

幼児期から児童期への接続・発展を生かした生活科の表現活動に関する研究

—劇化表現への可能性を視野に入れ—

加納誠司* 羽實昂也**

*生活科教育講座

**大学院教育学研究科発達教育科学専攻生活科教育領域

Study on expression learning of the Living Environment Studies that I made use of connection development from the kindergarten child from elementary school student

Seiji KANO · Koya HAJITU

Department of Living Environment Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

I はじめに

1 関心の所在と問題提起

平成 29 年 3 月に公示された新学習指導要領の方針の一つである幼稚園教育と小学校教育との連携・接続は、日本の学校教育の喫緊と課題といえる。小学校低学年教育に携わるうえで、教師は幼児教育までの学びや育ちを理解しなければいけない。前提にしなければいけないものが、幼児教育の学びの姿そのものである「遊び」を通した総合的な学びから、より意図的で計画的な教科学習への接続・発展である。それを実現するためには、幼児期に育成する資質・能力と児童期に育成する資質・能力とのつながりを理解して、連携を図っていく必要がある。

そんな中、今次改訂の学習指導要領を議論する中で、具体的な子どもの姿を共有することが重視された。新しくなる幼稚園教育要領、第 1 章総則の 2 の幼稚園教育において、育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」として育成すべき三つの資質・能力とともに、10 の項目で整理された幼児教育でめざす子どもの姿が示された¹⁾。この姿は、幼稚園教諭、保育士とともに小学校教諭が共有すべき具体的な子ども像であることは言うまでもないが、その中でも本稿で特に着目していきたいのは、その(10)「豊かな感性と表現」についてである。これまでの学習指導要領改訂の変遷からも幼小の連携・接続は繰り返し強調されてきたのだが、幼児教育と小学校教育はなかなか相まみえることは難しい状況にあった。その理由の

一つとして、幼稚園と小学校の日ごろの学びのスタイルの違いも否定できない。幼児教育の遊びを中心とした子どもの活動を主体とする学びと、小学校の教科書を中心とした一斉授業では、なかなか共通の土台で連携するのは困難である。その中でも「表現」に関しては、話したり、書いたり、作ったりと小学校の教育においても行われている学習行為で、互いに連携しやすい学びの姿がある。先述の総則の第 3 「教育課程の役割と編成等」の 5 「小学校教育との接続に当たっての留意事項」の(1)として「幼稚園においては、幼稚園教育が、小学校以降の生活や学習の基盤の育成につながることに配慮し、幼児期にふさわしい生活を通して、創造的な思考や主体的な生活態度などの基礎を培う」²⁾とあるように、幼児が幼稚園時代に育む「創造的な思考」をより顕在化するために、「豊かな感性と表現」を取り上げることによって、児童教育へつなげていくための有効な手段が見つかるのではないかと。

2 本稿の課題と方法

先に示した課題解決の糸口として、教科学習の中で幼児期の学びと育ちをつなげていくことで幼小の連携・接続の方向性を見出ししていく。その重要な役割を果たす教科を生活科とした。なぜなら、生活科は現行の学習指導要領から幼小の連携の視点において、さらにはスタートカリキュラムを実現する教科として、その中心的役割を担ってきた。また、先に示した「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の「自立心」や「思

考の芽生え」などの10項目が、各教科等の特質に応じた学びにつなぐ項目として、生活科が最も色濃く示されているからである³⁾。

さらに、本稿では生活科の劇化表現にその可能性を求めた。表現に関しては、平成元年の学年目標から「言葉、絵、動作、劇化などにより表現できるようにする」と位置付けられ、活動や体験から得られる思いや願い、気付きなどを生き生きと表現してきた経緯がある⁴⁾。その中でも中心は「話す」「書く」などの言葉や、低学年の発達段階、特に文字が書けない入学期などには絵で「描く」ことであり、それを身体表現することは少なく、ましてや劇化などは生活科生誕30年の歴史の中で徐々に減ってきているという調査がある⁵⁾。一方で劇化表現は、学校教育の中で主に学芸会などの行事の中で確実に位置づいている。なぜ、教科学習である生活科では根付きにくいのか。本稿ではここに焦点をあて、課題を先述したように幼児教育と児童教育への連携・接続に求めた。幼児教育で展開される保育と小学校での教科学習である生活科、ともに体験と表現を一体的に捉えることができる学びにおいて、その共通性や有用性を示唆していく。本稿の課題を明らかにしていくことで、幼小の接続期における表現活動の発展はもとより、生活科実践における劇化表現の再興につなげたい。

II 新しい教育課程における表現活動の意義

本稿を進めるうえで新しくなる教育課程の動きを手がかりに、幼稚園、小学校、それぞれの表現活動の意義を整理しておく必要がある。

1 幼児期から児童期にかけて遊びから学びへの自覚化を図る

新学習指導要領解説生活編の第4章「指導計画の作成と内容の取扱い」1の「指導計画作成上の配慮事項」の(4)には「他教科等との関連を積極的に図り、指導の効果を高め、低学年における教育全体の充実を図り、中学年以降の教育へ円滑に接続できるようにするとともに、幼稚園教育要領等に示す幼児期の終わりまでに育ってほしい姿との関連を考慮すること。特に、小学校入学当初においては、幼児期における遊びを通じた総合的な学びから他教科等における学習に円滑に移行し、主体的に自己を発揮しながら、より自覚的な学びに向かうことが可能となるようにすること。その際、生活科を中心とした合科的・関連的な指導や、弾力的な時間割の設定を行うなどの工夫をすること」⁶⁾とある。その中の「小学校入学当初に大切にしたいこと」では、「小学校入学当初に求められることとして、幼児期における遊びを通じた総合的な学びから他教科等における学習に円滑に移行し、主体的に自己を発揮しながら、より自覚的な学びに向かうことが可能となるようにすること」⁷⁾と新たに示されている。

幼児の遊びから児童の学びへの発展を、岩立は「学びの芽生え」と「自覚的な学び」で捉え、整理し『『学びの芽生え』とは、学びということを意識しているわけではないが、楽しいこと好きなことに集中することを通じて、様々なことを学んでいくことである。一方、『自覚的な学び』とは、学ぶということについての意識であり、集中する時間とそうでない時間(休憩時間等)の区別が付き、与えられた課題を自分の課題として受け止め、科学的に学習を進めること」⁸⁾とそれぞれの関係を価値付けている。つまり、見えない学びに見えるようにし、無自覚な学びを科学的に自覚化することが小学校では求められているのである。これこそ低学年の教科教育の意義であり、ねらいでもある。これは決して幼児教育ではレベルの低いことをしているということではない。それこそ、思うがまま自分を表現することが幼児の段階で大切にしたいことであり、発達段階に即した学びの姿と言える。

2 生活科の動きにおける表現活動

先述の解説生活編の「内容の取扱いの配慮事項」の(3)には、より具体的に思考の枠組みが表現されている。そこには「具体的な活動や体験を通して気付いたことを基に考えることができるようにするため、見付ける、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うようにする」⁹⁾とある。対象とかかわっていく中で、思考を深めていく過程を示したものであるが、そこには気付きを基にすることの重要性が強調されている。つまり、思考と表現の一体化は、そのベースとして気付きと思考の一体化を成しているのである。

また、第3節単元計画の作成の3で「生活科の学習過程」として「① 思いや願いをもつ、② 活動や体験をする、③ 感じる・考える、④ 表現する・行為する(伝え合う・振り返る)」と4つのプロセスが示されている¹⁰⁾。思考を深め、気付きを高めていくプロセスを具体的な学びの形で示していることが特徴といえる。この4つの段階は、必ずしもこの順番で展開されるわけではない。順序が入れ替わったり、一つの活動の中に複数が融合的に組み合わせられ一体的に進行していったりすることが予想されるにしても、④の「表現する・行為する」に関しては、単元の途中あるいは終末において高まっていく学びであろう。例えば単元で取り組んできたことを振り返って、文字言語を使って紙しばいや新聞にまとめたり、音声言語を使って発表したりするような学びが「表現する」と想定できる。その中でも特に着目したいものが④の中にある「行為する」という学習過程である。これまで言葉や文字が中心の表現から、より子どもの活動的な学ぶ姿、一步深まった表現方法が伝わってくる。行為するには、単元の学びを通して、これから自分がどのように対象に働きか

けていくか、という学びに向かう姿としての態度面としての行為もある¹¹⁾。そういった意味においても、気付いたこと考えたことを音声言語、文字言語で伝えるだけでなく、劇化表現を含めた身体表現で表すことは、これからの生活科で求められる学びの形態と言っているのではない。

さらに、丸野によれば「人は誰しも、新しいものへ向かって何かをつくり出そうとする意欲をもっている。人間は本来創造的なのだ」¹²⁾と述べている。今次改訂の学習指導要領で示された「育成すべき資質の能力の三つの柱」に「学びに向かう力・人間性」¹³⁾が加わったことは、今まで以上に子どもの学習意欲を学力として捉えなければいけない。それら三つの柱は、それぞれが密接につながっており、そのことについて奈須は「情意や態度は認知的な学習の手段や前提条件に留まるものではなく、それ自体が育成すべき重要な学力である」¹⁴⁾と三つの資質・能力の関係性を強調している。つまり、子どもの感情面や意欲を捉え、単元の中に落とし込んでいくことが求められているのである。「今、表現していることは、子どもの本当に学びたいことになっているか？」教師は常にこの視点にたち、表現活動を進めていく必要がある。

Ⅲ 幼小接続期における表現活動

ここでは、幼小接続期の子どもにおける表現活動を育成するための指導の留意点を、先行研究から明らかにする。

1 感性を磨き思考を深める

幼小接続期の子どもを見ていると、育てている植物と会話をしてみたり、飼育している動物になりきってその動きを正確に再現したりと、対象と一体化した高い表現力に驚かされることがある。これはこの時期の子どもの大人には十分に感じるできない感性の成長がある。無藤はここに、感情をつなげることで感性はさらなる広がりを見せると、それぞれの関係性のつながりを整理している。「感性は感じ取ることに對して、感情とは感じ取ったことに対する情動の状態と変化を指しており、感情は感性と密接につながり、子どもが見る世界に彩や遠近を与えていくのである」¹⁵⁾これを換言すると、感性とは自然発生的に子どもに浸透していくものであり、感情とはそこで生まれた自分の思いや感覚ではないだろうか。

この関係を指導に生かすなら、子どもが十分に感性を磨くことができるような環境や場面を保障することが大切である。そのうえで体験場面において、何を感じとったのか、何に気付きどんな思いや願いをもったのか、ときには見取り、ときには尋ね返してみるなどの教師からの関与が必要である。無藤からの示唆は、子どもの素直な学びの姿は、教師の子ども理解や支援によって高めていくことの重要性を意味しているの

ある。

2 深い思考を豊かな表現活動に導く

今次改訂の学習指導要領で示された「育成すべき資質の能力の三つの柱」の一つは、「思考力：判断力・表現力」の育成である。これにより、すべての教育活動において子どもが思考したことを、自分が決めて表現すること、即ち思考と表現の一体化が統一されたのである。「思考力・判断力・表現力」の育成を図るためにも積極的に深い思考によって内言された学びを外言していくような学びの展開を積極的に運用していく必要がある¹⁶⁾。気付きはもちろんのこと、思考においても思いや考えを巡らすという学習行為は、自分から学びを発しないと成立しない学びの形である。活動や体験を通じた自分の思いや考え（思考）を、自分で決めて（判断）、学びの形に変換すること（表現）を前提としなければ生活科の学びのプロセスとは呼べないのである。中野は、生活科における深い学びを「主体的・対話的な体験活動と表現活動が行きつ戻りつしながら螺旋的に繰り返される中で、子供たちがこの教科の特質に応じた『見方・考え方』を働かせ、自分の思いや願いを実現する過程において発生した問題を解決したり、活動を振り返ったり、自己の考えを形成したり表したり、明確にしたり確かめたり、構想したり想像したりすることなどに向かう学び」¹⁷⁾と述べている。子どもの表現したいことを、全身を使って生き生きと表現をし、深い思考まで高めていくことが大切である。

この考えは他教科、例えば主に身体表現を活用する体育でも、思考力・判断力を高めるためには、何よりも運動の楽しさ・喜びにふれる授業づくりからスタートしなければならない¹⁸⁾。つまり、思いや考えを張り巡らせるという思考という学習行為は、教師からの価値観で考えさせても質の高い学びまでは望めない。自分が学習活動を通して、楽しい、もっと学びたいような感覚を獲得しなければ今次改訂でねらう「思考力・判断力・表現力」という学びのプロセスは成立せず、表現力の向上にはつながらないのである。

3 体験と生活から思考と表現の一体化を図る

これは大人にも言えることだが、幼児や低学年児童が何かを伝えるとき、なかなか言葉が出てこず自然と身振り手振りを使って一生懸命に自分が伝えたいことを身体表現する姿をよく目にする。この仕組みを脳科学の身体動作のリズムで考えると、運動の連鎖が体内のリズムによって始発されている場面と、運動リズムが作り出すようにタイミングの調整がなされている立場に大別される¹⁹⁾。幼小の接続期の子どもにおける身体を使って何かを伝えようとする様は、まさしく前者であって、思考したことを頭の中で整理し何かアレンジを加えて表出することはせず、自分の思いや考えを

直接的、瞬間的に表現しているのである。言葉としては「思考・判断・表現」という学びのプロセスとして流れていても、この時期の子どもは順列的というよりも一体的に思考と表現の流れを捉えるべきである。いずれにしても大切なことは、表現という学習場面をしっかりと保育の中、単元の中に位置づけるべきである。ときとして表現から入ったとしても、自分の活動や体験を言葉として、絵として、身体の動きとして表出することで、自分の思考が顕在化されていくことが期待できるからである。

これを劇化表現に生かすならば、子どもが思わず表現したくなるような、その役を演じたくくなるような、体験の充実や日常生活を価値づけることである。丸野によれば、「四、五歳までに作られる子どもの概念は、おとなの抽象化された概念に対し、大なり小なり、日常生活の中でくり返し体験する具体的な事物に直接結びついており、具体的な経験を中心に新しい概念の形成が展開されていく」²⁰⁾と述べている。つまり、今、子どもが表現している姿は、体験したこと生活している姿そのものである。このことから、幼小の接続期において表現の質を高めるためには、子どもの心を動かすような具体的な体験が、量的にも質的にも保障されなければいけないこと、さらにはそこで感じたことを自由に表現していくことの重要性が示唆されたと言えよう。

4 友達同士表現し合うことで質を高める

子どもが活動や体験を表現するのに、友達同士の学び合いは必要なのだろうか。子どもが一つの作品に向き合い個の表現活動というイメージが強い造形表現においても、他児どうしのかかわりの大切さを指摘している事例もある²¹⁾。思考から表現までのプロセスを矢部は、「幼児の遊びにおける音楽的表現を、(1)遊び自体を楽しみ他者に伝えたいという欲求の段階、(2)表現を模倣した友達の思いを伝えることを意識した段階、(3)模倣によって遊びのイメージを共有した友達同士で表現を繰り返し音楽的コミュニケーションへと発展していく段階と三つのプロセス」を導き出し、その中でも「すべての段階で重要な役割を果たしているのが友達である」と価値づけている²²⁾。

何のための表現か。単元の最初は、ただ自分が表現すること自体を楽しむことに終始していても、友達と一緒に表現することでその楽しさは倍増し、充実した表現活動に発展する。それが劇である場合でも、一緒に劇を演じ楽しさを共有する友達、その劇を観て肯定的な評価をしてくれる友達は、幼児や児童が表現するうえで欠かせない存在なのである。また、保木井の「子ども同士の関係性において、情緒的な絆を基盤とすることで行為への動機づけや、技術の『教え合い』が引き起こされる」²³⁾という指摘にも留意して指導にあた

ることが大切である。

IV 生活科の劇化表現実践の課題

ここでは、筆者が幼稚園、小学校と参観や授業づくりなど、実際にかかわってきた実践を手がかりに、ここまで明らかにしてきた視点から、その違いや共通性を整理し、それぞれの指導の効果につながる発展性を見出していく。

1 子ども主体で指導を進める5歳児「大きなかぶ」

(1) 実践の概要

平成26年H市立C幼稚園5歳児の保育実践である。筆者はこの年、H市の幼小合同の生活科研究会の講師を務めることになり、その年は5歳児の保育を幼稚園教諭、低学年担当の小学校教諭が共に参観し協議をする研修会であった。そこでの助言指導にあたり、計三回C幼稚園に訪問し、主に5歳児クラスの表現活動から保育の実際、教諭の支援の在り方を事前に把握することになった。ここで取り上げたい表現活動は第一回目の訪問(平成26年7月8日)で、発表を翌週に控えた劇「大きなかぶ」の学級保育の様子である。

「かぶ」は教師が製作した造形物を使用するのではなく、園児自らが身体で表現することになっている。「かぶ」をどのように表現するか指導の場面であるが、園児たちは教師から指示されることなくA児の考えを中心にみんなで話し合っ自分たちが表現したい「大きなかぶ」に高めていった。その活動の様子は以下の通りである。

【A児を中心とした園児たちの話し合いと教師支援】

(まずは10人ほどの園児でかぶを表現、それをながめているA児)【写真①】

A児：ねえ、ねえちょっと待って。

(A男の問いかけにも反応せず、園児たちはかぶを演じている)

A児：ちょっと待ってよ、それじゃかぶに見えないよ。

(聞こえてはいると思うが、園児たちは相変わらずかぶを演じている)

(そこに教師が近づき)

T：ちょっとみんなA児君が聞いてほしいことがあるみたいだよ。

(教師の関与によってA児の話聞く園児たち)【写真②】

A児：これではかぶに見えないから足を伸ばさないほうがいいと思う。(実際に足を伸ばして見せて)

T：みんなA児君がそう言っているけどどうする？

B児：わかった、こういうこと？(実際に足を縮めて)

A児：そうそう。

T：じゃあ、みんなでやってみる？

(足を縮めてかぶを表現)【写真③】

A 児：う～ん、かぶが小さくなっちゃたな。
 C 児：(かぶをほどこきながら) どういうこと、どうい
 こと？
 A 児：あのね、座っているとかぶが小さくなっちゃっ
 んだよね。
 D 児：じゃあ、前の(足を伸ばしたかぶ【写真①】)に
 する？
 (しばらくみんなで考え込む、教師はその様子を見守
 る)
 B 児：おやまさん座り(立膝)したらいいんじゃない？
 複数：いいね、いいね、やってみよう。
 (立膝をした状態でかぶを表現)【写真④】
 A 児：そうそう、かぶだ。オッケー、大きなかぶに見え
 るよ。
 (園児たちはかぶをほどこき満足した様子)
 T : じゃあ、かぶは完成でいいね。
 複数：うん。

(2) 実践の考察

このように園児たちは教師に指示されることなく、自分たちで話し合っ
 て最適な「かぶ」を表現することができた。この間わずか3分ほどの
 できごとである。子どもたち同士で対話を通して劇をつくりあげて
 いく実践は、利根川の研究²⁴⁾などから明らかになっている。しか
 し、実際にこの対話と表現を目の当たりにして、義務教育での教諭
 経験しかない筆者には衝撃的な場面であった。劇指導というものは、
 教師が選んだ劇を、教師がアレンジを加えた台本で、教師からの一
 方的な演劇指導によって成り立つと思込んでいたからだ。園児たち
 にとって仲間と一緒に創り上げる表現活動の方が満足度は高いし
 達成感も得られる。A 児をはじめとして自己肯定感、自己有用感
 が育成できることも明らかである。何より子どもたちは大人に「や
 らされる劇」より、自分たちで「創り上げる劇」の方が楽しそうに
 演じている。

これには、登園してからの自由保育での遊びの時間も影響して
 いるのではないかと考えられる。C 幼稚園では登園後(早い園児で
 8時30分)～10時ぐらいまでを自由保育に設定しているのだが、筆
 者がこの「大きなかぶ」を参観した当日の5歳児クラスの自由保
 育は、その当時、子どもたちの中で流行っていたお店やさんごっこ
 であった。女兒はケーキ屋さん【写真⑤】、男児はステーキ屋さん
 【写真⑥】を開いていた。そこでも子どもたちは、それぞれの役を
 演じている模倣遊びを楽しんでいるのである。例えば、ケーキ屋
 さんでは、店頭でケーキを売る人、奥でケーキを作る人、ケーキ
 を買いに来た人がそれぞれの衣装に身をつつみお店やさんごっこ
 で遊んでいる。ステーキ屋さんでは衣装はないものの、ダンボール
 と網で見立てた焼き台、自分たちで考案したドリンクバーなど、日
 ごろ生活で目にしているステーキさんを再現していた。遊びその
 のものが模倣であり劇であった。幼児教育では活動そのものが表
 現であり、時にはある一定の対象になりきってその役を演じる、
 まさしく劇化表現なのである。



【写真①】足を伸ばした状態で「かぶ」を表現



【写真②】A 児の考えに耳を傾ける園児



【写真③】足を縮めた状態で「かぶ」を表現



【写真④】立膝をした状態で「かぶ」を表現



【写真⑤】女兒が演じるケーキ屋さん



【写真⑥】男児が演じるステーキ屋さん

朝の自由保育の場面でも、教師は一切の指示は出さない。何をしているかといと、やはりここでもステーキさんの厨房にみたてた環境構成の中で、他の子どもたち同様にステーキの調理を担当していた。これは、何も指導してないのではない。子どもたちと一緒にお店屋さんごっこ遊びを楽しむこと、教師自身も環境の一つとして、子どもたちの豊かな表現活動を支えていたのである。高原・瀧・宮嶋は、「身体表現としては、未だ手遊びや既成のダンスにたよっている部分が多くみられ、子どもの『表現』力を十分に伸ばしきれていない」と幼児教育での表現活動の課題を指摘し、さらに「子どもの豊かな感性と表現を伸ばすためには、イメージと動きをベースにした表現遊びを十分に実現することが重要であると考えている。また、保育者自身が豊かなイメージを描き、子どもとイメージを共有できるような感性が必要である」²⁵⁾とその改善策を述べている。まさしく C 幼稚園の教諭は、子どもと表現活動を楽しみ、子どもと思いを共有して 5 歳児の資質・能力を十分に高め、高原・瀧・宮嶋の示唆に込めている姿が伺えた。

また、教室には子どもたちが表現したいときに必要な空間や教具の準備など、環境構成の整備も重要な教師支援である。人通りが見込めそうな場所や、売場場所や作る場所のスペースの配置、空き箱や色紙の準備などは周到に用意されていた。

2 子どもの体験を表現した 1 年「おいでよ ぼくらの虫ワールド」

(1) 実践の概要

平成 17 年、筆者が 9 月から 10 月にかけて行った小学校 1 年生生活科の飼育単元での表現活動である。1 年生の児童は、9 月に入り虫の採取、主にコオロギを捕まえに行った。「クラスの子全員の虫かごにコオロギ GET だぜ!」の合言葉で、一人一かごでコオロギの飼育をしてきた。10 月に入り、そこから生まれた気付きを基にした表現活動への展開を、この実践を振り返り²⁶⁾考えてみたい。

友達や地域の虫博士、家族の人に協力してもらい、自分の虫かごに収まったコオロギの学習に子どもは没頭していった。名前をつけたり、手紙を書いたり、友達と情報交換して飼育方法を工夫したりと、子どもは対象から様々な気付きを得ていく。自分だけの自慢のコオロギの気付きは、自ずと誰かに伝えたくなるものである。友達、学区の幼稚園・保育園の園児、そして子どもにとって最も聞いてもらいたい家族の人、それらの人を招いて学年全体で発表会を開くことにした。子どもたちと発表会の名称を考え「おいでよ!ぼくらの虫ワールド!!」とした。

まずは、自分が育てているコオロギの何を伝えたいのか、それを伝えるためにはどんな方法がいいのかを

考えさせた。そして考えが似ている子同士でグループをつくった。子どもたちが考えた、伝えたい内容と表現方法は以下の通りである。

【子どもたちが考えた、伝えたい内容と表現方法】

- ・コオロギの捕まえ方 → 劇 (8 人)
- ・コオロギの育て方 → 紙芝居 (7 人)
- ・コオロギの好きなもの → かるた (6 人)
- ・コオロギの得意技 → 実際に披露する (6 人)
- ・コオロギのひみつ → クイズ (6 人)

ここまで広がってしまうと「担任一人で指導できるのか?」という不安もよぎったが、今回は子どもの「表現したい」という意欲と思いや願いを尊重し、教師は支援者に徹することにした。

「虫ワールド」の準備は、それぞれグループごとにリーダーを決め、子どもたち主体で進めていった。劇、紙芝居の表現活動は初めての経験ということもあり、何を伝えたいかグループの子に尋ね、さらには子どものノートの記述を基に、教師が台本を作成した。しかし、その後の仲間との意識の高まりを見ていると、それまでも子どもに委ねてもよかったのではないかと、今になってみると考える。当初抱いていた不安は取り越し苦労に終わったからである。これまで育ててきたコオロギに愛着が湧き、「大好きなコオロギのことを伝えたい」という強い思い願いをもたせたことが子どもたちの主体的な表現活動につながったのである。

また、伝える対象が、家族はもちろんのこと、幼稚園児や園の先生も来ることも効果的に働いていたのではないかと。「小学校に入り、成長した姿を見てもらいたい」「小学校の勉強って、こんなことするよと教えてやりたい」、そのためには、「虫ワールドを成功させなければいけない」という意識の高まりは、子どもたちの自主的な表現活動に発展をし、多様に広がった学習スタイルを遂行することを助長したのである。

さらには、教科学習などで習得した「文章を書く」などの言語能力、「道具を使って作品をつくる」などのスキルを活用する姿にも頼もしさを感じた。虫ワールド当日、多くのお客さんの前で表現することは、子どもにとっては初めての経験である。しかし、どの子ども自分が伝えたいことを、自分が考えた方法で、自分が伝えたい人に、生き生きと表現する姿があった【写真⑦】。



【写真⑦】虫ワールド当日の様子

(2) 実践の考察

「単元の最後は、子どもの表現活動でまとめる」、生活科授業でもっともポピュラーな終末である。実践者なら、よりダイナミックに展開したくなるものだ。しかし、ここにイベント生活科と批判されてきた「表現活動のためのまとめ学習」に陥りやすいという落とし穴がある。留意することは、子どもたちが表現したいことが、子どもたちが実際に見つけたり、感じたりした気付きになっているかどうかである。表現活動の見栄えだけに終始することなく、子どもの気付きや思考を顕在化するような表現活動にしていかなければいけない。

コオロギを育ててみて発見したことを「クイズにしたい」、「一緒に遊びたい」、「絵本をつくりたい」、「劇にしたい」。子どもが対象に深くかかわり、愛着が湧けば、それを表現する方法は多様に広がる。多様に広がった表現活動は、教師としてできる限り実現させてやりたい。学級を解体し、担当する教員の負担を減らしたり、国語科や図画工作科、音楽科など他教科との関連を意識した表現活動をしたりするなどして、学習形態を工夫すれば、より小学校での教科学習の効果的な指導や学びに発展するだろう。

多様に広がった子どもの指導で、唯一苦労したことは、子どもの意見の衝突である。特に劇グループは、子どもの思いも強いのか、何度も意見が衝突した。「捕まえ方を見せるのにおしりを見せちゃだめだよ」「ぼくは、こっちのセリフでみんなに教えてあげたいのに」とときには、子どもは涙を流して自分の考えを訴えた。これまでの劇指導の経験から「表現活動の道筋は教師が示すことは当然である」という指導観が覆されたのである。高学年児童は、大人の都合を察し素直に表現してくれていた。しかし、自分の思いや考えをストレートに表現する低学年児童はそうはいかない。自分たちの表現したいようにコオロギと出会った場面を演じたいのである。筆者は、子どもの能力を見誤っていた。子どもたちは、劇を自分たちで話し合い、教師が示した表現の方向性を、自分たちの表現したいように創りあげていくことができる。発達段階という視点から見ても、先述のC幼稚園の「大きなかぶ」の事例からもわかるように、1年生児童がそのような能力をもち合わせているのは当然なことである。

なぜ、子どもたちは教師が示した劇化表現で満足しないのか。それは実際にコオロギを採取し飼育している経験が大きい。つまり、この場合の学びの主体者は子どもであることを理解し、学びのかじ取りを子どもに委ねてしまう指導観の転換が必要だったのである。こうして生まれた劇化表現は、大人の目線で考えた表現よりも質が高まっていくのは明らかである。

表現方法が多様に広がれば、難しくなるのが評価の規準である。この場合、評価規準を満たした子どもの

姿、具体的に捉えた評価の視点を、数多く挙げておくことが大切である。「コオロギを実際に示して話している」、「幼稚園の子にも分かりやすい言葉で話している」など、体験から生まれた深い思考や気付きを表現し、その具体によって、あらかじめ子どもの高まった視点を定めておく必要がある。生活科では体全体を使って考えたり、工夫したり、調べたり、表現したりしながら学習を進めていく。しかし、思考や判断は、子どもの内面で生じる働きである。そのため、子どもがどのように考えを進め、判断していくかを推量するには、その場その場での子どもの表現を、活動とのかかわりのなかで見取っていかなければならない²⁷⁾。つまり、教師の子どもの内的思考を捉える子ども理解力が問われているのである。

3 子どもの生活を表現した1年「やってみようよ おうちのしごと 大きくせん」の劇化表現

(1) 実践の概要

本章2項と同様に、平成17年度に筆者が行った家族単元の実践である(実践期間は平成18年1月)²⁸⁾。

「名探偵〇〇登場! 家族の秘密を探れ!!」が単元導入の発問である。子どもは、進んで家庭生活を支えている家族の仕事に目を向けていった。まずは、家族の仕事に着目し、観察を通して様々な仕事や役割があること、自分が家族に支えられていることなどに気付いていく。そのうえで自分ができる家族の仕事を、家の人と一緒に考え、実行に移していった。

授業は、ここまでの気付きを学級のみみんなに伝える表現活動に入る。気付きを伝える表現方法を子どもたちに問うたところ、全員一致で「げき〜!」と声を張り上げた。本章2項でも触れたが、子どもたちは、秋を通してのコオロギの学習で、特に単元のまとめである「虫ワールド」の実践において、表現することが大好きになっていた。その中でもコオロギの捕まえ方・育て方を劇にして発表したグループに、子どもたちの関心は集中した。この際も自由に表現方法を選ばせたのだが、劇グループの姿を見て、「今度は自分たちでも演じたい」と考えていたようだ。劇化表現にはそれほど魅力のある表現方法といえる。

子どもたちは自分が実行した仕事でグループをつくる。「外掃除」「中掃除」「お風呂掃除」「料理」「お皿洗い・ならべ」「洗濯干し・たたみ」の6つのグループができた。コオロギ学習の反省、即ち子どもの意識が高いときは子どもの思い通りに委ねることを生かし、本単元では、ほぼ指導の手は入れず、自由に表現させてみることにした。劇完成まで想定以上の時間を要したが、ここまでの学習プロセスを積み重ね、子どもの力を信じてもいいのでは、という気持ちにさせられた。劇を演じるのに子どもたちに意識させたことは「これまでの学習を通して気付いたこと考えたことを劇にす

る」の1点だけであった。つまり、思考と表現の一体化を図ったのである

「劇の発表」で表現された「グループの気付き」から、劇を見た後に学級全体で気付いたことを「話し合い、共有した気付きに質を高めていくことをねらった。ここで、「洗濯干し・たたみ」グループが発表したときの授業の様子を取り上げる。このグループは気付いた視点も多く、劇の時間が20分を超えてしまった。しかし、視聴児童の見る目も真剣で、子どもたちの集中力は途切れなかった。自分たちも真剣に劇をつくったという共通体験があるからこそ、他のグループの発表も気になるのではないかと。「見せる側」も「見る側」も思いは同じである。

劇終了後の話し合い活動も洗濯グループが中心となって、最初は質問に答える形で授業は進んだ。

【質問と回答の一例】

- Q1：服をたたいて干していたのはなぜですか？
 A1：しわくちゃにならないためです。
 Q2：お母さんが洗たくものをたたむのはいつですか？
 A2：子どもが寝てからたたんで、次の日の服を枕元におきます。

これらのやり取りの中から、仕事の内容に関する気付きや、家族の思いに関する気付きが学級全体に共有化されていった。

(2) 実践の考察

この日の授業で一番の盛り上がりを見せたのは、劇グループから「なぜ、お父さんは起きてすぐパソコンをしていたのでしょうか？」の問いかけであった。「洗濯の仕事じゃなくて他の仕事をしているのかな？」「違います、ヒントはインターネットです」…「う～ん、わかった、今日の天気を調べているんだ」「正解です、雨が降りそうな日は部屋の中に干します」このように実感のともなった知識まで気付きを高めることができた。子どもの力を信じて表現活動を展開すると、こちらの想像以上の姿が生まれることがある。

こうした対話的な学びを位置付ければ、表現の質は高まっていくと言える。ここには2つの対象との対話が成立していると捉えることができる。一つは、「自分」と家族単元の学習対象である「自分の家族」との対話である。日々の生活さらには観察から、対象とした家族の行動を考え、それが家庭生活にとってどんな意味をもっているのか、内的な思考を働かせるような対話が必要である。先述した感情で言及すると、要するにその行動を取り上げたことによって自分にとって、どんな意味があるのか、この場合、感謝であったり、安心感であったり、好意的に家族を捉える対話がなければ、生活科における劇化表現としての価値は見出せないのではないかと。

もう一つが「自分」と「学級の友達」との対話である。それに関し先述した利根川は、「5歳児が仲間と協同して劇をつくりあげていく過程を、その役を演じることを軸としながらも、それをめぐって生じる対話とが、往還することによって『本物らしさ』を探究し表現するもの」²⁹⁾と捉えている。この理論を、本実践の子どもたちに置き換えて考えてみると、自分の家族を演じることを軸としながらも、子ども同士の間で対話を通して、友達の家族と自分の家族を重ね合わせながら何度も何度も行き来し、見つめ直ししながら、その行動の意味を深く考え、実際の動きとして表現していると捉えることができる。

V おわりに

本稿を振り返り、表現活動を視点に幼小の接続期における子どもの発達段階の特徴や発展性などから、指導の留意点を導き出し、さらには劇化表現への可能性を模索しながら論考してきた。そこには、子どもの表現したいことを生き生きと表出させること、子どもを見とり内的な思考を表現として顕在させること、子ども同士の間で対話から表現の質の向上が見られることなどを明らかにできたことは、一定の評価に値する。

また、自身の実践を幼児教育で大切にすることを評価の視点として振り返り再検証できたことは、生活科の実践研究における示唆、ひいては劇化表現の存在意義や有用性を再確認できた。今後はますます優れた実践者の劇化表現を中心として、生活科実践の考察に生かしていきたい。

一方で課題としては、幼小の接続期の区分があいまいで、十分に幼児から児童への発展という視点で表現活動を論じられたとは言い難い。その要因として、小学校から見た視点に終始し、幼児教育の視点で実践を評価できなかったことが挙げられる。これは筆者の研究の立ち位置から、どうしても生活科からの視点で捉えてしまったからである。本稿の主題が生活科につながる表現活動であるため当然だという解釈はしたくない。今後、一層、発達心理学や行動心理学など、様々な見地からそれぞれの子どもの固有性や有用性を明らかにしていくことで、さらに本稿で述べたことの説得性は増すと考え研究を進めていきたい。

- 註
- 1) 文部科学省「幼稚園教育要領」2017年 pp.4 - 5
 - 2) 前掲書1) p.7
 - 3) 加納誠司「幼小の連携・接続における生活科の果たす役割と可能性」愛知教育大学教職キャリアセンター紀要 第2号 2017年 p.10
 - 4) 中野重人「改訂 小学校学習指導要領の展開 生活科編」明治図書 1989年 P.12
 - 5) 羽實昂也「生活科教育における劇化表現の固有性—学習指導要領の変遷と他教科との比較検討を中心に—」愛知教育大学生活科教育講座紀要 生活科・総合的学習研究 第14号 2017年 p.95
 - 6) 文部科学省「小学校学習指導要領解説生活編」2017年 p.55
 - 7) 前掲書6) p.59
 - 8) 岩立京子「幼児期から小学校低学年の学びや発達の理解 ～学びや発達の連続性を保障する教育のために～」初等教育資料 1月号 No.936」東洋館 2016年 p.18
 - 9) 前掲書6) p.66
 - 10) 前掲書6) p.88
 - 11) 加納誠司「新学習指導要領解説 新学習指導要領！新しい生活科はこう変わる！！」「たのしい学校春号」大日本図書 2017年 pp.10-11
 - 12) 丸野俊一「知能はいかにつくられるか」ブレーン出版 1989年 p.40
 - 13) 文部科学省「小学校学習指導要領」2017年 p.4
 - 14) 奈須正裕「育成すべき資質・能力とは」「初等教育資料 4月号 No.939」東洋館 2016年 p.19
 - 15) 無藤隆「児童心理学」放送大学教育振興会 1998年 pp.59-60
 - 16) 阿部昇「アクティブ・ラーニングを生かした探究型の授業づくり」明治図書 2016年 pp.45-50
 - 17) 中野真志「生活科における深い学び」「初等教育資料 12月号 No.947」東洋館 2016年 p.63
 - 18) 池田延行「体育科の思考力・判断力の指導と評価」「小学校思考力・表現力—その考え方と評価」図書文化 1995年 p.267
 - 19) 伊藤正男・佐伯胖「認識し行動する脳 脳科学と認知科学」東京大学出版 1988年 p.83
 - 20) 前掲書12) pp.107-108
 - 21) 佐川早季子「幼児の造形表現におけるモチーフの共有課程の検討」「保育学研究 第52巻1号」2014年 pp.43-55
 - 22) 矢部朋子「幼児の遊びにみられる音楽的表現の共有課程」「保育学研究 第49巻2号」2011年 pp.52-60
 - 23) 保木井啓史「幼児の協同的な活動はどのように成
立しているのか—メンターシップの概念による
分析—」「保育学研究 第53巻3号」2014年 p.30
 - 24) 利根川彰博「協同的な活動としての『劇づくり』
における対話—幼稚園5歳児クラスの劇『エル
マーのぼうけん』の事例的検討—」「保育学研究
第54巻2号」2016年 pp.147-158
 - 25) 高原和子・瀧信子・宮嶋郁恵「保育者の保育内容
『表現』の関わりとその方法—表現活動を引き
出す手立てとして—」福岡女子大学紀要人間関係
学部編8号 2007年 p.61
 - 26) 加納誠司「子どもが生きる 授業が生きる 新しい
生活科が生きる道」大日本図書 2010年
pp.24-31
 - 27) 嶋野道弘「生活科の思考力・判断力の指導と評価」
「小学校思考力・表現力—その考え方と評価」
図書文化 1995年 p.252
 - 28) 前掲書26) pp.77-80
 - 29) 前掲書24) p.59

(2017年11月30日受理)