

生活科における子どもが対象について思考し続ける表現活動の研究

小田恭子

(発達教育科学専攻 生活科教育領域)

I 論文構成

序章 本研究の概要

- 第1節 関心の所在
- 第2節 先行研究による問題提起
- 第3節 研究の目的と方法

第I章 表現活動の再検討

- 第1節 アニミズム的思考の捉え直し
- 第2節 エリコニンによる表象と表象の総和
- 第3節 生活科における「表象の総和」としての表現活動

第II章 ごっこ遊びと教師の関与について検討

- 第1節 思考し続ける表現活動と生活科におけるごっこ遊びについての検討
- 第2節 子どもと対象との質的・量的な豊かな関与について
- 第3節 ごっこ遊びの側面と教師の関与についての検討

第III章 実践分析「だいこんのひみつはっけん！」からみる思考し続ける表現活動

- 第1節 児童の経験と前時までの観察記録の考察
- 第2節 本時の様子とワークシートからの考察
- 第3節 実践全体をととしての考察

第IV章 対象について思考し続ける表現活動の単元構想の提案

- 第1節 本研究の単元構想に必要な視点
- 第2節 生活科における表現活動とごっこ遊び
- 第3節 単元構想の提案
- 第4節 まとめ

終章 本研究の成果と課題

- 第1節 本研究の成果
- 第2節 本研究の課題

II 研究の目的と方法

本研究の表現活動で重視するのは、対象をよく知ろうとして「思考し続ける」ことである。また、表現を他者との関わりによって内省し再び対象を知ろうとする過程である。小学校学習指導要領解説生活編においても、表現することは目的ではなく、気づきを伝えたり振り返ったりするもの、あるいはその質を高めていく手段であるとされている。¹⁾そこで、本研究において子どもが対象を観察し思考し表現すること、加えて自他の表現を通して観察・思考・表現の過程が繰り返されること、その子どもが表現するものの内容とそれに対する大人が同のように関与するかについての方法を検討することで、生活科における子どもが対

象について思考し続ける表現活動を明らかにすることを目的とする。

本研究の課題を明らかにする方法として、ヴィゴツキーやエリコニンらが述べた、子どもとは、大人との関わりの中かで育つ「社会的存在」であることを基に考察を行う。その前提から、生活科における表現活動において用いられることのある「なりきる」という指示や評価に対し神谷栄司らの理論から再検討を試みる。また「ごっこ遊び」という表現活動がもつ側面を整理し「ごっこ遊び」と子どもの発達の様子と大人の関わりを検討し、本研究の課題に応えるための理論化を図る。さらに、上記で明らかにしたことを基に飼育栽培活動等について、観察日記や伝え合いの活動での意見の発表の仕方について、担任教師を始めとした周囲の大人の関わりに着目して実際の授業を分析する。なお、本研究における「ごっこ遊び」は、ままごなどの様態にとらわれず、対象について思考し表現しようとしている表現全般であると捉える。

III 表現活動の再検討

1 エリコニンによる表象の総和について

ワロンやヴィゴツキーは基礎となる子どもの存在、被影響性について「人間の子どもの生まれたときから大人との関係を抜きには存在しえないという意味で『社会的存在』であり、子どもの思考も当然、大人のあらゆる働きかけや影響を受けていると」²⁾と述べている。

一方で、ピアジェは子どもにとって未知のものに関する質問を通して、アニミズム的思考を見いだし、「子どもの典型的な思考作業」とした。しかし、エリコニンはそれに対して「大人とのコミュニケーションの過程で得られる知識を除外することは、原則的に不可能なことである。(中略)実際は、この答えはかれの既有的表象の総和によって決定されているのである。」³⁾と述べた。子ども

の未知の質問の回答の内実について「既存の表象の総和」と表現している。つまり、子どもが表現していることは過去に得た表象を縫り合わせたものを言葉として表現しているということと捉えている。アニミズム的思考は大人との関わりの中で、子どもが得た表象の総和である。

2 「事実的な見方」と「人間的な見方」

上記の理論をより実践的に検討するため、幼児のものの見方について研究した神谷栄司の「事実的な見方」と「人間的な見方」を援用する。⁴⁾神谷は幼児のものの見方や「ことば」について『事実的な見方』はツバメという対象の外面的特徴を発見したことばであり、『人間的な見方』はツバメの内面を洞察したようなことばです。⁵⁾と述べている。つまり、ピアジェは「アニミズム的思考」とし、エリコンは「表象の総和」とし、神谷は「人間的な見方」としたが三者は同じ子どもの表現を示している。しかし、ピアジェはその思考によって表現されるものは生得的なものとし、エリコンと神谷は大人との関わりのもとで成されるとした。さらに、神谷は「子どもの認識はまず、『事実的な見方』からはじまります。そして、集めたいろいろな事実のなかから、『なぜだろう』という問題を見つけて、その問題の答えを自主的に発見すると、それはたいていは『人間的な見方』になるのです。⁶⁾」と述べた。このように、アニミズム的思考や内面を洞察したような表現には、その対極にあると考えられるような「事実的な見方」が要になっているということが分かる。「なりきる」とは、「事実的な見方」という対象がどのように存在しているのか、よく見たり疑問をもったり、考え、働きかけてみるなどを通して「人間的な見方」に移行するのである。これは、前項で示した、「表象」と「表象の総和」に影響されたものであると解釈できる。子どもが、表現するものは、対象の状態や様子の子どもがもつ記憶やイメージに基づいて形成されるものである。そして、そのような記憶やイメージや他者との交流から得たものが縫り合わせることで「表象の総和」となり「人間的な見方」として表れるのである。

つまり生活科の表現活動とは、子ども自身の表象のみで成り立たせることよりも、対象の様相や他の子どもの表象や教師の表象を縫り合わせ総

和させていくことに価値を見いだすべきである。よって、生活科における表現活動について事実的な見方から人間的な見方への変化や他者、特に大人との関わりについて検討する。

IV 子どものごっこ遊びと教師の関与

1 自己対話を手がかりとした「思考し続ける」ことの意義

まず本研究での「自己内対話」については、永里と假屋園による「思考としての自己内対話の内容分析的研究—児童の自己内対話力育成における評価基準の開発—」に即して考察する。永里らの研究において、思考とは「対話自体が真理を追究する営みであり、そのプロセスそのものが『思考』なのである。」⁷⁾と定義づけられている。また、永里らは「自己内対話」については以下のように示した。「絶対的な視点での思考とは、これまで自己の中に蓄積された知見の世界に身をおき(中略)自己の世界観のなかでさまざまな事象の関係性を模索した状態である。そのよう状態の中に、他者の知見や発想が介入され、自他の世界観を照合しながら自己の世界観を問い直す営みが相対的な視点での思考である。両者とも、事項を問い直す点は同じであり、絶対的視点と相対的視点を循環運動している状態が自己内対話なのである。」⁸⁾(下線は筆者による)「絶対的な視点」は観察や経験から得た知見が集まりとして関連付けることができる。また「相対的な視点」も何らかの視点が加わり疑問をもつことができる、そしてまた新たな知見を得ることができるという点から「事実的な見方」から「人間的な見方」への過程と関連付けることができる。神谷の述べた「事実的な見方」の集積とより深く考えた結果として生じる「人間的な見方」と永里らの述べる「ジグザグ運動的な循環過程」を関連付けてさらに言及すると、「人間的な見方」への過程は自己内対話の連続であり、積み重ねられた表現活動であると考えられる。そして、子どもにとって「思考し続ける」ことは教師や他者の関与によって「ごっこ遊び」によって表現活動がなされていくと考える。

2 ごっこ遊びの発達

内田伸子は1歳頃の子どもを観察した際、子どもは「まね」をすることを楽しんでいる一方、行

為の背景つまり目的や意味は求めている段階を見出した。⁹⁾この子どもは行為の「理由や目的」¹⁰⁾には触れていない。「まね」る行為そのものが子どもの目的なのである。次に、高橋たまきは「ごっこ遊び」を「ふり遊び」と表現し次のようにその変化を整理している。「より発達したふり遊びにおいては、一つのふり行為と他のふり行為が、有機的に関連付けられる。(中略) 日常の文脈から分離して開始されたふりの行為は、ふり遊びと呼ばれるものへと発展する。」¹¹⁾ふり行為が関連して行われていることで、まとまりのある物となり、ふり遊びへと変化していくことが分かる。つまり、複数の「まねっこ」が有機的に関連させたものが「ごっこ遊び」といえる。前述のとおり表象と表象の総和は、大人の表象を子どもが習得し、子どもがそれらを縫い合わせてあらたな表象を創り出すことであった。「まねっこ」や「ふり行為」はある意味や背景をもった表象であり、それらを「ごっこ遊び」のなかで子ども達はより合わせることを行っているため、ごっこ遊びも表象の総和であるということができる。

3 生活科における「ごっこ遊び」の3つの側面

子どもの「ごっこ遊び」は3、4歳頃の遊びには劇的な様子が現れ始め、5、6歳頃からは自分の役割に対する意識が明確になったり他者を意識して観せようとする、「演ずる」行為がうまれたりすることから¹²⁾演劇教育(ドラマ教育)¹³⁾に関する先行研究をまとめ、以下の3つの側面に整理した。

(1) 内的ルールの形成

ストーリー性や協同性を保つにはある一定のルールが必要である。千葉洋平らは「お母さん役の子どもは、子ども役のわがままをなだめるのがルールであり、そこで駄々をこねると遊戯は崩壊する。子どもはルールに従うこと、自分の衝動的な行動を棄てることで、遊戯の面白さが成立することを経験する。」¹⁴⁾と述べた。このルールは外部から強制ではなく、参加者が創りだし共有している。佐々木徹雄はヴィゴツキーの遊びのルールに関して、「ルールが無いように見える遊びにも潜在的にルールが存在するとし、ルールは内発的に子どもから生まれ、遊びのなかで変化し(動的ルール)、それらの共有を通して虚構場面を展開している。」¹⁵⁾とし、さらに「虚構場面を展開させて

いくにあたって、表現内容(皆でどういうイメージを表現するか)と表現方法(皆でどうイメージを共有させていくか)との両面から、自分たちの『内的ルール』を形成していつている過程にいる」¹⁶⁾と述べた。つまり虚構場面を守り、展開し、表現する「ごっこ遊び」は、自分たちの内的ルールにのっとして、対象のイメージを表現・共有するという側面をもつ。

(2) 創造的な模倣活動

子どもの「まねっこ」が有機的に関わり合うことでひとまとまりの「ごっこ遊び」になる。

鹿嶋桃子は、遊びの内容やその中で表現されている物事について「遊びやふり遊びにおいては、子どもたちは現実で見たり聞いたりしたことをそのまま模倣あるいは再現(かつてあったものの正確な反復)するのではない。それら古いものを組み合わせて新しいものにしている」¹⁷⁾と述べている。また、神原文子は役割サイクルの修正モデルを述べる際に「役割主体は一方的に期待に従うのではなく、役割期待者との相互作用の中で期待者に働きかけ、時には期待をも修正しながら状況にふさわしい役割形成を行うことである。」¹⁸⁾と述べている。つまり神原はとある役割に関して「ごっこ遊び」をしている者同士の中で共有されるルールやそれを基に表現されるものは、相互作用のなかで形成し修正されると示唆しているのである。このように子どもは模倣を通して新たな価値観に気づき、新たな価値観を生み出すという側面をもつ。

(3) コンテキストの拡張

ストーリー性や協同性にのっとして遊ぶとき、「自分ではないもの」を演じている。また、それは姿かたちや内面的なものだけでなく、物を見立てることにとも関わるだろう。子どもたちは「ごっこ遊び」やロールプレイなどが用いられる実践で「なりきって」と指導されることがある。一方で、平田オリザは「なりきる」ことを否定し、違う捉え方を提示している。「日本ではどうも『演じる』ことは『役になりきる』『のりうつる』といったイメージでとらえられがちだ。(中略)俳優という自分の個性と、演じるべき対象の役柄の共有できる部分を探し出し、それを広げていくという作業が求められている。」¹⁹⁾と述べている。つまり、役柄

と自分との枠組みの違いに気付き、共有できる部分を探すことや背景を想像し調べる役作りを通して、自分が役に共感できる範囲を広げていくのである。具体的な例は即興芝居に関する今井純の著書のから分かる。「登場人物の『目的』は脚本に書かれている行動とは異なることを自覚する必要があり(中略)『目的』を理解しなければリアルな演技にはならない。」²⁰⁾自分でないものを演じる

とき、外見から分かる「事実に基づく見方」に留まるのではなく、他の事実を集積しつつ「なぜそのような行動をとったのか」などの問いをもち、「理由や目的」を考えて演じることが必要なのである。つまり、この演者が役柄の背景の違いを知り、うめていく作業を本研究では「コンテキストの拡張」として位置付ける。コンテキストのズレを役柄と自分との比較を通して「自分の存在」を基に役とのズレを埋めていく。「ごっこ遊び」も自分を軸に、役割や小道具(見立てる対象)と現実を比較し、現実と役柄との違いを見つけ、物語が進行するように自らのコンテキストを拡張し、自分と役とのすき間を埋めていくのである。

V ごっこ遊びと大人との関与

1 直接的な関与一質的な関与

「ごっこ遊び」において大人は、環境構成や遊び仲間として認められる役割がある。また、次の活動へ期待が持てるような問いを示す存在であることが望ましい。²¹⁾構成活動²²⁾をおこなう際に教師は〈見方の不備やあたらしい問題点〉が出てくるように「揺さぶりをかける」²³⁾という役割である。また、その問いは「ごっこ遊び」において共有される、内的ルールに則ったものである。つまり、直接的な大人と子どもとの関与は、子どもと対象との関わりを深めるような存在であり、頻度よりもその質が問われているといえるだろう。

2 間接的な関与一量的な関与

「ごっこ遊び」はそこに直接参加していない他者や、他者との関係、理想像によって展開される。家族ごっこを取り入れた永野優希の生活科の実践では²⁴⁾。教師にご飯を作っている意図を問われた際の子どもは「家族のためにご飯を作ってあげなきゃいけないでしょ」と意図を表現した。その子の家庭で料理をしている人の視点の言葉であ

ると解釈できる。このような「ごっこ遊び」表れる間接的な子どもとの関わりは、その遊びを豊かにし、子どもと対象との関わりを深める手立てにもなる。つまり、間接的な関与は日常生活において、より多くの大人や社会に触れる機会が得られるほど、子どもの想像力を豊かにする。教師は実践の中でそれらの背景や存在を価値づけていく必要がある。

VI 安城市立安城西部小学校 第2学年生活科実践分析「だいこんのひみつはっけん！」

安城市立西部小学校 大野理恵子教諭の実践「だいこんのひみつはっけん！」について考察する。生活科において栽培しているだいこんが「間引きをしてって言った」と表現するような、子ども自身の語りから対象であるだいこんと話をすような表現がなされていた。

【資料5：Nhによる記録】

だいこんの名前：ねっちゃん

10/14: ・わたしはすごくまようけどだいじなねっちゃんだから今はぬくのはやめにしようとおもっています。〈だいじなねっちゃんだもんね。ねっちゃんとそうだしよう。〉

・みんなと話し会ってやっぱりぬかないと思います〈みんな大切にするというのもよいですね〉

・ねっちゃんが「ぬかないで」といっていたよ。でも土よせしてうれしそうだったよ。〈まっすぐにしてもらえてうれしそうだね〉

?/?わたしはうねのよこのところをけずってそのなかにひりょうをあげました。……ひりょうをあげている時ねっちゃんが「おいしい」とか「ありがとう」と言ってくれました。先生ばたけは、体いくかんがわから小さいちゅうくらい、大きいとなっていて、日光が当たっているがわから大きくなっているとわかりました。「大こんの外がわに水をあげて」と野菜の先生におしえてもらいました。

資料5の観察記録は、対象が自分(Nh)に話しかけているような表現がつまり「人間的な見方」が用いられていることが多い。加えてNhの記録では、自分の行った世話と対象が述べていることが関連していると考えられる。例えば「ひりょうをあげている時、大こんさんが『お

おいしい』って言っていました。」や「まびきしてくれただから広くなったよ」とか「ひりょうをあげたから『ひりょうおいしかった』と書いてくれました。」という表現である。Nhが追肥やだいこんが生長したことを捉えた「事実的な見方」があり、だいこんが「おいしかった」と言っていると表現し「人間的な見方」へ思考がなされている。「なぜ大きくなったのだろうか」という問いの答えをNhなりに捉えていると考える。さらに、Nhの記録のなかで特徴的なのは、先生畑についても、観察し記録されていることである。Nhのように、主に学校の低学年の段階で自分の対象に加え、他のものとも比較できるという可能性がうかがえる。

(1) 「事実的な見方」の共有場面について

まず、「本時」の活動の範囲では授業時間の半分ほどは対象の具体的な外見的特徴や世話をした過程や虫がいるときの目印的な事柄について共有する時間になっている。「だいこんの気持ちになって考える」という姿に児童を導くことができたのは、本時の活動の中では「事実的な見方」を十分に確認し他者の表象を取り入る時間が確保された。

(2) 単元間のつながりと環境構成

一方、本時以前も含んだ視点で、実践を検討すると、神谷の述べている「問いをもって自分なりの答えをだすこと」ということがその日、当日の出来事ではなく、アサガオや夏野菜の栽培などと関連して行われていたと考えられる。また、教師の模範用の畑である「先生畑」にはプランターで育てた自分の野菜と先生畑の様子を比較した間が上がったり、「ダイコンをそのまま収穫しないとどうなるか」という児童の興味を余すことなく試したりした点だ。また、ダイコンの栽培を続行し種子を採取し、可食部だったところを食べる活動を通すことで、食料としてのだいこんのコンテキストから、植物としてのだいこんというコンテキストが加わり、児童の表現はさらに多様になったと予想する。活動まで含まれたとしたら、教師の単元計画や環境構成対象について思考し続けるということにおいて有効に働いていたと考えられる。

(3) 教師の関与

まず、直接の関与として、大野教諭も一緒になって大根に名前をつけ、児童と共に栽培活動をしていた点である。収穫の際には「だいちゃん(大野教諭の栽培していた大根の名前)をひとりぼっちで残した可哀想！」と言われたり、本時の中で大野教諭の大根の設定上の性別を明かした時「え！先生のは女の子だとおもってた」というような、子どもの虚構の中に教師も参加し、児童の名前を付け大事におだてるという内的ルールを共有し「ごっこ遊び」のメンバーとして認められているのである。これは、ごっこあそびに直接関与する大人の姿として適している。

次に、間接的な関与として、教師が子どもの表象を用いながら、新たな表象につなげている点である。朝顔の栽培の時には「のどが乾いているって言ってたけど、お水はあげないの？」と言葉がけをしていたことがあるという教諭が居たり、「(対象である植物が)お腹がすいたって言うけど肥料をあげなくていいの？」というような言葉がけである。大人の直接的な関与によって子どもが表象を獲得していた経緯であり、児童もその表象を自分のだいこんの表現へ用いている。過去に得た表象を再生するのではなく、自分のだいこんを表現するものとして模倣していることから、創造的な模倣活動の様子であると捉えた。このような積み重ねによって対象をエリコニンの捉えたアニミズム的な表象を用いることができるようになるのだと考える。

Ⅶ 本研究の成果と課題

1 本研究の成果

以上のことから、生活科において子どもが対象について思考し続ける表現活動には、大人との関与によって得た表象を集積し縊り合わせるという過程がある。つまり「事実的な見方」から「人間的な見方」という過程が必要である。そのため、対象についての観察から得られる事実が十分に集積されていなければ、また教師や周囲の大人によって子どもの表象が十分に習得されていなければ、こどもの「なりきっている」と評される表現は現れないのである。子どもに想像力が不足しているのではなく、我々が子どもにその機会を保障せずまた、価値づけてこなかった影響である。

また、「事実的な見方」と「人間的な見方」の間には、子どもが問いをもち、考え、自分なりの答えを持たなければ「人間的な見方」には進まない。そして、子どもがそのような思考過程をすることが出来る場が「ごっこ遊び」という表現活動なのである。そして、さらに「人間的な見方」から新たな活動を豊かに発展させていくためにも問が必要なのである。このように、教師は子どもが「ごっこ遊び」で表現したことへ、揺さぶりをかけ、さらに遊びが楽しくなるような刺激を与えられるような存在でなければならない。

2 本研究の課題

思考し続け表現する子どもの内実について検討してきた。そのため「見る側の視点」についての検討が必要であったと考える。また、どのような表現技法を指導によって補完するかは単元やねらいによって異なる。そのため用いる表現について妥当性について単元を構想する際には検討が必要である。また、社会的認識についての実践分析が不足している。社会認識の内容、つまり、学校探検や町探検では対象が物やシステムだけでなく、それに携わる「ひと」が重要になる。また、栽培活動であっても、自分で栽培し収穫したものを比較し、値段という視点から、自分が育てた野菜というモノへの視点から、それらを栽培して売ることを生業にしている人間のことに視点を移していく支援も必要であろう。

なりきること、つまり相手の立場に立つことは大人でさえも難しい。しかし、対象について思考し続け理解しつづけようとする意識は誰しものもつことが出来るものであり、自分たちの表現を振り返るような機会をこれから出会う子どもともっていきたいと考える。

註および引用・参考文献

- 1 文部科学省『小学校学習指導要領解説生活編』東洋館出版、2018、pp. 15-16 参照
- 2 ヴィゴツキー(福井研介 訳)『子どもの想像力と創造』新読書社、1972、p. 54
- 3 エリコニン(駒林邦夫 訳)『ソビエト 児童心理学』明治図書出版、1964、p. 349
- 4 神谷はヴィゴツキーやエリコニンの理論を参考にし、これらの見方についての一定の結論を出したと考えられるため、有用な視点であると考える。
- 5 神谷栄司『幼児のものの見方・感じ方 自然と遊ぶ』法政出版、1998年、p. 32

- 6) 上掲書 5) p. 32
- 7) 永里智弘・假屋園昭彦「思考としての自己内対話の内容分析的研究—児童の自己内対話力育成における評価基準の開発—」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』鹿児島大学、19巻、2009、p. 165
- 8) 上掲書 7) p. 166
- 9) 内田伸子『どこからファンタジーへ 子どもの想像世界』新曜社、1986、p. 92
- 10) 「髪をとく」という行為の背景は「身だしなみを整えるため」であり、身だしなみを整える「必要がある場に行く」ことなどに内包される目的、意図、理由、状況がある。
- 11) 高橋たまき『子どものふり遊びの世界【現実世界と想像世界の発達】』ブレーン出版、1993、pp. 54-55
- 12) 伊勢田亮「子どもの発達と劇遊び」『現代と文化: 日本福祉大学研究紀要』日本福祉大学福祉社会開発研究所、2001、p. 51 より要約
- 13) 演劇教育(ドラマ教育)とはイギリスを中心に発展した教育方法の一種であるというのが成立の背景の1つである。教科学習の理解の深化、コミュニケーション能力や表現力の伸長が主な目的である。学校全体や地域への上演を前提としない演劇活動や、即興的な演劇的活動である。
- 14) 千葉洋平、井上誠治・片岡暁夫「遊戯論にみるこどもの生活の在り方に関する研究」『体育・スポーツ哲学研究』体育・スポーツ哲学学会、36巻8号、2014、p. 31
- 15) 佐々木徹雄「子どもの劇づくりにおける虚構場面の展開と共有の意義—L. S. ヴィゴツキーの遊びの「内的ルール」に着目して—」『日本教育方法学紀要』日本教育方法学会、2017、pp. 14-15 から要約
- 16) 佐々木徹雄「子どもの劇づくりにおける虚構場面の展開と共有の意義—L. S. ヴィゴツキーの遊びの「内的ルール」に着目して—」『日本教育方法学紀要』日本教育方法学会、2017、p. 18
- 17) 鹿嶋桃子「即興のパフォーマンスとしての遊びの創造性と評価の検討 幼児の創造性発達を展望して」『心理科学』心理科学研究会、2012、p. 80
- 18) 神原文子「役割サイクル修正モデル」『ソシオロジ』社会学研究会、25巻1号、1980、p. 56
- 19) 平田オリザ『わかりあえないことからコミュニケーション能力とは何か』講談社現代新書、2012、pp. 196-197
- 20) 今井純『自由になるのは大変なのだ—インプロマニユアル』論創社、2009、p. 32
- 21) 久保田浩『子どもと遊び 遊び研究入門』誠文堂新光社、1984、pp. 200-201 から要約
- 22) 「ごっこ遊び」のなかの、小道具や「舞台」を作る活動
- 23) 有田和正『写真で見る生活科授業づくりのテキスト』明治図書出版、生活科授業研究別冊 No. 1、1994、pp. 170-173 参照
- 24) 永野優希「第3章2節『内容(2) 家庭と生活』を中心とした事例」朝倉淳(編)『平成29年度改訂小学校教育課程実践講座 生活』ぎょうせい、2018、p. 124

註および引用・参考文献

¹ 文部科学省『小学校学習指導要領解説生活編』東洋館出版，2018，pp. 15-16 参照

² ヴィゴツキー(福井研介 訳)『子どもの想像力と創造』新読書社，1972，p. 54

³ エリコニン(駒林邦夫 訳)『ソビエト 児童心理学』明治図書出版，1964，p. 349

⁴ 神谷はヴィゴツキーやエリコニンの理論を参考にし、これらの見方についての一定の結論を出したと考えられるため、有用な視点であると考える。

⁵ 神谷栄司『幼児のものの見方・感じ方 自然と遊ぶ』法政出版，1998年，p. 32

⁶ 上掲書 5) p. 32

⁷ 永里智弘・假屋園昭彦「思考としての自己内対話の内容分析的研究—児童の自己内対話力育成における評価基準の開発—」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』鹿児島大学，19巻，2009，p. 165

⁸ 上掲書 7) p. 166

⁹ 内田伸子『どっこからファンタジーへ 子どもの想像世界』新曜社，1986，p. 92

¹⁰ 「髪をとく」という行為の背景は「身だしなみを整えるため」であり、身だしなみを整える「必要がある場に行く」ことなどに内包される目的、意図、理由、状況がある。

¹¹ 高橋たまき『子どものふり遊びの世界【現実世界と想像世界の発達】』ブレーン出版，1993，pp. 54-55

¹² 伊勢田亮「子どもの発達と劇遊び」『現代と文化：日本福祉大学研究紀要』日本福祉大学福祉社会開発研究所，2001，p. 51 より要約

¹³ 演劇教育（ドラマ教育）とはイギリスを中心に発展した教育方法の一種であるというのが成立の背景の1つである。教科学習の理解の深化、コミュニケーション能力や表現力の伸長が主な目的である。学校全体や地域への上演を前提としない演劇活動や、即興的な演劇的

活動である。

¹⁴ 千葉洋平、井上誠治・片岡暁夫「遊戯論にみるこどもの生活の在り方に関する研究」『体育・スポーツ哲学研究』体育・スポーツ哲学会，36巻8号，2014，p. 31

¹⁵ 佐々木徹雄「子どもの劇づくりにおける虚構場面の展開と共有の意義—L. S. ヴィゴツキーの遊びの「内的ルール」に着目して—」『日本教育方法学紀要』日本教育方法学会，2017，pp. 14-15 から要約

¹⁶ 佐々木徹雄「子どもの劇づくりにおける虚構場面の展開と共有の意義—L. S. ヴィゴツキーの遊びの「内的ルール」に着目して—」『日本教育方法学紀要』日本教育方法学会，2017，p. 18

¹⁷ 鹿嶋桃子「即興的パフォーマンスとしての遊びの創造性と評価の検討 幼児の創造性発達を展望して」『心理科学』心理科学研究会，2012，p. 80

¹⁸ 神原文子「役割サイクル修正モデル」『ソシオロジ』社会学研究会，25巻1号，1980，p. 56

¹⁹ 平田オリザ『わかりあえないことからコミュニケーション能力とは何か』講談社現代新書，2012，pp. 196-197

²⁰ 今井純『自由になるのは大変なのだ—インプロマニユアル』論創社，2009，p. 32

²¹ 久保田浩『子どもと遊び 遊び研究入門』誠文堂新光社，1984，pp. 200-201 から要約

²² 「ごっこ遊び」のなかの、小道具や「舞台」を作る活動

²³ 有田和正『写真で見る生活科授業づくりのテキスト』明治図書出版，生活科授業研究別冊 No. 1，1994，pp. 170-173 参照

²⁴ 永野優希「第3章2節『内容(2) 家庭と生活』を中心とした事例」朝倉淳(編)『平成29年度改訂小学校教育課程実践講座 生活』ぎょうせい，2018，p. 124