

## 共通教材にもとづく保幼・小連携の教育方法学的検討 —「おおきなかぶ」の実践記録の比較をてがかりに—

深澤広明<sup>1</sup>・大本紀子<sup>2</sup>

### The pedagogical examination of cooperation between a nursery / a kindergarten and an elementary school based on common teaching materials "A big turnip"(ookina-kabu): a view of comparing practice

Hiroaki Fukazawa<sup>1</sup> and Noriko Ohmoto<sup>2</sup>

#### I. 保幼・小「連携」の背景と問題の所在

##### 1. 「連携」の必要性と「取り組み」の基点

幼小にかかわらず、学校種間の「連携」は、一つのブームにある。大学と高等学校、高等学校と中学校、中学校と小学校、そして小学校と幼稚園や保育所というように、「接続」する学校種間で「連携」をとって教育を進めていこうとする機運にあるし、予算措置もされている。昨今の急速な「上から」の教育改革の流れに押されて、県教委からの指定を受けたので始めざるをえなかったところもあるし、町にある1つの中学校、3つの小学校、2つの幼稚園、3つの保育所のすべてが参加し、「保幼小中連携教育推進事業」を展開しているケースもある。その事業においては、「他者の気持ちや心情を受け止めて聞く態度を育て、相手の思いを大切にしながら、自分の主張を適切に表現する態度を育てる」ために「聞くこと」と「話すこと」を日々の実践の柱にしながら教職員間、子ども間の連携の具体を「見合う・知り合う・つながる」交流活動として取り組み、情報交換や研修会での報告を積み重ねてきている<sup>(1)</sup>。そこには、こうした「連携」に取り組むにあたって、本稿のテーマである共通教材ではないにしても、教育的指導の基盤であるコミュニケーションのあり方に関わる「聞くこと」と「話すこと」という共通テーマがあり、その共通の観点から子どもの現状をとらえ、子どもの「そだち」をつないでいこうとする点で、先駆的な取り組みとして評価できるものといえよう。

「連携」にかかわらず、教育実践は子どもの現状理解からスタートせざるをえない。子どもの現状理解を深め、そこから見えてくる取り組み課題を明確に立案し、取り組み過程のなかでの評価を積み重ね、日常実践をよりよいものに変えていく。「理解—立案—評価」のサイクルで教育実践は高まってくつのである。このサイクルがうまく機能し、現状をよく見極め「やりたいことを、できる範囲で、とにかく始める」ことができたなら、「上から」の指定研究も一つのきっかけとして有効なものになっていこう。とりわけ「連携」への取り組みは、「閉ざされ」がちな学校現場を「開いていく」ことになるので、日常のなかでルーチン化していく教育方法を見直す効果をもたらすことが多いようである。

「連携」の取り組みの出発は、子どもの現状理解からである。その現状が、のっぴきならない課題を抱えたとき、「連携」は必然的に生まれるものである。1998年6月19日に「子どもの心の荒れにどう向き合うか?—広がる学級崩壊」というタイトルで放映された「NHKスペシャルの舞台」となった小学校では、テレビ媒体が伝える子どもの現状理解から保護者・地域からの支えが広がるなかで、保育所・幼稚園との交流が深まっていくのである。「以前、幼稚園や保育所と連絡会を持ち、就学前に子どもの様子を聞き取ったものの、『何も問題はありませぬ』と聞いていた子が、まったく絵を描かないことがありました。おかしいと思って子どもに聞いてみると『先生が(代わりに)描いていた』というのです。連絡会では、本当のことを言ってもらえないという状態でした。

テレビ放映後、こんな状態ではいけないということもあって、とくに宮園保育所の先生からの要望が

<sup>1</sup> 広島大学大学院教育学研究科

<sup>2</sup> 広島大学大学院教育学研究科研究生

強く、校区の保育所・幼稚園と交流を始めました。保育者・教師がプロ同士として、子どもの発達保障のために本気で交流する必要があるのです。」<sup>(2)</sup>

こうした必要性を背景にもちながら「本気で交流する」なかで、保幼・小の「連携」は次のような成果を生んでいくのである。

「交流会がきっかけになり、小学校の授業参観に保育者が出席したり、小学校の先生が保育所で保育実習を行ったり、幼児期の子どもの成長の体験を通し、子どもを理解する多様な試みが始まりました。この目的は、保育所と小学校の交流で乳幼児期と学童期の接続をはかって、乳幼児期から学童期まで子どもの発達をしっかりと見つめ、保育、教育の課題を考え見つけていくことです。交流の中で、小学校の教師も『保育所は、子どもの自立を大切にしている』『保育所の子どもを見ていると、小学校は一年生を幼くとらえすぎているのではないか』など、保育の現場を知って子どもの見方を変えるようになりました。また、保育者は小学校の教育の課題を知り、教室の実践を見たり、聞いたりする中で『自立を急ぎすぎているまいか』と自分たちの保育のあり方を考え直し、子どもたちが発している『もっと私たちに寄り添って』という信号を自覚的にとらえることが必要ではないかと感じる日々です。」<sup>(3)</sup>

小学校の教師が保育の現場を知って「小学校は1年生を幼くとらえすぎている」と従来の子ども観を変え、保育者は小学校を見聞することで「自立を急ぎすぎているまいか」と自分たちの保育をとらえ直す必要性を感じている。幼小「連携」に取り組みはじめる経緯はさまざまにあっても、その基点には子どもの現実的な姿がおかれるのであり、「子どもから」具体的に取り組みを発想し、子どもにフィードバックしていく姿勢とサイクルが重要なのである。そうしたサイクルのなかで、子どもの現状理解を深め合っていくところから、共通の課題やテーマが浮き彫りになり、そのテーマをめぐる、具体的な交流活動が展開し、地域の交流へと広がっていくことになる。教育方法学的には、そうした交流のなかで日常的な自明性が相対化することで、新たな指導法への転換や教育のあり方の改善への試みが生まれてくることが期待されるのである。

## 2. 「接続」問題を基軸とする「連携」の試み

保幼・小「連携」の取り組みは、子どもの交流活動、教師の研修、保護者の育児相談、地域の子育て支援等、多様な活動を展開させ現象させるが、「子どもから」の視点を基軸にするならば、その基底においては、学校段階をどのようにつなぎ、「接続」さ

せ、子どもたちの学びや育ちを「移行」させていくのか、といった教育的課題として自覚され、追求されてきた問題である。つまり、「就学前と初等教育をどう結ぶのか、中等教育と高等教育をどう結ぶのか、ということについては、いずれの国においても子どもの発達と教育の観点で長いこと論議されて今日に至っています。しかし、このどう取り結ぶのか、いわゆる『つなぎ』（以下、「接続」と呼ぶ）の問題の重要性とその研究の重要性が認識されながら、あるときには、入試制度の問題として矮小化されたり、あるときには、準備教育としてのあり方の論議として処理されたり、十分“接続”問題の本質が論議されないまま今日に至っているということが国際的な状況かと思えます。〔…中略…〕しかし、“接続”問題を単に就学年齢をひき下げる問題に矮小化したり、あるいは単なる課程・制度論でそれを処理するというをこばみ、具体的・現実的に個々の子どもが保育所や幼稚園から小学校への橋渡しがスムーズにいけるように、そのためには何を吟味すべきかを考えたいのです」<sup>(4)</sup>と指摘される「接続」問題であり、「橋渡し」としての「移行」問題なのである。

今日の「小1プロブレム」も、幼稚園や保育所から小学校への「移行」に関わる「接続」問題でもある。保育所や幼稚園での育ちのスタイルと小学校での学びのスタイルとを、どのように「つなぐ」のかが問われているのである。保育所や幼稚園での育ちのあり方を小学校の「準備教育」に矮小化することなく、「何を吟味すべき」かを具体的に考えていくことである。ドイツでの「移行」問題（Übergangspblematik）に関する論議においても、「移行」の際に現実的に存在する困難について、教師たちにも十分正しく自覚されていないことが指摘され、子どもたちは就学に際してとりわけ以下のような、4つの新しい条件と行動への要求に取り組んでいることが強調されている<sup>(5)</sup>。

- ①運動領域における新しい要求：学校の学習は、一方において運動の自由を少なからず制限することを要求し、他方において運動の管理を、運動能力の転移と分化を強化しようとする。
- ②社交領域における新しい要求：新しい学校で、子どもたちは全く突然に新しくかつ慣れない社会集団に投げ込まれる。順応への新しい努力がなされねばならない。社交的な関係を中断したり、新しく構築したりすることが加わるのである。
- ③認知領域における新しい要求：ここでは全く決定的な変化が起こる。学習が単に新しい形態で行わ

れるだけでなく、少なからず自己決定的になるからである。

- ④両親や教師からの新しい期待:子どもたちは教師や親が急に質的に違った期待を自分に寄せていることを知覚する。すでに小学校の最初から成果が求められる。たえず、特別な仕方ですそれを実証しなくてはならない状況にある。また子どもは、多くの期待を思い違いする。教師の特別な作業状況ゆえに、たとえば幼稚園ほどには情動的な慈しみを経験することはないのである。

制度的な「移行」問題は、言うまでもなく空間的な場所の移動を意味する。その場所において自らの身のおき方をどうするかという運動領域で要求される身体性の問題に始まり、社交領域や認知領域の構造的な違い、さらには両親や教師から感じる期待感の質的相違等、「移行」にさいしての身体的、精神的なギャップとしての「隔たり」は大きい。しかし、この保幼・小の「隔たり」を埋め合わせ、近づけていくだけが「橋渡しをスムーズに行う」方法ではない。むしろ、「隔たり」をうみだす双方の差異を豊かにいかした実践を追究することが、教育的な「橋渡し」になることもある。こうした仮説のもと、「接続」問題に「具体的・現実的に」取り組むために、本稿では、小学校教材としても取り扱われ、また保育所・幼稚園で「読み聞かせ」等で使用される絵本「おおきなかぶ」をてがかりに、保幼と小の「隔たり」の実相を探り、両者の「連携」の可能性について教育方法的見地から検討を試みるものである。

## II. 「おおきなかぶ」をめぐる保幼小の実践

### 1. 保育・授業における「おおきなかぶ」の実践

#### 比較

実践的レベルでの連携の可能性を、「おおきなかぶ」<sup>(6)</sup>をてがかりとして探りたい。なぜ、「おおき

なかぶ」なのか。ある授業研究のサークルで、その年から小学校教科書の教材である「おおきなかぶ」の翻訳者が変わったことが話題になった。それまでの西郷竹彦訳から内田莉沙子訳になったのである。小学校の先生は、訳者が変わって、かぶをひっぱる登場人物の順序が変わったことや、そのために伝えたいことをうまく伝えられなくなってしまったと言ひ、一方、一緒に参加していた保育所の先生は、子どもたちとよく読む絵本だけれど、登場人物の順序についてなど考えたこともなかったし、子どもたちは繰り返しの言葉のリズムを感じながら声に出し、体を動かすことで盛り上がり楽しめる作品だということ話を話した。同じ作品であるにもかかわらず、これまで、幼稚園・保育所と小学校がそれぞれの実践を意識して保育・授業されることがあったのだろうか。子どもの視点に立てば、幼稚園や保育所で何度も読んできた作品を再び小学校で経験することで学びは深まっているのだろうか。そういった問題関心から、この「おおきなかぶ」について幼稚園・保育所と小学校の実践を比較検討してみることで、何か具体的なレベルでの保幼・小連携の可能性が見えてくるのではないかと考えた。

### (1) 学習指導要領・幼稚園教育要領における位置づけ

まず、「おおきなかぶ」が指導要領レベルにおいてどのように位置づけられているのか検討する。表1は、「幼稚園教育要領」の「言葉」「表現」と、「学習指導要領」の国語・第1学年及び第2学年の中から、「おおきなかぶ」と関連すると思われる項目を抜き出して比較したものである。

保育・幼児教育では、絵本の読み聞かせ、劇遊びとして、幼稚園教育要領では、「言葉」や「表現」の領域にあると言える<sup>(7)</sup>。「言葉」では「(8)いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする」「(9)絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像する楽しさを味わう」。「表現」では「(8)自分

表1. 学習指導要領と幼稚園教育要領における「おおきなかぶ」の位置

	小学校学習指導要領	幼稚園教育要領	
	国語 [第1学年及び第2学年]	言葉	表現
目標・ねらい	(3) 書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付きながら読むことができるようにするとともに、楽しんで読書しようとする態度を育てる。	(3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、先生や友達と心を通わせる。	(3) 生活のなかでイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。

表1. 学習指導要領と幼稚園教育要領における「おおきなこぶ」の位置（続き）

	小学校学習指導要領	幼稚園教育要領	
	国語【第1学年及び第2学年】	言葉	表現
目標・ねらい	(3) 書かれている事柄の順序や場面の様子などに気付きながら読むことができるようにするとともに、楽しんで読書しようとする態度を育てる。	(3) 日常生活に必要な言葉が分かるようになるとともに、絵本や物語などに親しみ、先生や友達と心を通わせる。	(3) 生活のなかでイメージを豊かにし、様々な表現を楽しむ。
内容	C 読むこと (1) 読むことの能力を育てるため、次の事項について指導する。 ア 易しい読み物に興味をもち、読むこと。 イ 時間的な順序、事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。 ウ 場面の様子などについて、想像を広げながら読むこと。 エ 語や文としてのまとまりや内容、響きなどについて考えながら声に出して読むこと。  [言語事項] ア 発音・発声に関する事項 (ア) 姿勢、口形などに注意して、はっきりした発音で話すこと。 ウ 表記に関する事項 (ア) 長音、拗音、促音、撥音などの表記ができ、助詞の「は」「へ」及び「を」を文の中で正しく使うこと。 (イ) 句読点の打ち方やかぎ（「」）の使い方を理解して文章の中で使うこと。 エ 文及び文章の構成に関する事項 (ア) 文の中における主語と述語との関係に注意すること。	(8) いろいろな体験を通じてイメージや言葉を豊かにする。  (9) 絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き、想像する楽しさを味わう。	(8) 自分のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりする楽しさを味わう。
内容の取り扱い	(1) 内容の「A話すこと・聞くこと」「B書くこと」及び「C読むこと」に示す事項の指導は、例えば次のような言語活動を通して指導するものとする。  「B書くこと」 絵に言葉を入れること、伝えたい事を簡単な手紙などに書くこと、先生や身近な人などに尋ねた事をまとめること、観察した事を文などに表すことなど  「C読むこと」 昔話や童話などの読み聞かせを聞くこと、絵や写真などを見て想像を膨らませながら読むこと、自分の読みたい本を探して読むことなど  (2) 第1学年において2の内容を指導するに当たっては、入門期であることを考慮し、当該学年にふさわしい指導を行うこと。その際、(1)の言語活動のうち、尋ねたり応答したりすること、絵に言葉を入れること、昔話や童話などの読み聞かせを聞くこと、絵や写真などを見て想像を膨らませながら読むことなどを主として取り上げるよう配慮すること。	(2) 絵本や物語などで、その内容と自分の経験とを結び付けたり、想像を巡らせたりする楽しさを十分に味わうことによって、次第に豊かなイメージをもち、言葉に対する感覚が養われるようにすること。	(3) 生活経験や発達に応じ、自ら様々な表現を楽しみ、表現する意欲を十分に発揮させることができるような遊具や用具などを整え、自己表現を楽しめるように工夫すること。

のイメージを動きや言葉などで表現したり、演じて遊んだりする楽しさを味わう」らが関連する内容項目と言える。

小学校では、1年生の国語に位置づいており、はじめでであう文学作品である。学習指導要領では「C 読むこと」の「エ 語や文としてのまとまり

表 2. 保幼・小における「おおきなかぶ」の実践比較

	保育所・幼稚園	小学校
取り扱い	領域「言葉」「表現」 3、4歳 読み聞かせの時間から生活全体を通じて	国語1年 10時間
教材のねらい	<ul style="list-style-type: none"> <li>言葉の繰り返しの面白さや次々に出てくる動物などに親しみをもって喜んで劇遊びをする。</li> <li>絵本の読み聞かせを繰り返すなかで話し合い、イメージを育てる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>リズム感や繰り返しのおもしろさに気付く。</li> <li>人物の気持ちや場面の様子に文章や挿絵から気付き、自分の意見を持って話し合うことができる。</li> <li>読みとった自分の意見をもとに音読したり、文章に書いたりする。</li> </ul>
活動の展開	<ul style="list-style-type: none"> <li>『おおきなかぶ』の絵本の読み聞かせを聞く。</li> <li>「うんとこしょ、どっこいしょ」のリズミカルな言葉と動作の繰り返しを楽しむ。</li> <li>みんなでいっせいに声を張り上げて言葉の響きを楽しむ。</li> <li>ペープサート作り。</li> <li>お面作り。</li> <li>役を決めて劇遊び。</li> <li>ストーリーを思い出しながら劇にしている。</li> <li>友だちと声を合わせて応援をする。</li> <li>力を出し切った後の心地よさを味わう。</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>① 全文を通して読み方の確認をする。</li> <li>② 場面構成をつかみ学習の仕方を確認する。</li> <li>③ 第1, 2節の音読練習をし、はなしの始まりを確認する。</li> <li>④ 第3節の音読練習と視写をし、おじいさんの行動とその結果を正しく読み取る。</li> <li>⑤ 第4節の音読練習と視写をし、第3節と比較しながら事の次第を読み取る。</li> <li>⑥ 第5, 6節の音読練習と視写をし、どのようにしてかぶが抜けたかを読み取る。</li> <li>⑦ 第7, 8節の音読練習と視写をし、どのようにしてかぶが抜けたかを読み取る。</li> <li>⑧ ⑨ 劇・紙芝居などそれぞれの表現方法に分かれて練習をする。</li> <li>⑩ 発表会をする。</li> </ol>

- \* 保幼の実践年齢は、読み聞かせ自体は、2歳頃からよく行われているが、劇遊びに発展していくのは、3, 4歳が比較的多かった。
- \* 保幼での取り扱われる時間については、決まった時間に行われるのではなく、読み聞かせも日常的に行われており、劇遊びも、みんなで繰り返し、生活の中全体で再現されていく傾向にある。
- \* 表の小学校の実践は、榎村みどり実践「大きなかぶ」 渋谷孝・市毛勝雄編『実践言語技術教育シリーズ・小学校文学教材編第1巻「大きなかぶ」の言語技術教育』明治図書、1997年、14～42頁を参照して作成した。
- \* 表の幼保の実践は、北九州市保母会編著『感性を育てる保育実践』ミネルヴァ書房1999年、吉永八代子編『保育言葉』田研出版、1992年を参照にして作成した。

や内容、響きなどについて考えながら声に出して読むこと」らが関連する内容項目と言える。

## (2) 実践の展開過程

表2は、保育所・幼稚園と小学校の「おおきなかぶ」の実践を、ねらい・方法・展開の方向について比較したものである。ただし、小学校においては典型的と考えられる実践記録を素材としているが、幼稚園、保育所においては小学校と異なり、指導のあ

り方が総合的であるため、いくつかの「おおきなかぶ」の実践記録の中から、典型的なタイプを抽出している。

表からも明らかなように、保育においても小学校の授業でも、大きく言えば、まず教材（絵本、教科書）の読み聞かせを聞き、声に出して読み、動作化、劇化するといった展開である。しかし、子どもの活動、学習のてがかりとなるのは、保育の場合、保育者の読み聞かせと絵本の絵であり、子どもたちは、

表3. 小学校国語「大きなかぶ」における教師の発問・支援

	ねらい・目標	発問	支援・その他
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・題名から話の内容を想像し、話し合う。</li> <li>・全文を通読し、お話のあらましをとらえる。</li> <li>・場面わけをし、場面ごとに音読する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どんなかぶと書いてありますか。</li> <li>・「かぶ」とはどんなものか知っていますか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「誰が誰を呼んできたか」という部分を読みながら、登場人物を描いたカードを用意しておいて、場面ごとに図示していくとよい。</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・①～③を音読する。</li> <li>・かぶにこめたおじいさんの気持ちを読み取る。</li> <li>・できたかぶの様子を読みとり、おじいさんの努力を想像する。</li> <li>・できたかぶを見たときのおじいさんの気持ちや抜こうとして抜けなかったときの気持ちを想像し話し合う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・おじいさんは、どんな気持ちでかぶの種をまいたのでしょうか。</li> <li>・どんなかぶができましたか。</li> <li>・できたかぶを見て、おじいさんは何と行ったと思いますか。</li> <li>・おじいさんはどんなふうにかぶを抜こうとしたでしょうか。</li> <li>・かぶが抜けないのでおじいさんはどうしましたか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気持ちを吹き出しに書かせる。</li> <li>・「うんとこしょ、どっこいしょ。」動作化を通じて想像する。リズム感、かぶの大きさの強調という点に留意する。</li> </ul>
3 (1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・④⑤を音読する。</li> <li>・おじいさんとおばあさんがかぶを引っぱる様子や気持ちを考えて話し合う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・おじいさんはおばあさんに何と言ったでしょうか。</li> <li>・おじいさんとおばあさんはどんなふうにしてかぶを抜こうとしていますか。</li> <li>・かぶはどうなりましたか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「は・を」の読み方と主述の照応をおさえる。</li> </ul>
3 (2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・おじいさん、おばあさん、孫がかぶを引っぱる様子や3人の気持ちを考えて話し合う。</li> <li>・抜けなかったときに3人の会話を想像して書く。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・3人はどんなふうにかぶをひっぱりましたか。</li> <li>・抜けないかぶを見て、3人はどんな話をしたでしょうか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・動作化を通じて様子や人物の気持ちを想像するようになる。</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・⑥⑦を音読する。</li> <li>・つぎつぎに応援者が加わってくる様子やそれぞれの人物の気持ちについて話し合う。</li> <li>・登場人物の様子や気持ちを想像し、会話文で表現する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・孫はどんな気持ちで犬を呼びに行ったのでしょうか。</li> <li>・やってきた犬に3人は何と言ったでしょうか。</li> <li>・かぶが抜けない様子をどう書いてありますか。</li> <li>・かぶはどうなりましたか。</li> <li>・犬はねこにどんなふうにしたでしょうか。</li> <li>・みんなはどんなふう引っぱりましたか。</li> <li>・ねこが加わってかぶはどうなりましたか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・動作化を通じて様子や人物の気持ちを想像するようになる。</li> <li>・p.68の「まだまだ」と比べ、かぶの大きさを想像させる。</li> <li>・「まだまだ、まだまだ」「それでも」の読み方の工夫。</li> <li>・さし絵を見ながら想像する。</li> <li>・動作化、かけ声の工夫。</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・⑧を音読する。</li> <li>・みんながかぶをひっぱっている様子を読みとる。</li> <li>・かぶが抜けたときのおじいさんやみんなの気持ちについて話し合い、会話文で表現する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ねこはねずみにどう話したでしょうか。</li> <li>・どんな順序でかぶを引っぱりましたか。</li> </ul>	

\* 『小学校国語1年 学習指導書』光村図書、2002年を参照した。

言葉(音声言語)の響きや絵の様子からイメージや言葉を豊かにしている。一方、小学校の場合、教科書にある言葉(文字)をてがかりにして、登場人物の様子がわかる部分に線を引いたり、本文中から登場人物の気持ちを想像する。

## 2. 幼小連携の視点にたつ実践構想—実践の分析から

### (1) 教師・保育者の発問・言葉かけ

保育と授業における「おおきなかぶ」実践の展開過程から、とりわけ保育者、教師の発問に焦点化すると、小学校における教師の発問は、様子や気持ち

表4 「おおきなかぶ」における教師の発問の種類と割合

教師からの発問	個数/全発問 (23個)	割合
本文から登場人物の言った言葉を想像するもの 「何と言ったと思うか」	8/23	35%
本文から登場人物の様子や行動を想像するもの 「どんなふうに」「どうしましたか」	5/23	22%
本文から登場人物の気持ちを想像するもの 「どんな気持ち」	2/23	9%
本文中の言葉を探すもの 「どう書いてあるか」「どうなりましたか」	6/23	26%
作品の構成を理解するもの 「どんな順序で引っぱったか」	1/23	4%
本文以外の一般的な問い 「かぶを知っていますか」	1/23	4%

を尋ねるものがほとんどだということがわかる。表3は、小学校国語教科書の教師用指導書から、発問を中心に教師の働きかけを抜き出し、時系列に並べたものである。

発問に関して言えば、「かぶとはどんなものか知っていますか」以外は、ほとんど教科書から抜き出したり、教科書に書かれている言葉から想像したりする問いである(表4参照)。これらの発問から、小学校においては、子ども自身の主観的な気持ちから離れて作品の世界を理解した上で、客観的な認識に基づく表象的、言語的活動がかえってくることを前提としていることがわかる。

一方、保育においては、「だれか一緒に引っ張ってくれる?」「では先生がカブになるから、おじいさんになる人はだれ?」「今日は後でお面を作って劇をやろうね。」といったように、子どもの表現を促したり、雰囲気をつくる言葉かけが多い。言葉かけだけでなく、保育者がかぶを作ったり、お面やペープサートを用いたりするさまざまな環境設定や工夫が行われている。小学校と同様に、「おじいさんはどんな格好してる?」といった、登場人物の様子や気持ちを尋ねる言葉かけもあるが、イメージを共有するまでの予備的な段階の遊びの時間が長く、雰囲気を盛り上げた上で自然に表現が出てくるようなタイミングであると言えるだろう。このことは、子どもからワクワクドキドキして自然と表現したくなるような感覚運動的活動を前提としている言葉かけや働きかけであると言えるだろう。

## (2) 発達の往還運動を保障するゆとり

以上より、幼稚園は感覚運動的段階、小学校は言語的段階と、明確な発達段階のもとに授業が構想さ

れていることが浮かび上がってくる。

もちろん、発達段階に応じることは重要である。保育所で「おおきなかぶ」の主題や思想に迫ろうとしたが、保育者が投げかける主題を深める発問に対して、すばやく反応し答える子どもいる一方で、大部分の子どもたちはだれてしまったという(8)。つまり、保幼での子どもには、視点を読み取ったり、ストーリーを理解して聞くことが困難であり、子どもの現実的な姿を基点とするならば、むしろ声に出したり、活動したりすることから作品の理解を深める必要があったと言えるだろう。

だからといって、発達段階によって実践が縛られることがあってはならないだろう。つまり、小学校では幼稚園段階から一段階アップして、文章からストーリーを理解し、主題を読み取らなくてはならないと、既存の発達段階から授業を規定することで、作品の本来の面白さや子どもの認識発達を阻害してしまうこともあるのではないだろうか。川野氏は、「ある指導書はこの作品のために6時間をあてている。こんな楽しい、こんなわがりのよいおはなしに、6時間をかけるとは酷なことである。」と言う。登場人物の一つひとつの行動の気持ちや様子をすべて言語化させることは、「どんなうまいものでも、もっとももっとつめこまれたのではなかったものではない」のである<sup>(9)</sup>。

ドベスも言うように、発達とは「途切れることのない単純な進歩ではなく、速度が増したり緩やかになったりすることもあるし、動揺の時があったり、ずっと穏やかな時が続いたりもする」<sup>(10)</sup>のものであり、年齢に応じて段階的に存在しているものではない。さらに、子ども一人ひとりに「固有の飛躍」が存在し、それに支えられて成長するものである<sup>(11)</sup>。

したがって保幼・小連携の視点にたつて授業を構想するならば、切り取られた段階の発達の特徴に規定された問いや授業展開となるのではなく、授業の展開に、発達の飛躍や動揺、その往還運動を保障するゆとりを持たせる授業展開と工夫の必要性が浮かび上がってくるのではないだろうか。言い換えれば保幼と小どちらかもアクセス可能な幅、ゆとりが実現された活動や教師の発問、言葉かけの工夫の必要性である。

### 3. 「おおきなかぶ」における動作化・劇遊びの役割—投影的活動としての劇遊び

#### (1) 保幼・小における動作化・劇遊びの評価

保幼小に共通してみられたのが、動作化、劇といった身体表現活動であった。幼稚園・保育所では劇遊びそれ自体が目的となって、日常の遊びや生活において「おおきなかぶ」が劇的なごっこ遊びや集団遊びとして繰り返し再現され発展していくのに対して、小学校では登場人物の気持ちを読み取った上で、劇として表現する。つまり、小学校では、劇や動作化は、「発表の練習を通して、繰り返し何度も飽きずに読むための手段」なのである。評価の基準は「すらすらとなめらかに発音、発声ができているか」であって、「演技力や小道具は楽しみ程度で、時間をかけすぎない」となっている。なかには、暗記できているかどうか見るための手段としている実践もある<sup>(12)</sup>。

そうした教師の劇に対する評価にもかかわらず、実践記録からわかることは、保幼・小いずれの子どもたちも「うんとこしょ、どっこいしょ」のリズム感や言葉の繰り返しの面白さを楽しみながら動作化し、劇として発展していくということである。「おおきなかぶ」の特質は「リズムのある文体と直ちに劇や遊びに発展していく『遊戯性』にある」と言われるように<sup>(13)</sup>、この教材の面白さは、リズムカルな言葉の響きあいによる情動的な一体感、そこから発展する動作化、劇遊びあると言えるだろう。では、この情動的な一体感と動作化・劇遊びには子どもの認識の発達とどのような関係があるのだろうか。また保幼・小連携の視点に立って授業を構想するさい、どのような役割を果たすのであろうか。

#### (2) 認識発達における動作化・劇遊びの役割

ワロンは、子どもがなりきって遊ぶごっこ遊びや役割遊びを「投影的活動」といい、この活動のプロセスなかに、主観的な認識から客観的な認識への「発達の飛躍」を認めた<sup>(14)</sup>。

ここでいう「投影的活動」とは、問題を考えるときに、身ぶりや言葉に心的イメージを投影することである。ワロンは、2、3歳の子どものごっこ遊びや身ぶり遊びを観察して、身ぶりによってイメージを投影することを「運動的形象化」と呼んだ<sup>(15)</sup>。これは、純粋な言語的知能には程遠いが、外部に実在するものからうまく描くことができないことから、行為そのものがつぎつぎに表象と実在との間に入り込んでくる現象である。つまり、「具体的な身体の働きに身を託すことによってはじめて、心的なレベルでの表象が確保できる」<sup>(16)</sup>のである。

このことを、「おおきなかぶ」に照らして考えてみると、はじめリズムカルな言葉を模倣し、反復する中で情動的な一体感を共有していた子どもたちは、やがて身体にイメージを投影して形象化することで、「かぶ抜き集団の一員」になって「ねずみが加わるとありったけの声をはりあげ、どなるように読」み、終わったら「ふーっと息を吐き出し、体を投げ出す子どももいる」ほどに盛り上がる<sup>(17)</sup>。そして、いったん「おおきなかぶ」を楽しんだ後、日常生活のふとしたきっかけ（例えば芋ほりやみんなで力をあわせる場面）で、「うんとこしょどっこいしょ」のフレーズが再現されることがしばしば見られると言う。このことは、まさに、絵本や話からいったん離れて現前しないところで、「おおきなかぶ」の世界が表象されているあらわれであり、リズムカルな感覚運動的活動から動作化・劇遊びというイメージを投影する活動を足がかりとして、表象的機能が働き始めることがわかる。つまり、投影的活動は、それ自体、身体活動として感覚運動的に子どもたちを解放するだけでなく、表象が発生するてがかりとなっている。

ただし、ここで注意しておきたいのが、だからといって、動作化や劇をすればいいと言うことではないということである。リズムカルな言葉の響きによる情動的な一体感は、表象が発生するための土台ともなるが、一方で、ワロンもいうように、情動が「表象を喚起したり組み合わせたりするのに役立つどころか、その働きを制限し、あるいは押し殺してしまうことさえある」<sup>(18)</sup>のである。

#### (3) 自我形成における劇遊びの役割

また、動作化や劇遊びを、自分自身を自分以外の他者に投影する活動とするならば、「真剣に役になりきってその心情を表現したり、役を交代することにより他者の存在や心情を味わったり」、「集団遊びを通して仲間の必要性を知る」ことにもなるだろう<sup>(19)</sup>。幼稚園や保育所の実践では、劇遊びによって仲



間に入っていけなかった子どもが集団に加わって遊びはじめたり、声の小さい子どもが次第に大きい声を出せるようになるなど、子どもの思いがけない成長がしばしば報告されている<sup>(20)</sup>。このことから保幼において劇遊びが、言葉や表現を豊かにするためだけでなく、自我形成、集団づくりにも発展していくものとして取り扱われることも理解できる<sup>(21)</sup>。

したがって、動作化・劇遊びは、認識発達においても自我形成においても飛躍と発展の意義があり、その意味で保幼・小連携を視点とした授業づくりを構想する上で、鍵になる総合的な活動であると言えるのではないだろうか。

#### 4. 保幼・小連携を視点とした授業を構想するための課題

以上より、「おおきなかぶ」の実践を比較することで、浮き上がってきた、保幼小連携を視点とした授業を構想するための課題を次の三点に整理できるだろう。

一つ目は、保幼・小の連携を、文化間の「移行」ととらえ、子どもの学びや育ちをいかに「移行」させるかという発想にたつことである。実践的には、切り取られた発達的特徴によって保育や授業がばらばらに規定されるのではなく、子どもの現実を基点として、文化間の移行によって生じる葛藤をいかす実践を構想することである。そのためには、保育士、教師あるいは保護者や地域も含めて、子どもの現実を付き合わせる交流が必要になってくるだろう。

二つ目は、そうした交流を、具体的な保育や授業を素材にしながら行うことである。とかく、幼小連携は、生活科や行事など、カリキュラム上の接点を見出して、一緒に活動できそうなことから交流していくことが多い。そうした交流において、両者の「隔たり」を安易に「解消」するのではない。そうではなくて、具体的な実践のなかにこそ、子どもの発達の姿が見えてくるのであり、それぞれの実践が豊かになる方向で交流する必要があるだろう。

三つ目は、そうした実践的な交流から、発達の往還運動を保障するゆとりとなる具体的な活動や授業展開を検討することである。つまり、どういった環境や活動を用意すれば、どういった発問を用意すれば、それぞれ異なる発達課題をもつ子どもたちがアクセスできるかということである。

今後、「おおきなかぶ」についてはフィールド

ワークを重ねながら、さらに他の共通教材として、例えば『スイミー』などについても検討することを通して、上記三つの課題について深めていきたい。

#### 註

- (1) 高知県加美郡野市町教育委員会「平成14年度 保・幼・小・中 連携教育 実践資料」、参照。
- (2) 葛目巳恵子「NHKスペシャルの舞台となって」湯浅恭正編『学級崩壊—かわる教師、かえる教室—第Ⅱ巻・小学校低学年「初めての学びと自分づくり」』フォーラムA、2000年、53～54頁。
- (3) 木村真弓「子どもを信頼することから出発しよう—NHKスペシャル『学級崩壊』校区の保育所で」杉山隆一編『学級崩壊—かわる教師、かえる教室—第Ⅰ巻・保育所・幼稚園「幼児期の荒れとキレを立て直す」』フォーラムA、2000年、160～161頁。
- (4) 秋葉英則「“接続”問題の所在—保育所・幼稚園と小学校をつなぐ—」大阪保育研究所編『幼児期から学童期へ—“接続”問題を考える』あゆみ出版、1986年、14～15頁。
- (5) Vgl., Hacker, H.: Vom Kindergarten zur Grundschule: Theorie und Praxis eines kindgerechten Übergangs, Klinkhardt, 1998(2.Aufl.), Ss.13–14.
- (6) 「おおきなかぶ」はロシアの民話であり、日本に翻訳されたのは1962年である(内田莉莎子訳、福音館)。その後、多くの翻訳がでている(7つ以上ある)。はじめ、民話の父と言われているアフナーシェフ(1826-72)が採集した「おおきなかぶ」には猫とねずみは入っておらず、これらが登場したのは19世紀の終わりであった。その後、アレクセイ・トルストイ(1882-1945)の再話により簡潔でリズムカルな文体になったという(宮川やす之訳『世界のメルヘン絵本 おおきなかぶら』小学館、1978年、参照)。
- (7) 「おおきなかぶ」を絵本と捉えた場合、絵本は「保育所保育指針」では「表現」と「言葉」の領域で取り上げられているが、「幼稚園指導要領」においては「言葉」の領域のみである(寺村輝夫・渡辺めぐみ「保育現場における絵本の役割」『文京女子大学紀要(人間学部)』創刊号、1997年、81～83頁参照)。
- (8) 西郷竹彦編『絵本の与え方』明治図書、1969

- 年、107～158頁。
- (9) 川野理夫『小学校教育実践選書 国語・文学作品の授業1・2年』あゆみ出版、1987年、15頁。
- (10) モーリス・ドベス著・堀尾輝久・斎藤佐和訳『教育の段階』岩波書店、1982年、1頁。
- (11) 同上書、205頁。ドベスは、「発達における主導的なものを通して人格の全体に働きかける教育の観念を『発達の教育の観念』(la conception de l'éducation génétique)と呼び、「発達と教育」の捉え方を具体的に論じた(同上書、1982年、235頁、訳者あとがき)。
- (12) 渋谷孝・市毛勝雄編『「大きなかぶ」の言語技術教育』明治図書、1997年、62頁。
- (13) 小松崎進『「おおきなかぶ」の魅力』『日本児童文学』第365号、特集・教材の中の児童文学、児童文学者協、1985年、45頁。
- (14) ワロンは主観的な認識を「場面の知能」、客観的な認識を「言語的知能」とよび両者は、まったく別起源のものであり、根本的断絶があると主張して、両者の連続性を主張するピアジェと真っ向から対立した。浜田寿美男『ピアジェとワロン』ミネルヴァ書房、1994年、117～226頁参照。
- (15) ワロン著・滝沢武久訳『認識過程の心理学』大月書店、1962年、146頁。
- (16) 浜田寿美男、前掲書、224頁。
- (17) 小松崎進、前掲論文、44頁。
- (18) ワロン「情動的関係—情動について」浜田寿美男訳編『身体・自我・社会』ミネルヴァ書房、1983年、180頁。
- (19) 黒川建一・小林美実『保育内容・表現』建帛社、1989年、93頁。
- (20) 児玉真理子『「おおきなかぶ」で役になりきって』実践シリーズ保育園・幼稚園 編集委員会『実践シリーズ保育園・幼稚園 ごっこ・劇あそび・鬼ごっこ』水曜社 1988年94～101頁や、「大きなかぶ」黒川建一・小林美実、前掲書、85～86頁を参照。
- (21) 「絵本の読み聞かせを繰り返すなかで、話し合い、イメージを育てる。みんなで劇作りにとりくむ事により、一人ひとりが自分の役割において責任を持ち、そのことにより集団を高めていく力をつける。」をねらいとしている実践もある(藤田チユキ(愛媛保問研・新田保問研)「劇あそびから劇づくりをめざして」『季刊 保育問題研究』第86号、1984年、133～136頁)。

#### 付記

本稿は、日本教育方法学会第39回大会(滋賀大学、2003年9月27日)での自由研究発表「保幼小連携に関する教育方法的検討—『おおきなかぶ』の実践をめぐって—」での論議を踏まえ、大幅に加筆修正したものである。共同研究ではあるが、Iを深澤が、IIを大本が分担執筆した。