

遊びを通した学びを実現する授業実践

—生活科を中心とした合科的・関連的単元構成に基づく実践的検討—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野 中込 裕子

1. 研究背景

1-1. 幼児教育と小学校教育の接続をめぐる課題

幼児期から児童期への移行は、生涯にわたる学びの基盤を形づくる上で重要である。しかし、幼児教育と小学校教育には学びの構造に大きな違いがあり、そのギャップが子どもの適応に影響することが指摘されてきた。古閑(2018)は、幼児教育は「遊び中心の経験カリキュラム」であるのに対し、小学校教育は「教科中心のカリキュラム」であり、この構造差が適応の難しさとして表れる可能性を示している。また、中教審(2023)は、発達段階に基づく教育の違いが入学期の不安やつまずきにつながり、その後の学習・生活に支障をきたすおそれがあると指摘し、不登校の要因にもなり得ることから、幼小接続の重要性を強調している。

表1 幼児教育と小学校教育の比較

	幼児教育	小学校教育
教育課程の基準	<ul style="list-style-type: none"> ・幼稚園教育要領 ・保育所保育指針 ・幼保連携型認定こども園教育・保育要領 	<ul style="list-style-type: none"> ・小学校学習指導要領
教育課程の構成原理と教育の目標	<ul style="list-style-type: none"> ・5領域(健康・人間関係・環境・言葉・表現) 	<ul style="list-style-type: none"> ・各教科(国語・社会・算数・理科・生活・音楽・図画工作・家庭・体育・外国語) 特別の教科道徳・外国語活動・総合的な学習の時間・特別活動
主たる教育的アプローチの方法	<ul style="list-style-type: none"> ・経験カリキュラム ・経験による心情や意欲の方向付けを重視 	<ul style="list-style-type: none"> ・教科カリキュラム ・具体的な目標への到達を重視
学びの形態	<ul style="list-style-type: none"> ・学びの芽生え(無自覚的な学び) 	<ul style="list-style-type: none"> ・自覚的な学び

こうした課題を受け、「架け橋プログラム」では、入学を“0からのスタート”とせず幼児期の学びを基盤に小学校教育を構成することを重視し、幼児期から小学校以降まで一貫すべき資質・能力として①知識・技能の基礎、②思考・判断力・表現力の基礎、③学びに向かう力・人間性の三つを掲げている。これは学習指導要領(H29年告示)の三本柱と対応しており、幼児期の遊びや生活で育つ力が小学校の学びの基盤として連続的に

発揮されるべきであることが示されている。

1-2. 遊びの三つの特徴と生活科との親和性

幼児期の教育において「遊び」は、学びと発達の中心的な営みとして位置付けられている。幼稚園教育要領解説(H30年告示)は、遊びを「幼児が環境と主体的に関わりながら、多様な活動を通して学びを深める過程」と捉え、その特徴として「自発性」「意味の発見」「発達の基礎」の三点を挙げている。

第一に、自発性である。遊びは幼児の内発的動機づけに基づく主体的な活動であり、幼児は自らの興味に応じて活動の方法を選び、没頭する。この自発的な活動は、創造的な思考を生み出す基盤ともなる。秋田(2013)は、遊びにおいて子どもは自ら試行錯誤しながら活動を展開するため、「思考力・創造性の育成につながる」と指摘している。すなわち、遊びの自発性は、子どもが自らの発想を広げ、新たな表現や活動を生み出す契機となる。

第二に、意味の発見である。幼児は遊びの中で、素材の性質や環境の変化に気付き、それらに新たな意味を見いだしながら関わり方を変化させていく。例えば、葉をお金に見立てたり、砂の湿り具合の違いから遊び方を変えたりするなど、遊びは子どもが世界を再構成する営みである。この過程は、対象の特徴を捉え、状況に応じて意味づけを更新する認知的活動であり、生活科が重視する「身近な対象の価値に気付く学び」とも重なる。

第三に、発達の基礎である。遊びは心身全体を働かせる活動であり、情緒の安定や社会性の発達、自己肯定感の形成に寄与する。野本・石野(2015)は、遊びの中で子どもは「協力・主張・葛藤・調整」といった対人経験を繰り返すことで、感情調整力を含む社会的スキルを高めていると

述べている。また、畠中(2006)は、遊びを通して「安定した情緒、環境への関心、自ら考え行動する意欲の素地が培われる」と指摘しており、遊びが人格的発達の基盤を形成する重要な営みであることを示している。

これら三つの特徴は、小学校生活科が目指す学びと高い親和性をもつ。生活科は「児童の思いや願いを実現する学習活動」を重視しており、これは遊びの自発性と構造的に対応する。また、生活科では「身近な対象の特徴や価値に気付く」学びが中心に据えられており、これは遊びにおける意味の発見と重なる。さらに、生活科が目指す「自分のよさや可能性に気付く」学びは、遊びが育む情緒の安定や自己肯定感と深く結びついている(表2)。

以上のように、幼児期の遊びがもつ三つの特徴は、生活科の学習と構造的に対応しており、生活科は幼児期の遊びの力をそのまま学びへと転換できる教科である。幼保小接続の観点からも、遊びを基盤とした学びの連続性を保障する生活科の役割は極めて大きいと言える。

表2 遊びの特徴と生活科との関連

遊びの特徴	生活科との関連
①自発性	「一人ひとりの児童の思いや願いを実現していく一連の学習活動を行う」自発性を重視
②意味の発見	「身近な対象の様子や特徴を見付けたり発見したりしてその価値に気付く」など子ども自身が意味を発見することを重視
③発達の基礎	「自分のよさや可能性を支えてくれた人々との関係で気付く」ことで、心身の成長を促すことを重視

2. 研究目的

本研究の目的は、生活科において遊びの要素を取り入れた合科的・関連的な単元を構成し、その授業実践を通して、遊びの特徴が、小学校の学びの中でどのように働き、子どもが人・社会・自然との関係をどのように再構築していくのかを明らかにすることである。

3. 研究方法

- (1)対象校：山梨県内公立A小学校
- (2)対象児童：第1学年1学級(児童21名)

- (3)実施期間：授業実践は2025年10月～11月中旬の約6週間

自然物が豊富な10月～11月は、生活科「たのしいあきいっぱい」が展開される時期であるため、自然物を使った遊び中心の活動が行いやすいと判断した。

- (4)データ収集方法：ビデオ観察記録、振り返りカード・「ことばの宝箱」、作品(おもちゃ・オノマトペのクイズ・紹介文・かざりの作品)

- (5)分析方法：遊びの3つの特徴を視点とした。

- ①自発性
- ②意味の発見
- ③発達の基礎

4. 授業実践の内容

4-1. 授業実践の概要

- (1)期間：2025年10月9日(木)～11月19日(水)計20時間

- (2)単元：生活科・国語科・図工科合科的・関連的(表3、表4)

本単元は、生活科を中心に図工科・国語科を関連づけて構成した合科的・関連的な学習である。幼児期の遊びがもつ「自発性」「意味の発見」「発達の基礎」を小学校教育へ接続するためには、子どもが主体的に活動を選び、素材に働きかけながら学びを深め、その経験を言語化・表現化する流れを保障する必要がある。そこで生活科の活動を核とし、図工科・国語科を段階的に組み合わせ、遊びの中で生まれた気づきが作品や言葉として定着するよう単元を設計した。生活科では自然物を使った遊びやおもちゃづくりを通して自然との関わりから気づきを深め、図工科では秋の素材を生かした飾りづくりに取り組んだ。国語科ではオノマトペや紹介文づくりを位置付け、体験を言葉として捉え直す力を育てた。

単元は三つのステップで構成した。ステップ1では、生活科で秋の自然に触れ、国語科で五感を使ったオノマトペ表現を行い、気づきを広げた。ステップ2では、自然物を使った遊びや造形活動を図工科へ発展させ、さらに紹介文として言語化することで体験—造形—言語化の循環を形成した。ステップ3では、学びを基に「お店屋さ

んごっこ」を行い、子どもが協働して企画・準備・運営する『あきのみまつり』を実施した。

表3 生活科・図工科・国語科の内容・ねらい

教科	単元(題材)名・活動内容	ねらい
生活科	「たのしいあきいっぱい」 ・秋の自然物を使った遊びをする。 ・秋の自然物を使ったおもちゃづくりをしてお店屋さんごっこをする。	・自然との関わりを通して気づきや発見を得る ・素材に働きかけて意味づける遊びの体験
図工科	「あきのものでしようしつをかざろう」 ・秋の自然物を使って作品を作成する。	・自然物の特徴を生かした創造的な造形を行うこと ・生活科とつながる表現活動を行うこと
国語科	「あきのもをみじかいことばであらわそう」 ・秋の事物や動きなどを音(オノマトペ)で表す。	・感覚的な気づきを言葉で表現する。 ・音や感触を言語化する力の育成
	「しらせたいな 見せたいな」 ・図工で作成した作品の紹介文を書く。	・自分の思いや工夫を言葉で伝える。 ・活動の意味を振り返り、言語化する力の育成

表4 指導計画

時	生活科	国語科	図工科
1～4 学びのステップ1	「はっぱやみであそぼう」 ○秋のイメージを広げる。 ○秋について知っていることや保育園・幼稚園などで経験した遊びを出し合う。 ○柿やかぼちゃなどを触ってみる。 ○葉っぱが舞い降りる様子や風でススキが揺れる音を動画で聞かせる。 ○秋見つけで気づいたことを出し合う。	「あきのもをみじかいことばであらわそう」 ○秋のものを出し合う。 ○五感を使って秋のものを短い言葉(オノマトペ)で表す ○クイズ形式にして友達と問題を出し合う。	
5～14 学びのステップ2	「あきのおもちゃをつくらう」 ○どの遊びをしたいか考える。 ○秋の自然や身近にあるものを利用して、遊びや遊びに使うものを工夫して作る。	「しらせたいな見せたいな」 ○秋のかざりものをおうちの人に知らせるために、どんなことを調べるといいか考える。 ○作成したものをしながら絵を書き、メモをする。 ○メモをもとに、文を書く。 ○文に合った題名を考える。 ○清書をする。	「あきのものでしようしつをかざろう」 ○教室にどんなもののかい考え。 ○どんな作品をつくりたいか考える。 ○家かきとある使分材校材にだけり作成する。
15～20 学びのステップ3	「いっしょにあそぼう」 ○おまつり名前について話し合う。 ○お店をひらくためには何が必要か考えて準備をする。 ○お店やさんとお客さんの役割を決める。 ○おまつりをおこなう。		

4-2. 遊びを実現するための環境構成

遊びを通した学びを成立させるためには、子どもが安心して活動に踏み出し、発想を広げ、他者と関わることができるように、教師による関係調整と言葉がけが重要である。本研究では、自発性を促す安心感のある声かけ、気づきを引き出す問いかけや問い返し、協働を促す働きかけを意識的に行った。また、素材に自由に触れられる空間構成や、活動の流れを丁寧に味わえる時間設定など、遊びを支える環境整備も行った。これらの手立てにより、子どもが主体的に活動を展開し、学びを深める基盤を形成した。具体的な環境構成の内容を表5に示す。

表5 環境構成の具体的支援

	環境構成	具体的支援
教師の関わり	子どもの発想や気づきを引き出し、言語化させる問いかけ・問い返し	「どうしてそうなの?」「どんな方法を考えているの?」
	協力や関係の広がりを促す声かけ	「友達の工夫を見てみようよ」「一緒にやってみたら?」「一緒にやると、もっと面白いね」
	子どもと一緒に活動し、課題を共に考える	素材と一緒に試す、困っている場面で一緒に解決方法を探る
	子どもの活動や成果を可視化・共有する場をつくる	工夫を取り上げて紹介する、作品や言葉を掲示して共有する
空間的支援	素材に触れやすい場づくり	木の実や葉っぱ、ガムテープなどを自由に試せる配置
	協働しやすい学習形態	グループで集まりやすく、互いの工夫を見せ合える空間
時間的支援	活動時間をゆったりとる	「やってみる→工夫する→ふりかえる」といった一連の流れをじっくり進められる時間を確保
	振り返りの時間をつくる	活動のあとに、「振り返りカード」や「言葉の宝箱」を使って、自分の気づきや工夫等を整理する時間を設ける



図1 環境構成の具体的例

4-3. 振り返りカードと「ことばの宝箱」

児童が活動の中で得た気づきや感情、他者との関わりの意味を自ら振り返り、言語化する機会を保障するために、「振り返りカード」と「ことばの宝箱カード」を環境構成の一部として位置づけた。

「振り返りカード」は、児童が気づきや思いを言葉と絵で自由に表現するものである。記述項目を選べるようにすることで、書くことに困る児童のヒントとなるよう工夫した。また、文章の記述だけでなく絵も描けるようにすることで、言葉だけでは捉えきれない感情や印象を可視化し、児童が自身の経験を再構築するプロセスを支えることができるようにした(図2)。

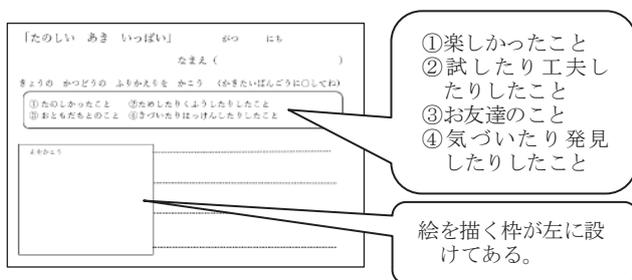


図2 振り返りカード

一方、「ことばの宝箱カード」は、活動中に心に残った言葉とその理由を自由に書き留めるも

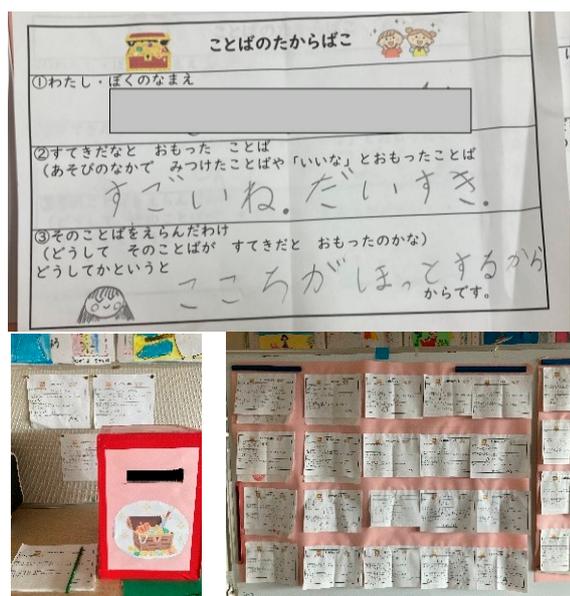


図3 「ことばの宝箱」ポストと掲示による共有

のであり、言語による内省を中心に据えた点に特徴がある。教室内に専用の「ことばのポスト」を設置し、児童が思い立ったときにいつでも投函できるようにしたことで、活動の最中に生まれた感情や気づきを即時に記録できる柔軟な仕組みを整えた。また、投函されたカードは掲示や読み聞かせを通して共有し、児童同士が言葉に触れ合う機会を意図的に設けた。これらは、児童が活動の意味を自ら見だし、他者との関係を捉え直すための重要な環境構成として機能し、生活科が重視する「自分との関わりによる関係性の再構築」を支える基盤となることを目指した(図3)。

4.4. 授業実践の過程と子どもの姿

本研究では、三つの学びのステップごとに一組ずつ代表児童と単元全体を通して特徴的な学びを示した児童を加えて分析対象とした。多様な姿の中から、記録が明瞭で遊びの三つの特徴との関連が把握しやすい児童を事例として取り上げ、生活科を中心とした学びの展開を具体的に検討した。

(1)学びのステップ1：秋との出会いにおける気づきの広がり(児童Aの場合)

ステップ1では、生活科において秋の自然物に触れ、五感を通して気づきを広げることをねらいとした。第2時では、柿や木の実、かぼちゃなどの実物を提示し、子どもが自由に触れたり匂いを嗅いだりする時間を設定した。その中で児童Aはどんぐりを手に取り、床に落として遊び始めた。やがて耳を床に近づけ、「どんぐりが転がる音って“コロコロ”って聞こえる」と自ら気づきを言語化した。教師が「どうしてそう思ったの」と問いかけると、児童Aは実際にどんぐりを落としてみせながら、「転がったときに“コロコロ”って音がした」と、音に注目した理由を明確に説明した(表6)。

この姿は、まず「自発性」として、児童Aが自ら素材に働きかけ、興味のままに活動へ没頭していった点に表れている。次に「意味の発見」として、どんぐりを「見るもの」から「音を聴くもの」へと再解釈し、新たな意味を見いだした点

が挙げられる。さらに「発達の基礎」として、五感を総動員して対象の特徴を捉え、その気づきを国語科の学習へとつなげている点が重要である。

実際、続く国語科のオノマトペ学習では、児童Aは自分で発見した「コロコロ」を迷わず記述することができた。生活科での体験が国語科の言語表現へと自然に接続し、教科間を往還する学びが成立していたことが確認できる。この事例は、遊びを通した気づきが他教科の学習へと発展し、学びの自覚化につながる過程を示すものである。

(2) 学びのステップ2：遊びの創出と工夫における探究の深まり (児童Bの場合)

表6 児童Aの活動の様子

生活科 第2時	秋の自然物を触ったり、観察したりする。
	○柿や木の実、かぼちゃなどの実物を提示し、触ったり匂いを嗅いだり、音を聞いたりする活動を行う。 児童A：(どんぐりを床の上で転がしながら、耳を澄ませる。) 児童A：(転がすうちに、)「わかった！どんぐりが落ちる音って『コロコロ』って聞こえる。(と声を上げた)
	教師：どうしてそう思ったの？ 児童A：だってね、こうやって落としながら転がすとね、『コロコロ』って音がするの。(と実演しながら説明する。
	
国語科 第1時・2時	秋のものを短い言葉で表し、クイズを行う。
	○秋のものを出し合い、短い言葉では、なんと表現できるか考える。 児童A：自分で発見し見つけた『コロコロ』を迷わず書いた。
	○「秋のもののクイズ」を作成し、友達同士で出題し合う活動を行う。

「学びのステップ2」では、生活科での素材との関わりを基盤として、図工科・国語科へと学びを発展させることをねらいとした。児童Bは、生活科の活動において松ぼっくりの「ちくちく」、

葉の「つるつる」といった手触りの違いに自ら気づき、素材の特徴を積極的に確かめる姿が見られた。この感覚的な気づきは、次の図工科の造形活動へと自然に接続していく。図工科では、「秋のもので教室をかざろう」というめあてのもと、児童Bは生活科で得た素材の印象を生かしながら、『夏休みに飼っていたカブトムシ』を表現することを自ら構想した。松ぼっくりを胴体に、葉を羽に、枝を角や足に見立てるなど、素材の形状や手触りを手がかりに、複数の自然物を組み合わせることで造形していた(図4)。ここには、素材の特徴を読み取りながら新たな意味を付与し、表現へとつなげる創造的な学びの姿が確認できる。さらに国語科では、完成したカブトムシについて、使用した材料の特徴、触ったときの感触、大きさやにおいなどを複数の観点から文章化していた。生活科での気づきが図工科での表現へと発展し、国語科での言語化によって再構成されるという、教科を越えた往還的な学びが成立していたことが分かる(表7)。



図4 自然物を足や羽に見立てて作成した作品

表7 作品の紹介文(児童B)

「あきのスペシャルかぶとむし」 つかっているのは、木のえだやまつぼっくりやボンドです。 さわったかんじは、ちくちくしていてさらさらもしています。 大きさは、ぼくの手のひらくらいです。 においは、ボンドのにおいがあります。つけるために、ボンドをいっぱいつけたからだとおもいます。
--

児童Bの学びを遊びの三特徴から整理すると、まず「自発性」として、児童Bは松ぼっくりや枝、葉を自ら選び、「こうつくりたい」という思いに基づいて最後まで自分で判断しながら、主体的に制作を進めていた点が挙げられる。次に「意味の発見」として、松ぼっくりを胴体に見立てるなど、素材の形や手触りを基に新たな意味

を創り出し、遊びの中で対象の価値を再構成していた。さらに「発達の基礎」として、五感を働かせて素材に触れ、その感覚を言語化する過程を通して、自己の感じ方や表現の仕方を深めていた。

以上のように、児童 B の活動は、生活科での素材との出会いが図工科での造形表現へと発展し、国語科での言語化によって学びが統合されるという、教科横断的な学びの循環を示している。遊びを基盤とした学びが、素材への働きかけから表現・言語化へと段階的に深化していく過程が明確に確認された。

(3) 学びのステップ 3: 遊びの創出工夫における探究の深まり (児童 C、児童 D の場合)

「学びのステップ 3」では、これまでの活動を基盤として「お店屋さんごっこ」の準備を行い、子ども同士が協働しながら役割や遊びの世界をつくり上げていくことをねらいとした。児童 C と児童 D は、魚釣りゲームで使用する「つりざおを選ぶためのくじ箱」を制作する役割を担った。児童 C は「つりざおがカラフルだから、箱も虹色にしたい」と願い、複数のガムテープを使った装飾を構想した。しかし、残っていたテープは青・水色・緑の三色のみであり、児童 D は「こ

れしかないからできない」と気づき、二人の手が止まった。この“困り”の場面こそが、次の学びへとつながる契機となった。

しばらく沈黙が続いた後、児童 C は「じゃあ、海にすればいいじゃない」と新たな提案を行った。児童 D はすぐに「それいい、ナイスアイデア」と応じ、二人は青、水色、緑色のテープを生かして海を表現したくじ箱づくりへと発想を転換した。完成した作品には魚の絵も描かれお祭り当日は「海から魚が出てくる」という設定で遊びの世界をさらに広げていた。限られた素材という制約が、かえって新たな意味づけを生み、遊びの展開を豊かにしたことが分かる。



図 5 完成した「くじ箱」

ふりかえりカードには、児童 C が「ナイスアイデアと言われて嬉しかった」と記し、児童 D は「前はケンカしていたのに最近なくなってきた」と書いていた。制作過程での対話や協働が、互いの関係性を深め、自己肯定感や他者理解の育ちにつながっていたことが読み取れる。

表 8 児童 C・児童 D の活動の様子

	<p>児童 C : つりざおがカラフルだから、箱もいろいろなガムテープで虹色にしない？</p>
	<p>児童 D : (残った青と水色と緑のガムテープを指して)これしかないからできないよ。</p>
	<p>児童 C : そうかあ… (二人ともだまってしまう)</p>
	<p>児童 C : じゃあ、海にすればいいんじゃない？</p>
	<p>児童 D : それいい！ナイスアイデア！ 児童 D : よし、海でまとめよう 児童 C : これはね、上が海。魚が泳いでるの。(と言いながら、魚の絵を描き込む)</p>

	<p>ぼくがあいであをゆつたら、Dくんが「ないすあいであ」ってゆつてくれたのがうれしかった。</p>
	<p>まえは、ケンカしてたのに、さいきんケンカがなくなってきた。</p>

図 6 活動後の振り返りカード
(上：児童 C、下：児童 D)

この活動を遊びの三特徴から整理すると、まず「自発性」として、児童二人は限られた素材の中でどう工夫するかを自ら考え、あきらめずに

挑戦し続けていた点が挙げられる。次に「意味の発見」として、虹色の箱が作れないというトラブルを、青系の色を生かした「海」という新たな意味づけへと転換し、課題を創造的に解決していた。さらに「発達の基礎」として、児童Cの提案を児童Dが肯定的に受け止めたことで、Cの自己肯定感が高まり、Dも友達との関係の変化に気づくなど、協働を通して社会的・情緒的な成長が促されていた。以上のように、児童C・Dの活動は、遊びが素材との関わりにとどまらず、友達との協働や関係づくりへと広がり、人・社会・自然とのつながりを再構築していく営みであることを示す事例である。

(4) 単元全体を通した変容(児童Eの場合)

本単元を通して顕著な変容を示した児童Eの姿は、遊びを基盤とした学習が子どもの関係性や自己理解にどのように作用するかを示す事例である。児童Eは、活動中に出会った言葉を記録する「ことばの宝箱」を計7回記述しており、その内容の変化から学びの深化が読み取れる。単元前半では、友達から「いいね」と言われた経験を「ふわふわしたから」と表現し、肯定的な言葉を受け取った際の心地よさを素直に記述していた。5時間目の記述でも同様に「ふわふわするから」と書いており、表現は類似しているものの、感情の揺れや心地よさをより主体的に捉え始めていることがうかがえる。

特に注目すべきは、「手伝うよ」という言葉を自ら選び記録した場面である。この言葉は友達からかけられたものではなく、児童E自身が相手に向けて発したものであり、他者への働きかけが生まれた象徴的な出来事である。振り返りカードの記述をみると、前半では「ガムテープを貼ったことが楽しかった」など活動の楽しさに焦点が当たっていた。しかし3回目の記述では、友達が段ボールに絵を描いてくれたことを「気が利くね」と評価し、その直後にE自身も「ぼくも手伝うよ」と声をかけて協働に参加していた。この変化は、受け身的に支援を受ける立場から、他者に働きかける主体へと移行したことを示している。

さらに、児童Eは「テープの赤と青を混ぜると紫になる」という素材の特性にも気づき、試行を通して学びを広げていた。これは、素材への関心が高まり、遊びを通して環境に働きかける姿勢が育っていることを示す。

表9 児童Eの「ことばの宝箱」の記述

回数	すてきだと思った言葉	その言葉を選んだ理由
1	いいね	いいことばだから
2	いいね	こころがふわふわしたから
3	いいね	うれしいから
4	すごい	すっきりするから
5	てつだうよ	ふわふわするから
6	めちゃくちゃいいじゃん	これがすごいんだっておもうから
7	やるよ	ありがとうとおもえるから

表10 児童Eの「振り返りカード」の記述

月日	ふりかえり
10月16日	① ガムテープをはったことがたのしかった。
10月20日	①(ルールのかみ)のはじにテープをはったこと
11月6日	② どんぐりをなげたこと ③ えをかいてくれたこと。きがきくね。
11月13日	① ゆったのがたのしかった。 ② さらさらをくふうした。
11月14日	① めだるにあなをあけたこと ③ テープのあかとあおをまぜるとむらさきいろになった。
①たのしかったこと ②ためしたりくふうしたりしたこと ③おともだちのこと④きづいたりはっけんしたりしたこと	

これらの変容を遊びの三つの特徴から整理すると、まず「自発性」では、児童Eは活動への楽しさを基盤に「生活科大好き」と語るほど意欲的に取り組み、自ら活動に向かっていた。「意味の発見」では、色の混ざりに気づくなど、素材を“変化するもの”として再解釈し、新たな意味づけを行っていた。「発達の基礎」では、友達に認められた経験や「手伝うよ」と働きかけた経験を通して、自己肯定感や他者理解が深まり、社会的発達の基盤が形成されつつあることが読み取れる。

以上より、児童Eの事例は、遊びを通した遊びが素材との関わりにとどまらず、他者との協

働や関係性の構築へと広がり、子どもが、人・社会・自然とのつながりを再構成していく過程を示す示唆を与えている。

5. まとめ

本研究では、児童 A～E の学びの姿を通して、遊びが子どもの学びをどのように広げ、深めていくのかを検討した。A は五感を通じた気づき、B は素材の特徴を生かした創造的表現、C・D は協働的な課題解決、E は言葉を介した関係性の深化が顕著に見られた。これらの事例から、遊びが子ども自身の内面から友達・社会へとつながりを広げ、学びを豊かにしていることが明らかになった。

そして、全体を通して見えてきたことは、遊びの三つの特徴が、各児童の学びの中で確かに働いていたということである。子どもたちは、素材との出会いに心を動かされ、「やってみよう」という内発的動機から主体的に活動を広げていった。また、試行錯誤や友達との対話を通して、対象の見方や活動の意味を自らつくりかえ、遊びの世界を再構築していた。さらに、身体で感じる経験や、友達に認められる経験、困っている相手を助ける経験を重ねることで、他者への気づきや思いやりが育ち、肯定的な自己の形成へとつながっていた。特に児童 E の変容は、遊びが「自分の楽しさ」から「他者との関係性」へと視野を広げる契機となることを示している。E は当初、活動の楽しさを中心に記述していたが、次第に友達の行動に目を向け、「手伝うよ」と自ら働きかける姿が見られた。これは、遊びを通じた協働経験が、社会的発達の基盤となることを示唆している。以上のことから、遊びを取り入れた授業が、子どもが自然や仲間、そして社会へと学びを広げていく過程を促し、そのつながりの中で成長していく姿を明確に示したといえる。

一方で、本研究にはいくつかの課題も残されている。第一に、単元後の学級生活や他教科での行動変容を追えていないため、遊びを通じた学びがどの程度持続し、どのように転移するのかを検証する必要がある。第二に、本研究で得られた成果が他学年や他の単元でも同様に見られる

のか、その汎用性を検討することが求められる。第三に、遊びを取り入れても主体的に挑戦しにくい子どもが一定数存在したことから、すべての子どもにとって有効な学びとなるための支援の在り方をさらに検討する必要がある。

これらの課題を踏まえ、今後は遊びを基盤とした学びの可能性をより広く、深く探究していくことが求められる。

参考・引用文献

- ・古閑美保子(2018)「子どもの姿から考える幼小接続の在り方 一年長児と小学1年生の観察を通して」佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要 p.204-219
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会 幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会(2023)「学びや生活の基盤をつくる幼児教育と小学校教育の接続について」, p.6
- ・須本良夫編『生活科で子供は何を学ぶか』(2018)東洋館出版
- ・文部科学省(2017)『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説-生活編』東京書籍, p.10
- ・やまなし幼児教育センター(2023)「やまなし保幼小連携・接続ガイド～子供の育ちと学びをつなぐ～」 p.3
<https://www.pref.yamanashi.jp/documents/98905/enkeisetuzokugaido.pdf> (最終閲覧日: 2026年2月12日)
- ・文部科学省(2018)『幼稚園教育要領解説(平成30年告示)』フレーベル館, p.30
- ・秋田喜代美(2013)「創造力を培う遊び」『グローバル化と情報化』日本教材文化研究財団, p.52
- ・野本浩太郎・石野陽子(2015)「小学校高学年児童における遊び能力と社会的スキルの心理学的研究」島根大学教育臨床総合研究『島根大学教育臨床総合研究14』 p.75～88
- ・畠中茂美(2006)「遊びを通して学び続ける力を育てる保育の研究」『奈良県立教育研究 平成18年研究収録』奈良県立教育研究所