったりする

②H20.01 答申

- ・学習活動が体験だけで終わっている

- ・活動や体験を通して得られた気付きを質的に高める指導が十分に行われていない

- ・思考と表現の一体化という低学年の特質を生かした指導がおこなわれていない

- ・児童の知的好奇心を高め, 科学的見方・考え方の基礎を養うための指導の充実を図る必要がある

- ・児童の安全・安心に対する懸念が広まる中, 安全教育を充実する

- ・生命の尊さや自然事象について体験的に学習することを重視する

- ・幼児教育と小学校教育との具体的な連携を図る (小1 プロブレム)

③H28.12 答申

- ・「活動あって学びなし」との批判があるように, 具体的な活動を通してどのような思考力等が発揮されるか十分に検討する必要がある

- ・幼児期の教育において育成された資質・能力を十分に発揮し, 各教科等で期待される資質・能力を育成する低学年教育として滑らかに連続・発展させる

- ・幼児期に育成された資質・能力と小学校低学年で育成する資質・能力とのつながりを明確にし, そこでの生活科の役割を考える

- ・教育課程全体を視野に入れた取り組みとする

- ・スタートカリキュラムの具体的な姿を明らかにする

- ・カリキュラムマネジメントの視点から検討し学校全体で取り組むスタートカリキ

ュラムとする必要がある

- ・中学年の各教科等への接続を明確にする

- ・中学年の学習内容の前倒しにならないよう留意しつつ, 育成を目指す資質・能力や「見方・考え方」のつながりを検討すること

8-2 3 度にわたる学習指導要領改訂時の中教審の指摘事項からの考察

生活科成立の背景となった(「生活科教育」小原・朝倉 2010.3 学術図書出版社)3つの視点, 一つは小学校低学年児童の特徴として思考と行動が未分化で一体化しており, 具体的な活動を通して思考していくという発達段階にあるということ. 二つには幼児期の教育と小学校教育の連続性という視点から見て, 幼稚園教育では遊びを中心とした一人一人の幼児の自発的な活動に即した総合的な指導がなされるのに対して, 小学校の教育では教師の話や教科書など言葉による一斉学習や間接的な学習が中心に進められ, この間に大きな段差があること. (小1 プロブレム)三つには児童を取り巻く生活環境の変化に伴い生活体験や生活経験が乏しくなりこれまで家庭や地域が育成を担ってきた生活上必要な習慣や技能が低下していること. これらの3つの視点が生活科誕生の背景であり設立の理念・教科の本質を考えるうえでの基本である. これらの課題を解決するために生活科は設立され, 改訂の度にその基本的な理念を引き継いできた. したがって, 30年の実践を経てその理念をより明確に示したのが平成29年(2017)告示次期小学校学習指導要領に示された生活科の「教科の目標」であるといえる.

【生活科の教科の目標:(小学校学習指導要領(平成29年告示)解説編生活編P8)】

具体的な活動や体験を通して, 身近な生活に関わる見方・考え方を生かし, 自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を次の通り育成することを目指す.

(1) 活動や体験の過程において, 自分自身, 身近な人々, 社会及び自然の特徴やよさ, それらのかかわり等に気付くとともに, 生活上必要な習慣や技能を身につけるようにする.

(2) 身近な人々, 社会及び自然を自分の関わりで捉え, 自分自身や自分の生活について考え, 表現することができるようにする.

(3) 身近な人々、社会及び自然に自ら働きかけ、意欲や自信をもって学んだり生活を豊かにしたりしようとする態度を養う。

この、3度目の改訂で示された生活科の目標の根拠となったのは、前項で示した、中教審の主な指摘事項（H10,H20,H29 小学校学習指導要領生活科改訂時）である。

この3回の改訂時の中教審の答申における生活科の課題についての指摘事項を見ていくと、それぞれの改訂時期の社会的な課題を反映したものもあるが、おおむね生活科誕生の背景となった3つの視点に関わる改善事項がどの改訂時にも指摘事項としてあげられている。平成28年12月の中教審の答申でもこれは顕著である。

H28.12 答申での生活科への主な指摘事項

- ・「活動あって学びなし」との批判があるように、具体的な活動を通してどのような思考力等が発揮されるか十分に検討する必要がある
- ・幼児期の教育において育成された資質・能力を十分に発揮し、各教科等で期待される資質・能力を育成する低学年教育として滑らかに連続・発展させる
- ・幼児期に育成された資質・能力と小学校低学年で育成する資質・能力とのつながりを明確にし、そこでの生活科の役割を考える
- ・教育課程全体を視野に入れた取り組みとする
- ・スタートカリキュラムの具体的な姿を明らかにする
- ・カリキュラムマネジメントの視点から検討し学校全体で取り組むスタートカリキュラムとする必要がある
- ・中学年の各教科等への接続を明確にする
- ・中学年の学習内容の前倒しにならないよう留意しつつ、育成を目指す資質・能力や「見方・考え方」のつながりを検討すること

このように、改訂時期の中央教育審議会の指摘事項を見ていくと、そこに述べられている通り、具体的な活動や体験の場を設定する努力はしているものの体験や活動を振り返りそこでの

気づきや学びを質的に高めるなどの指導が十分に行われておらず授業そのものが活動や体験をさせることで終わっていることが十分考えられる。また、活動や体験とともにそれを振り返り表現することでこの時期の児童の発達段階に即した思考と活動、思考と表現を一体化させた指導の必要性が求められているが、表現の出来栄へのみに目を向けた学習活動が行われる傾向がある。

次期小学校学習指導要領の改訂の基本方針にある「確かな学力」の育成、何のために学ぶのか（何のために何を教えるのか）という「目標の明確化」、「学習の基盤となる資質・能力の育成」の基本となる自ら学ぶ姿勢や態度を育むべき生活科の授業においては、その指導は十分とは言えず、仮説で述べたとおり、研究の目的については『生活科設立時の理念が十分には生かされず、「指導」が「活動」に変わり具体的な体験を重視する努力は認められるが、定まった活動内容を活動させるところでとどまり、設立時の理念が生かされているとは言い難い状況にある』と結論付けることができる。

9. おわりに

本研究ではこれまで、生活科の新設後の指導の現状を、平成10年、平成20年、平成29年改訂の小学校学習指導要領から考察し明らかにしてきた。

研究の視点としては、生活科設立の趣旨や理念に基づいた指導がなされていたのかどうかという点について、中教審の答申、学習指導要領の改訂の趣旨等の中から分析・検討し読み解いてきた。この中で、生活科の指導への取り組みの実情、授業の実態が明らかになり生活科設立時の理念が十分に実現されているとは言えない現状にあることが明らかになった。

いま改めて、次期学習指導要領にある「何のために学ぶのか」という視点に立ち、自校の学校組織（教職員）、地域、保護者そして児童の実態にてらして「学習の意義」を学校全体で共有することがまず必要となる。これは次期学習指導要領改訂の要点（小学校学習指導要領解説総則編2017 文部科学省）において述べられているカリキュラム・マネジメントの実践による校内研修の充実や授業改善に必要な組織的・計画的な教育の質的向上を図るうえでの基本となるといえる。

そのうえで指導の工夫・改善を図り、指導案や週案のなかでも不明瞭になりがちな授業の基本、指導の根本である「何を教えるのか」「何のためにおしえるのか」を明確にして行かなければならない。

そして、「どのような子どもを育てたいか」という視点から、これまでの生活科授業の実態に基づき、指導上の課題や教師の役割を考え、子どもの学びという視点から今育てるべき資質・能力を見定めて「子どもが自ら学ぶための資質・能力」の育成を目指し、学校・地域・保護者の協働の体制を培う中で、低学年から発達段階に応じて計画的に「確かな学力の育成」を進めていくことが必要である。

引用・参考文献

- ・文部省(1989)「小学校指導書生活編」教育出版
- ・文部科学省(1999)「小学校学習指導要領解説生活編」日本文教出版
- ・文部科学省(2008)「小学校学習指導要領解説生活編」日本文教出版
- ・文部科学省(2018)「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説生活編」東洋館出版社
- ・日本科学教育学会編(2016)「今なぜ、教科教育なのか」文溪堂
- ・新教育評価研究会編(2017)「新学習指導要領における資質・能力と思考力・判断力・表現力」文溪堂

- ・奥井智久(初等理科教育 1987 Vol 21 No,4)「生活科の理念とその役割」初教出版
- ・小原知行・朝倉淳共著(2010)「生活科教育」学術図書出版
- ・丸山麻雄(1988)「子どもの生活経験を重視した低学年理科の指導法」東京都教員研究生報告書
- ・益地勝志(1986)「小学校低学年授業の新構想」生活科への移行をめざして 初教出版
- ・平成4・12・14・23・令和元年度版 生活科教科書年間指導計画 大日本図書

- ・山中護(2012)「生活科の理念と気づきの検討(千葉敬愛短期大学研究紀要)」
- ・永田真吾(2002)「生活科教育における評価観の変遷(愛知教育大学大学院教育学研究科紀要)」
- ・馬居政幸(2014)「原点から見直す生活科の未来(1): 誕生期に何が論じられたか?」(静岡大学教育学部

- 研究報告)
- ・馬居政幸(2014)「原点から見直す生活科の未来(2): 誕生期の活動で学んだこと」(静岡大学教育学部研究報告)
- ・松田典子・生野金三(2012)「生活科の研究—生活科誕生と学習指導要領の変遷—」(実践女子大学生生活科部紀要第49号)

【資料—1】平成4年度，平成12年度，平成14年度 年間指導計画の変遷

※同一教科書における年間指導計画の比較より

	平成4年度版	平成12年度版	平成14年度版
1年 (上)	1 わたしのがっこう 2 いきものともだち 3 ぼくのみち・わたしのみち 4 みんなのこうえん 5 わたしのいえ 6 おもちづくり 7 みんなのいちねんかん	<ul style="list-style-type: none"> ・わくわくするね1ねんせい 1 わあいわたしのがっこうだ ・はながいっぱいさいているよ 2 がっこうのそとをたんけんしよう ・はながさいたよ ・おひさまもまぶしいね ・なつやすみうれしいな 3 きれいだねかわいいね ・あおいそらきれいだね 4 あきをみつけたよ 5 やってみたいねおうちごと ・かぜがつめたいね 6 ふゆとなかよし 7 たのしかったね1ねんせい 	1 みんななかよし ・わあいわたしのがっこうだ ・さあがっこうたんけんだ ・おおきなあれ ・ひろばにいこう 2 なつとなかよし ・おおきなあれ ・たのしくあそぼう ・なつはたのしいことがいっぱい 3 あきとなかよし ・むしをみつけたよ ・おおきなあれ ・あきをみつけたよ ・はっぱやきのみであそぼう 4 ふゆとあそぼう ・もうすぐくるねおしょうがつ ・おしょうがつのあそびをしよう 5 もうすぐ2年生 ・1年生をむかえよう
2年 (下)	1 2ねんせいになつたよ 2 生きもののせわ 3 町のたんけん 4 つゆのくらし 5 かぜでうごくおもちや 6 子どもまつり	<ul style="list-style-type: none"> ・2年生になつたよ うれしいな ・はるをさがそう 1 たんけんしようわたしたちの町 ・のりものにのりたいな 2 おおきなあれ ・雨の日もたのしいな 3 なつ大すき ・なつをさがそう ・たのしいなつ休み 4 つくろうわたしたちのおまつり ・たくさんとれたよ ・たのしかったこと つたえたいな 	1 はるとなかよし ・2年生になつたよ ・大きくなあれ ・学校のそとをたんけんしよう 2 生きもの大すき ・かってみたいな ・こんなことしたいな なつやすみ 3 まち大すき ・まちにはすてきなものがいっぱい ・もっとしりたいまちの大すき ・つたえたいねまちのたから ・とれとれた

	7 でんわと手がみ	・あきをさがそう 5 たんけんしょう あきの町	・つくって出そう 年がじょう
	8 ふゆのくらし	・たのしい年がじょう ・ふゆをさがそう	4 みんな大すき ・大きくなったわたし たち
	9 わたしのアルバム	6 ふゆをたのしく 7 大きくなったわたし	・みんなで作ろう 楽しいパーティー

【資料一2】年間指導計画の比較・変遷(平成23年度版と令和2年度版)

※同一教科書における年間指導計画の変化

平成23年度版(再掲)	令和2年度版
<p>○上(1年)</p> <p>1 みんななかよし</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ともだちたくさんつくろう ・わたしがっこうどんなところ ・(さいばい) <p>はなややさいをそだてよう[1]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・わたしのつうがくる <p>○1 「あぶない」じぶんをまもるために</p> <p>2 なつとなかよし</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(さいばい) <p>はなややさいをそだてよう[2]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・おもしろいあそびがいっぱい ・なつはたのしいことがいっぱい <p>3 あきとなかよし</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いきものとなかよし ・(さいばい) <p>はなややさいをそだてよう[3]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・あきとふれあおう ・つくろうあきのおくりもの <p>○2 あきのきのみとおちば</p> <p>4 ふゆとなかよし</p> <ul style="list-style-type: none"> ・かぞくでいっしょにおしょうがつ <p>○3 むかしのあそびにちょうせん</p> <p>○4 おりがみORIGAMI</p> <ul style="list-style-type: none"> ・みんなかぜのこ ・はるをさがそう ・もうすぐ2年生 <p>○5 むかしむかし</p> <p>○6 いろいろな草花</p> <p>○7 く・も・く・も・く・も・く</p> <p>○8 なかよしクッキング</p> <p>○9 わらべうたとあそび</p>	<p>○上(1年)</p> <p>1 みんななかよし</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ともだちとなかよし ・がっこうとなかよし ・いきものとなかよし ・(さいばい) <p>はなややさいとなかよし①</p> <ul style="list-style-type: none"> ・がっこうにくるみちかえるみち <p>2 なつとなかよし</p> <ul style="list-style-type: none"> ・(さいばい) <p>はなややさいとなかよし②</p> <ul style="list-style-type: none"> ・おもしろいあそびがいっぱい ・なつはたのしいことがいっぱい <p>3 あきとなかよし</p> <ul style="list-style-type: none"> ・いきものとなかよし ・(さいばい) <p>はなややさいとなかよし③</p> <ul style="list-style-type: none"> ・あきとあそぼう ・おいでよあきのテーマパーク <p>4 ふゆとなかよし</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ふゆとあそぼう <ul style="list-style-type: none"> ・かぞくはなかよし ・もうすぐ2年生 ・春をさがそう

<p>○10 てがみを出そう ○11 どうぐをじょうずにつかおう</p>	
<p>○下(2年) 1 春はっけん ・ 2年生になったよ ○1 草花あそび ・ (さいばい) 花ややさいをそだてよう[4] ・ 春の町ではっけん ○2 たんけんめいじんをめざせ 2 生きものはっけん ・ 生きているってすごい ・ (さいばい) 花ややさいをそだてよう[5] ・ はっけんかんどう夏休み ○3 セミの一生・カブトムシの一生 ○4 夜の長さってどのくらいかな 3 わたしの町はっけん ・ 町にははっけんがいっぱい ・ みんなのはっけんをあつめよう ・ 町の人につたえたい ○5 絵地図を作ろう 4 はっけんくふうおもちゃ作り ・ おもちゃを作ってみよう ・ おもちゃのひみつはっけん ○6 たのしいおもちゃ 5 自分 はっけん ・ はっけん自分のよいところ ・ 自分のことをもっと知りたいな ・ おいでよ自分 はっけんはっぴょう会 ・ ありがとうをとどけよう ・ みらいにむかってはばたこう ○7 池や川の生きもの ○8 生きものいろいろ ○9 みどりを楽しむくらし ○10 おじいちゃんおばあちゃんにおしえてもらったよ ○11 電車やバスにのるときは ○12 しらべてみよう ○13 いろいろなつたえ方 ○14 せかいのなかま ○15 あたたかいねたすけあう町</p>	<p>○下(2年) 1 春はっけん ・ どんな2年生になろうかな ・ 春のあそびはっけん ・ (さいばい) 花ややさいの大きくなる ひみつはっけん① ・ 春の町はっけん 2 生きものはっけん ・ 生きているってすごい! ・ 雨の日にはっけん ・ (さいばい) 花ややさいの大きくなる ひみつはっけん② ・ はっけんかんどう夏休み 3 わたしの町はっけん ・ 町にははっけんがいっぱい ・ みんなのはっけんをあつめよう ・ 町の人につたえたい 4 つくる楽しさはっけん ・ おもちゃを作ってみよう ・ 楽しさのひみつはっけん 5 自分 はっけん ・ はっけん自分のよいところ ・ 自分のことをもっと知りたいな ・ おいでよ自分 はっけんはっぴょう会 ・ ありがとうをとどけよう ・ みらいにむかってはばたこう</p>

「総合的な学習の時間」の指導方法論の現状と可能性

A Study on Teaching Methodological Challenges and
Possibilities for the Period for Integrated Studies

矢野 博之

大妻女子大学家政学部児童学科

YANO Hiroshi

キーワード：「総合的な学習の時間」の指導法，主体的，対話的で深い学び，eduScrum

Key words : teaching methods of "the Period for Integrated Studies", ※ , "eduScrum"

要旨

本論稿は、2つの目的を持つ。1つは「総合的な学習の時間」の教員養成課程ならびに教員研修上の指導方法について、2020年現在議論されているアプローチと論点を概観し、その特質と課題を明らかにすることである。さらにもう1つの目的は、その限界に対して、現在世界的に取り組まれている探究的学びの指導理念・技法の一つとみなすことのできる「eduScrum」を取り上げ、主体性を涵養する観点から手掛かりを探る。その指導法上の特性を分析し、授業者にとっての意義を、教員免許更新講習での試演に対する受講者の感想から抽出し、「総合的な学習の時間」の指導方上の要件を論じる。

This paper has the following two purposes. One is to give an overview of the goals being discussed as of 2020, and to clarify its features and issues of the teacher training course and teacher training teaching methods of "the Period for Integrated Studies". As yet another, we will take up "eduScrum", which is a guiding principle and technique for inquiry learning that has currently been spread worldwide, to analyze the effectiveness of independence development. And for teachers, the significance of it is extracted from response sheets based on the trial performance in the teacher license renewal class. Finally the requirements for the teaching method of "the Period for Integrated Studies" are discussed.

1. 問題の整理と設定

1. 問題の所在

1998年に「総合的な学習の時間」が、日本の学校教育の初等・中等教育段階において平成10・11年版学習指導要領（以下、「平成10・11年版」と略す。以下同様）体制下で設置されて20年余りが経った。当時、中央教育審議会答申で提言された“生きる力”を育てていく上での重要な役割を担う責務が込められ、象徴的に設けられた、学校教育活動の一領域である。その後今日に至るまで20年余り、学校種の別なく各学校段階で「総合的な学習の時間」の実践が取り組ま

れてきた。だがその反面、学校現場から聞こえてくる声は、小学校から中学・高校と学校段階が上がるに連れて、実施や運営上の苦慮の声がより多かつたことは否定できない。例えば、中学校でのその活動の方向性は、〈進路・職業体験の学習〉に集中してしまう傾向が著しかった（中野2019他）。本来総合的な学習の時間で扱える内容の選択肢の一つに過ぎないにもかかわらず、である。一方、高等学校では他教科の補習や受験指導に充てられる例が散見されるなど、とても十分な実施と言うにはほど遠い実情が広く指摘されている。

2016年の「教育職員免許法」、翌年の「教育職

員免許法施行規則」の改正に伴い、大学等の教職課程で教員養成カリキュラムの具体的かつ大幅な改訂が進められ、「教職課程コアカリキュラム」や「教職課程認定基準」の改正も発表された(2017年11月)。そこに新たに「総合的な学習の時間」への対応が養成校に一斉に求められることとなった。具体的な一端として上述したような“十分な実施とは言えない状況”に鑑みて、課程認定基準に「総合的な学習の時間の指導法」が新規に加えられた。さらに、「特別活動の指導法」と併せた2単位開講が例示・推奨されることでさらなる困惑を生んだ。

本稿では、この「総合的な学習の時間」の具体的な学習活動の運営の方法論的検討を主眼とする。その設計・構想の理念や枠組みに翻って、どのように進められてきたのか、「総合的な学習の時間」の教員養成課程ならびに教員研修上の指導方法について、2020年現在までの研究状況と到達点を概観し、その課題を明らかにする。さらに、その整理に加えて、教員研修上の試みに基づいて、「総合的な学習の時間」の指導法上の要件について検討する。

2. 「総合的な学習の時間」の指導方法論の現状

これまで論じられてきた「総合的な学習の時間」についての一般的特徴を整理しておく。平成10・11年版、あるいは、平成20・21年版の各学習指導要領とその解説(総則編)から紐解くと、その学習の基本的特徴は次の三点に要約できる:①地域や学校環境、児童生徒の実態に応じた取り組みであること、②教科・領域の枠を超えた横断的・総合的な学習とすること、③探究的な活動、協働的な活動であること。である。さらに、これらの学習活動を展開する上で、“探究的な学習を実現するためのプロセスを明確にすること”が求められた。

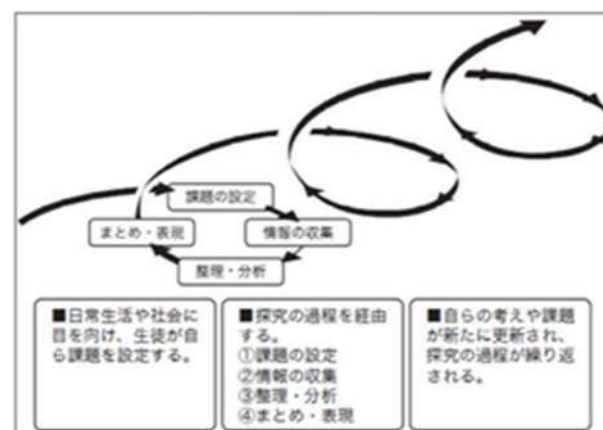
また「総合的な学習の時間」が最初に登場した平成10・11年版では、活動の対象として領域(国際理解、情報、環境、福祉、健康等)が例示され、体験的な学習や問題解決的な学習を展開するうえでのスコープとなった。小学校現場では、学校単位でこれらの領域の一つをテーマに統一的に掲げて全校で取り組む実践や、学年ごとにそれぞれに領域を配置したり、同一学年でも学期ごとに領域を小分けにしてテーマとして配置したりするなど、例示された領域に則った実践報告

は広く散見された。ただし、こうした学習の意義や到達点という点からみると、学習の結果として何を学んだのか・理解したのかという学習内容やテーマの理解への傾倒が目につく。それは“生きる力”を具現化するための学習方法論的習得や思考力や判断力の育成と言った本来の趣旨からは若干焦点のずれた、いわば“内容主義”の傾向に陥ったという誹りには抗えない。

その後、平成20・21年版で「総合的な学習の時間」の教育課程の“基準”が示された。そこでは、具体的な活動のあり方の説明として「探究的な学習」「協働的な学習」「体験活動」「言語活動」が例示された。この当時、活動の方法論的基軸がみえにくく、上述した“内容主義”へミスリードされた状況に対する是正の向きでもあったと言えるだろう。

そこで確認された〈探究的な学習〉とは「問題解決的な活動が発展的に繰り返されていく一連の学習活動」であった*1。ここに「総合的な学習の活動」の学習活動原理もしくは指導方法上の重要な枠組みが示されている。この活動のイメージを具現化したのが、図1に示す「探究のプロセス」である。

図1. 「探究のプロセス」(探究的な学習における児童/生徒の学習の姿)*2



このプロセスは、「①課題の設定」→「②情報の収集」→「③情報の整理・分析」→「④まとめ・表現」の4段階の螺旋構造の特徴を持つ*3。

こうした「総合的な学習の時間」実施・運営上のテコ入れの結果は、平成29・30・31年版の策定に際し、平成29年時の到達状況としてその成果と課題に整理された*4。そこで肯定的に成果として取り上げられた点は、(a)平成30年度全国学

力・学習状況調査の分析結果（「質問紙と学力のクロス分析」）に基づく、〈探究のプロセス〉を意識した学習活動への取り組みが各教科の平均正答率の高さに結びついたりみなされた点、そして、(b)学習の姿勢の改善に貢献したとみてとれた点、の二点に主に示された。

一方、課題としては、(c)「総合的な学習の時間」で育成する資質・能力の不明確さ、(d)探究のプロセスにおいて「③整理・分析」～「④まとめ・表現」の取り組みが不十分であった点、(e)小・中・高校とつながっていくはずの積み上げの不足、の三点が示された。

これらの課題に対する対策としては、「各教科などでの学びを相互に関係づけ、学習や生活に活かし、総合的に働かせること」「他者との協働・異なる意見を受け入れ、多面・多角的に俯瞰してとらえ考えること」「学ぶ意義と自分にひきつけながら内省的 (reflective) に考えること」の三点が示された。これらを整理するならば、「生きる力」育成のための象徴的“時間”からさらに踏み込み、児童・生徒の「思考力・判断力・表現力」を培うための“時間”へと重点が移り変わってきた

成果だと言えるだろう。

この探究のプロセスが強調された総合的な学習は、平成 29 年版学習指導要領解説によると、

目標が二つの要素で構成される (p.8)。一つは、上段の「総合的な学習の時間に固有な見方・考え方を働かせて、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成するという、総合的な学習の時間の特質を踏まえた学習過程の在り方」である。もう一つは、下段に(1)～(3)に分けて記された、総合的な学習の時間を通して目指す資質・能力である。(1)には総合的な学習の時間において育成を目指す「知識及び技能」を、(2)には「思考力、判断力、表現力等」を、(3)では「学びに向かう力、人間性等」が示された（文部科学省 2017：pp.8-17）。

次節では、これらの経緯と特徴の整理をふまえ、さらに総合的な学習の時間に向けられることとなった〈指導方法論〉について検討する。

3. 「教職課程コアカリキュラム」に由来する総合的な学習の時間の〈指導法〉という問題

表1. 教職課程コアカリキュラムに示された「総合的な学習の時間の指導法」

総合的な学習の時間の指導法	
<p>全体目標： 総合的な学習の時間は、探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力の育成を目指す。各教科等で育まれる見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会・実生活の課題を探究する学びを実現するために、指導計画の作成および具体的な指導の仕方、並びに学習活動の評価に関する知識・技能を身に付ける。</p> <p>* 養育教諭及び指導教諭の教職課程において「道徳、総合的な学習の時間及び特別活動に関する内容」を開設する場合は、(1)(2)を習得し、そこに記載されている一般目標と到達目標に沿ってシラバスを編成する。なお、その場合は学習指導要領の内容を包括的に含むこと。</p>	
<p>(1)総合的な学習の時間の意義と原理</p> <p>一般目標： 総合的な学習の時間の意義や、各学校において目標及び内容を定める際の考え方を理解する。</p> <p>到達目標： 1) 総合的な学習の時間の意義と教育課程において果たす役割について、教科を越えて必要となる資質・能力の育成の視点から理解している。</p> <p>2) 学習指導要領における総合的な学習の時間の目標並びに各学校において目標及び内容を定める際の考え方や留意点を理解している。</p>	
<p>(2)総合的な学習の時間の指導計画の作成</p> <p>一般目標： 総合的な学習の時間の指導計画作成の考え方を理解し、その実現のために必要な基礎的な能力を身に付ける。</p> <p>到達目標： 1) 各教科等との関連性を図りながら総合的な学習の時間の年間指導計画を作成することの重要性と、その具体的な事例を理解している。</p> <p>2) 主体的・対話的で深い学びを実現するような、総合的な学習の時間の単元計画を作成することの重要性とその具体的な事例を理解している。</p>	
<p>(3)総合的な学習の時間の指導と評価</p> <p>一般目標： 総合的な学習の時間の指導と評価の考え方および実践上の留意点を理解する。</p> <p>到達目標： 1) 探究的な学習の過程及びそれを実現するための具体的な手立てを理解している。</p> <p>2) 総合的な学習の時間における児童及び生徒の学習状況に関する評価の方法及びその留意点を理解している。</p>	

まず、2017年に発表された、「教職課程コアカリキュラム」にみる、「総合的な学習の時間の指導法」の養成課程への導入について確認していく。抜粋して示したのが表1である。

この表に示された記載事項は、大学等における教職課程で、共通して習得すべき資質・能力を主に表したものとなる。大学現場でのその解釈や実施法に多少の差異はあれども、ここに示された要件を各校が勘案してシラバスを作成し、免許必修科目として展開するよう求められる運びとなった。

ここでは、〈指導法〉と銘打たれているが、注目したいのは〈指導法〉として求められるべき教育学的要素の内実と具体である。

まず上段の「全体目標」に示されたのは、当該科目の理念や意義である。そしてその実現を図って学校教員が仕組むのは、その理念に示された資質・能力を目指すための手立てとしての、〈見方・考え方を活用すること・〈多様な角度から俯瞰して捉える〉こと・〈探究する〉こと、であり、その要件として【指導計画の作成】・【指導の仕方】・そのための【評価（に関する知識・技能を身に付けること）】が内実として示された。

下段には他の教科の例に違わず、「(1) 意義と原理」「(2) 指導計画の作成」「(3) 指導と評価」の三点について、それぞれ一般目標と到達目標に分けて示されている。これらは、遂行上精選された目標と、「意義・原理—指導計画—指導と評価」という養成科目としての展開の枠組みであるが、反面、最たる内実としての〈指導法〉に該当するはずの指導の方法的原理やカリキュラム・メイキングの思考法、その実際的手続き等についての具体的な言及はない。

結果として、これに則るならば、目標と意義を理解した上で「指導計画の作成」とその活動内容に見合った「評価」の手続きの二点を組み込むことが、総合的な学習の時間の〈指導法〉実施の際の要件となる。

より厳密に問えば、「指導計画の作成」は、総合的な学習の時間を指導していく上で何をどのように配置していくのか、学習内容や指導過程上の主題の選出や設定が論議されることになるであろうし、それをどう「評価」するかという目標に照らした各活動の焦点化が取り扱われるだろう。反面、その選ばれた内容や主題を、いかに具体的に総合的な学習活動として指導運営するのか

は、結局のところ、従来からある「総合的な学習の時間」に求められてきた〈探究のプロセス〉をどう具体的に指導するかに暗黙裡に込められたままだと考えるのが妥当であろう。その〈探究のプロセス〉を実施していく主体をどう指導するのか、その方法論的原理をいかに学ぶのか、それらが新規教職課程科目「総合的な学習の時間の指導法」の学修の内実（指導内容・教育的価値）としてどう具現化されるかは、ここでは明らかにはならない。

II. 文献調査からみる指導方法論の検討

1. 問いの設定と枠組みの吟味

前節での整理から、総合的な学習の時間の指導法を見定めていく視点として、活動の意義や目標の理解はさておき、そのなかでの〈探究のプロセス〉の具現化の手立てが問われることを確認した。そこで、「総合的な学習の時間の指導法」について、どのような方法論的論説が展開していったのか先行研究を概観していく。

2. 調査対象の選定とその知見

まず先行研究を概観していく上で、「CiNii」（国立情報学研究所学術情報ナビゲータ）を当たることとする。2020年7月31日現在で、〈総合的な学習の時間〉ならびに〈指導法〉の2語を検索語とした。さらに、〈平成29（2017）年公布の学習指導要領体制の構築に向けて、2016年の教職課程改正に端を発する「総合的な学習の時間の指導法」の導入の取り組み〉を視野に入れるため、〈2016年度以降の発表・公刊〉という期間的な条件での検索とした。該当したものについて、さらに内容を吟味し、「総合的な学習の時間」の運営・指導を扱っているとみなせないものを除いた結果、51点を選出し、これらを検討した（末尾資料。先行研究一覧に提示）。

3. 「総合的な学習の時間」の方法論研究の知見

(1) 量的分布と傾向

本稿で取り上げた51本について、結論から言えば「総合的な学習の時間の指導法」導入に対する大学・短大側の教職課程の対応報告が主で、方法論の原理原論的な検討の向きではなかった。以下、その傾向と課題を整理していく。

今回の51本について学校種別の扱いは下表2

のとおりである。

表2 先行研究が対象とする学校種別件数

小	中	中高	高	大学	他
9	2	2	1	29	14

*重複もあるため行計が51とはならない

小中高の比率では、小学校実践指導を扱った研究への偏り（9件）と、対照的に中高レベルでの扱われなさ（1～2件）が目につく。小学校現場で総合的な学習の時間の具現化・実現化に苦心しつつ取り組んできたことに比して、中学校では、進路指導・職業教育を当てはめがちであったこと、高等学校での不実施率の高さ、という学校種ごとの実施状況の差や課題の構造的問題がここにも推し量れる。

ただし、むしろ51件の先行研究から特徴づけられる傾向は、小中高の総合的な学習の実践を直接にどのように扱うかという指導の論議よりも、大学での同科目の講義実施をどうしていくのかを論じたものが半分以上を占めることであろう。大学等での実践の実施報告や紹介が22件と最も多く、カリキュラムの提案やシラバス作成の8件と併せると30件は、大学の講義の試行の報告である。また、学習指導要領の読解や本件に関する論点の整理が10件、「総合的な学習の時間」論のレビューが2件、と問題状況の整理・確認が12件とこれに次いで多い。さらに、受講学生に対する総合的な学習の時間の被教育体験の意識調査が8件とこれらに続く。

結果的に、その実践化・具現化の営みは、主に初等教育レベルの議論に集中し、中等教育段階において実践化に向けた成果や学びは、はたして見出しにくかった。

もう一点、今回の課程認定に関する改正の中、問題を投げかけた、「特別活動の指導法」との併置開講問題については、和田・新庄(2020)ほか51件中6件がその対応への提案や検討を主題としている。平成29年版学習指導要領において、「総合的な学習の時間における学習活動により、特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施と同様の成果が期待できる場合においては、総合的な学習の時間における学習活動をもって相当する特別活動の学校行事に掲げる各行事の実施に替えることができる」(第1章第2の3の(2)のエ)と但し書きもあるように、そもそもその両領域の

連動の可能性には開かれていたものの、指導法の併置開講には両領域の熟知とその実施への慎重な使い分けが必要だと考えるべきであり、いずれの文献にも同様の懸念や留意が指摘されていた。

(2) 総合的な学習の指導方法論の内実

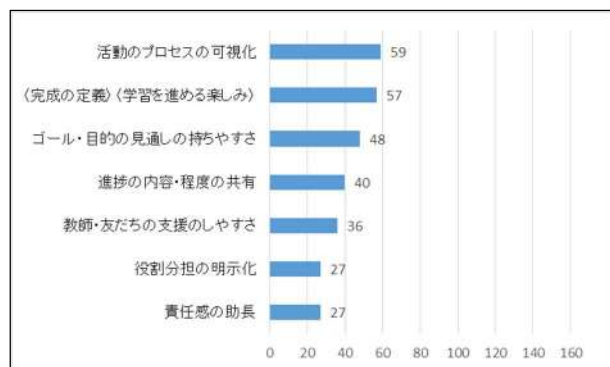
今回の指導要領改訂期における社会的背景として、新規な学習対象や学習活動の形態が注目される。これらを絡めて「総合的な学習の時間の指導法」の運営の問題から指導法を提起するものもある。例えば「プログラミング教育」に絡めたもの(小林ら2018, 足立ら2020)や、思考ツール(勝田2020, 小川・岡田2018)の適用など、当代的な内容を取り込み、特長を生かして指導法に充てている。もちろんその時宜性からの意義は認められるが、肝心の〈総合的な学習の学び〉をどう指導するのかという原理原論的な検討が望ましい。

いよいよ争点となる〈探究のプロセス〉の具体化についてである。例えば石橋(2018)は、次のように具体策を示唆している。〈探究課題の位置付けを教師が明確に把握し、子どもにとらえさせる必要〉、〈あらかじめオリエンテーションを行い、ねらいや学び方、体験や活動の意義について理解を深めさせること〉、〈主体的・対話的な学びができるような学習形態、議論が深まるような話型、グループ活動の仕方などのまなび方を、日々の学習活動の中で育成すること〉。重視すべきは探究活動自体を授業者が理解することの促進であり、総合的な学習の学び方や意義を教えること、ならびに、日常レベルでのグループ活動の習得を求めることは、〈探究のプロセス〉の理解にとって重要な基盤となるだろう。これに関して友野は、話し合いや意見交換を、授業者から設定しその範囲内で行わせることが、かえって受動的で従順さを導いてしまうことを、N.Chomsky や E.Aronson の例を引きながら警鐘を鳴らす(友野2018)。いかに学習者の主体性を保障するのが肝要となる。

石橋ら(2018)は、総合的な学習について、とりわけ「人と人との関り」を促すことに焦点化した指導法の開発を試みている。人間関係論に基づき人間関係づくりの学習形態上、他者と協同活動をする状況(situation)、自分自身のことをわかること、協同活動において自分と他者が相互理解を深め相互関係を改善する方法、を要としてい

上位7点をグラフにまとめた。

グラフ1 eduScrum に対する評価の要素



最たる特徴は、活動の可視化（第1位59件）がメンバー全員に容易に確実にできること（第4位40件）と連動して挙げられた。そのことが、活動の見通しを持たせやすくする（第3位48件）と同時に各自の役割も明示化される（第6位27件）。そのことは、グループメンバーも授業者も支援しやすくなること（第5位36件）につながり、さらに当人にとって責任感を助長すること（第6位27件）が期待されていた。

具体的な声として、「予定を決められるのではなく、互いに作ってコントロールする」（2016受講者）ことを長所にとらえ、「自力解決の達成感」（2018受講者）を実感している。その従事する学習者についても「何もしない子どもはいなくなるでしょう」（2017受講者）と延べ、「いかにして学びを自分のものにしていくか」（2016受講者）、「探究のサイクルを自然と回せる」（2019受講者）として実感が語られた。

これは、あくまでも教職経験者ないし教職就業予定者による実感ではあるが、〈探究のプロセス〉を動かしていく学習者へ学習のイニシアチブを託す手立て、託すための学習活動の具体化論として、eduScrum の特性が〈総合的な学習の時間の指導論〉に対しての親和性を発揮した結果が得られたと考える。

V. 結論

本稿では、今後、大学の教職課程現場で議論され、試行錯誤されていくであろう「総合的な学習の時間の指導法」についての手掛かりを得ようとした。学習者の自主的・自律的な活動として〈探究のサイクル〉を回すことを、教育方法論的な理解として、学修の内実に取り込み、ひいては、その活動を受講者自身も、集団的な学習活動の中で

辿りながら、「総合的な学習」そのものの理解を深めることは、同活動の指導法論的な要件として提起しておきたい。

注

*1 文部科学省, 2010, 今, 求められる力を高める総合的な学習活動の展開 (小学校編), pp.17-18

*2 文部科学省, 2008, 平成20年版中学校学習指導要領解説・総合的な学習の時間編, p.96 (文部科学省初等中等教育調査研究協力者会議「教育の情報化に関する手引」作成検討会(第4回), 平成21年1月29日 資料)

*3 文部科学省, 前掲書, p.20

*4 (「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について」(中教審答申第197号 2016年12月21日, pp.236-238)

VI. 引用・参考文献

文部科学省(教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会), 2017, 「教職課程コアカリキュラム」

中田正弘編著, 2020 (近刊, 納校済), ポジティブ&リフレクティブな子どもを育てる授業づくり, 学事出版

中野修一, 2019, 中学校における「総合的な学習の時間」の取組の課題について—探究的な学びの実現を目指す取組の在り方—, 神奈川大学心理・教育研究論集第45号, pp.177-193

文部科学省, 2010, 今, 求められる力を高める総合的な学習活動の展開 (小学校編)

文部科学省, 2017, 学習指導要領解説編 総合的な学習の時間

文部科学省, 2018, (教育課程部会資料) 総合的な学習の時間の成果と課題について, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyoku/chukyoku3/004/siryo/_icsFiles/afieldfile/2018/10/10/1409925_4.pdf (2019年10月31日閲覧)

資料. 検討対象とした先行研究一覧

足立淳ほか(10名), 2020, 総合的な学習の時間におけるプログラミング教育の教材と指導法・評価法の開発, 朝日大学教職課程センター研究報告(22), pp.93-105

安達仁美, 2017, 生き方を探究する授業づくりに関する教育実践の検討: 「総合的な学習の時

間の指導法」の授業開発に向けて，信州大学教育学部附属次世代型学び研究開発センター紀要 (16)， pp.159-168

石橋昌雄，2018，小学校の障害理解に関する指導法：「総合的な学習の時間」「生活科」の学習を通して，立正社会福祉研究 19(33)， pp.81-95

石橋昌雄ほか (8名)，2018，「総合的な学習の時間」における「人と人との関わり」に関する指導法，人間の福祉：立正大学社会福祉学部紀要 (32)， pp.137-155

石橋昌雄，2018，小学校における「総合的な学習の時間」における指導法の改善，立正大学社会福祉研究所年報 (20)， pp.173-192

市川洋子・，2020，教職科目「総合的な学習の時間の指導法」の試行による成果と課題，敬愛大学国際研究 (33)， pp.59-74

内山宗昭，2017，総合的な学習の時間の指導法に関する考察：理論と方法の課題を中心に，工学院大学教職課程学芸員課程年報 (20)， pp.49-58

大橋忠司，2020，総合的な学習の時間の成果と課題と方向性：「特別活動と総合的な学習の時間の指導法」の授業から，同志社大学教職課程年報(9)， pp.65-77

岡田順一・笹尾幸夫，2017，「総合的な学習の時間」の指導法について：学校現場での実践考察を含めて，南山大学 教職センター紀要 (2)， pp.7-19

岡明秀忠，2017，「総合的な学習の時間」の一考察：教職に関する科目「総合的な学習の時間の指導法」との関わり，人間の発達と教育：明治学院大学教職課程論叢 (14)， pp.15-42

小川潔・岡田大爾，2018，総合的な学習の時間が生徒の自己形成に及ぼす影響，広島国際大学教職教室 教育論叢 (10)， pp.111-120

小川潔・岡田大爾，2018，総合的な学習の時間の意義と重要性及び実践上の課題，広島国際大学教職教室 教育論叢 (10)， pp.71-79

音山若穂・小野澤清楓・懸川武史，2019，総合的な学習の時間の指導法に関する一検討 —ピア・サポートモデルによる協働的な学び—，群馬大学教育実践研究 (36)， pp.227-236

尾場友和，2019，「総合的な学習の時間」の指導法を探る：教職学生の学習経験と指導観を手がかりとして，大阪商業大学教職課程研究紀要 3(1)， pp.67-75

勝田みな，2020，探究的な学習のプロセスにおいて課題を解決しようとする総合的な学習の時間：「考えるための技法」の視点から，名古屋経営短期大学紀要 (61)， pp.13-26

加藤智，2020，教職課程における生活科関連科目の現状と課題：「総合的な学習の時間の指導法」への示唆，愛知淑徳大学論集. 文学部・文学研究科篇 (45)， pp.51-65

唐川千秋，2019，「総合的な学習の時間の指導法」における課題，倉敷芸術科学大学紀要 (24)， pp.75-84

川島浩勝，2019，「総合的な学習の時間の指導法」における異文化教材の扱い：関連研究の整理，長崎外大論叢 (23)， pp.65-73

北村陽，2018，アクティブ・ラーニングを生かす総合的な学習の時間の指導法，川村学園女子大学研究紀要 29(3)， pp.191-200

栗山靖弘，2020，教職課程科目「総合的な学習の時間の指導法」に関する理論的考察—受講者の学習経験に注目して—，鹿屋体育大学学術研究紀要(57)， pp.125-135

小池幸，2020，教職課程における総合的な学習の時間の指導法の研究，埼玉工業大学教養紀要 (37)， pp.43-58

小出良幸・鈴木健太郎，2018，大学における小学校教職課程での「総合的な学習の時間」の位置づけについて：こども発達学科での取り組み事例をもとに，札幌学院大学総合研究所紀要 5， pp.31-40

小西二郎，2017，「総合的な学習の時間」の指導法に関する一考察：政治的中立性をめぐる方法的論点を中心に，教職センター紀要 (6)， pp.65-69

小林祐一・又吉斎・新垣さき・大森洋介，2018，総合的な学習の時間の指導法と指導計画に関する一考察：プログラミング教育導入の視点から，沖縄女子短期大学紀要 (31)， pp.125-128

柴崎直人，2020，教師教育における「特別活動及び総合的な学習の時間の指導法」の授業開発 (4)：学習成果物における「活動内容」の検討を通して，岐阜大学教育学部研究報告. 教育実践研究・教師教育研究. 22， pp.145-154

柴崎直人，2020，教師教育における「特別活動及び総合的な学習の時間の指導法」のカリキュラム開発研究(3)：学習成果物における「目標」の検討を通して，岐阜大学カリキュラム開発研究

36(1), pp.1-8

柴崎直人, 2019, 教師教育における「特別活動及び総合的な学習の時間の指導法」のカリキュラム開発研究(2):「特別活動と学級経営」における試行を含めて, 岐阜大学教育学部研究報告. 教育実践研究・教師教育研究. 21, pp.109-118

柴崎直人, 2018, 教師教育における「特別活動及び総合的な学習の時間の指導法」の授業開発(1): 関係機関の動向から見るシラバス策定の方角性, 岐阜大学教育学部研究報告. 教育実践研究・教師教育研究. 20, pp.159-168

諏江康夫, 2018, 教職課程科目「総合的な学習の時間の指導法」の一考察, 北翔大学教育文化学部研究紀要 (3), pp.185-197

菅沼敬介, 2019, 実践的指導力を高める「総合的な学習の時間の指導法」に関する研究: 福岡教育大学学生への単元計画作成の指導より, 福岡教育大学紀要. 第 4 分冊, 教職科編(68), pp.177-186

刀川啓一, 2019, 小学校教諭免許取得にかかわる「総合的な学習の時間の指導法」新設上の課題: 大学生 99 人の意識調査を通して, 東京成徳大学子ども学部紀要 (9), pp.37-47

谷尻治・早崎大輔, 2019, 「総合的な学習の時間」における探究的な学習の過程: 和歌山に焦点をあてて, 和歌山大学教職大学院紀要: 学校教育実践研究 (3), pp.1-8

鄭谷心, 2018, パフォーマンス評価を生かした総合学習の指導法に関する検討: 小学校における総合的な学習の時間の事例を中心に, 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要 (25), pp.103-113

土井進, 2017, 「さんぽ」を導入教材とした「地域活動と社会貢献」における学修成果の事例: 総合的な学習の時間の指導法を活用して, 淑徳大学高等教育研究開発センター年報 (4), pp.35-44

長澤直臣, 2017, 新科目「特別活動及び総合的な学習の時間の指導法」設定の趣旨と授業試案, 教職課程年報 (12), pp.97-111

長谷川精一・沼田潤, 2020, 教職課程科目「総合的な学習の時間及び特別活動の指導法」における「主体的・対話的で深い学び」のための教育方法の実践: 「平和学習」をテーマとして, 相愛大学研究論集 36, pp.39-44

長谷川精一・奥村旅人, 2020, 「総合的な学習の

時間及び特別活動の指導法」における「主体的・対話的で深い学び」のための教育方法: 「キャリア教育」をテーマとして, 相愛大学研究論集 36, pp.33-38

長谷川寛, 2017, アクティブ・ラーニングの一方案: 討論のある問題解決的な学習による子どもが社会参加する総合的な学習の時間, 神奈川大学心理・教育研究論集 (41), pp.291-301

畑野裕子, 2017, 「総合的な学習の時間」に関する研究動向を踏まえた学習指導内容と指導法の基本原理に関する一考察, 神戸親和女子大学大学院研究紀要 13, pp.35-44

東野充成・佐藤友美, 2018, 大学教育のコンテンツを活かした「総合的な学習の時間の指導法」の構想 —九州工業大学における体制と実践から—, 九州工業大学教養教育院紀要 (2), pp.91-100

藤本仁, 2018, 小学校総合的な学習の時間で育む資質・能力とその指導法についての一考察: 改訂された新学習指導要領を踏まえて, 青山学院大学教職研究 (5), pp.277-295

堀正人, 2019, 人権感覚を養う「総合的な学習の時間」の指導法, 神戸海星女子学院大学教育研究紀要 (3), pp.15-25

前田康一, 2018, 社会で生きて働く力を育む学級活動の指導のあり方, 滋賀文教短期大学紀要 (20), pp.82-95

松崎康弘, 2020, 新しい教職科目「総合的な学習の時間の指導法」の構想, 鹿児島女子短期大学紀要 (57), pp.43-53

元根朋美, 2018, 総合的な学習の時間の指導法の一研究: 高校 2 年生に向けたキャリア教育の授業実践の考察を通して, 帝塚山大学全学教育開発センター紀要 (2), pp.19-29

森田清美, 2020, 「総合的な学習の時間」の考察: 教科の特性を踏まえて, 比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究 6, pp.215-222

森田清美, 2019, 「総合的な学習の時間」を考える: 家庭科の視点から, 比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究 5, pp.213-218

矢野正, 2018, 学習指導要領から読み解く教育評価の改善に関する考察: 総合的な学習の時間の指導法を通して, 名古屋経済大学教職支援室報 (1), pp.25-35

和田孝・新庄恵子, 2020, 教職課程新科目「総合的な学習の時間の指導法」の充実に向けて -実

態調査から見える課題-, 帝京大学教職センター年報 (7), pp.25-37

和田孝・新庄恵子, 2019, 教職課程の新科目である「総合的な学習の時間および特別活動の指導法」の実施に向けての課題 -実態調査を踏まえた「総合的な学習の時間」の学習の実態-, 帝京大

学教職センター年報 (6), pp.3-14

渡邊幸雄・中島夏子, 2018, 高等学校の「総合的な学習の時間の指導法」の授業開発 : 仙台城南高等学校との高大連携

編集後記

コロナ禍の中、オンライン授業という形で 2020 年度は始まりました。子どもたちに寄り添うということの主眼としてきた児童学科ですが、“距離を置かなければならない”という現実を前に教員はオンライン授業であっても大学教育の質を落とさぬよう様々な工夫をしながら授業に取り組んでいます。そうした状況の中で、昨年度から児童学科の教員に加わった新しい先生方の投稿も含めて「こども総合研究」第 5 号を発行することができました。多岐にわたる研究内容は改めて児童学科の特徴というものを示しているように思います。

編集代表 金田卓也

こども総合研究 第 5 号

2020 年 8 月 31 日 発行

大妻女子大学家政学部児童学科

〒102-8357 東京都千代田区三番町 12

TEL 03-5275-5945 (共同研究室) FAX 03-3261-9858

