

遊びを中心としたアプローチカリキュラムの可能性 — 保育園における「学校ごっこ」実践の検討を通して —

岡花祈一郎¹・津川 典子²・七木田 敦³

The Meaning of a Play-based Approach Curriculum for Transition to School: An Analysis of the Practice of “Gakko gokko” at a Childcare Center

Kiichiro OKAHANA¹, Noriko TSUGAWA², Atsushi NANAKIDA³

Abstract: The purpose of this study is to theoretically and practically examine the possibility of play in terms of preparation for school. Transition to school is a key theme in ECE. While play remains important in ECE, it has never been studied in terms of transition to school. It has been argued that play as approach curriculum is in opposition to learning which is the dominant activity in school. We have applied Vygotsky's theories to practice with an examination of “gakko gokko” (“playing school”) at a childcare center. The early childhood teacher pretended to be a school teacher, and the children pretended to be school students. They played at studying school subjects such as, science and mathematics, and doing homework. During “gakko gokko”, children performed the role of school student, and the teacher's role became more instructive than usual. Children's emotional experiences reflected the activity and the setting. Analysis found that the children learned to use cultural tools and take expected action in specific settings through “gakko gokko”. Their behavior reflected a type of school habitus. “Gakko gokko” does not mean that children master language and number learning. “Gakko gokko” allows children to experience going to school through play, and possibly increasing motivation for transition to school.

Key words: transition to school, “gakko gokko”, play, school habitus, approach curriculum

1. はじめに

わが国においては、保育所や幼稚園で、遊びを中心とした時間的・空間的に自由な文化のなかで育ってきた子どもたちが、教科学習を中心とした学校文化に移ると上手く自己の力を発揮できなくなる現状が指摘されている。それに対して、「なめらかな接続」を目指し、行事交流、教員の人事交流、カリキュラム研究など様々な試みがなされている¹⁾。

しかしながら、これらの議論では保幼小連携をめぐる2つの問題点が看過されているように考えられる。第一に、「発達連続性」、「学び

の連続性」とよばれる概念の曖昧性により、実際の子どもからみた就学という視点が欠落している。例えば酒井・横井(2011)は、「発達の連続性」と「学びの連続性」の意味や違いについては不明確なまま多用されていると指摘している。これら用語を使用した議論では、就学前と小学校の間に想定される段差を無くすとまではいわなくとも、円滑(スムーズ)な移行が念頭に置かれている。しかし、これはあくまで教育する側からみた側面であり、「発達の連続性」という用語のもとに目指されている「なめらかな接続」により、見過ごされている子どもの姿があるのではないだろうか。例えば、チャイムが鳴っても立ち歩くという現象がひとくり子どもたちの問題行動とされてしまい、チャイムが鳴る意味が子どものなかで理解できている

1 福岡女学院大学
2 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期
3 広島大学大学院教育学研究科附属幼年教育研究施設

か否かという点は見過ごされがちである。また、小学校へ行くことが子どもにとってどのような意味をもつのかといった点についても同様に考慮されることはほとんどない。とりわけ、幼児期から児童期にかけての子ども自身がどのような点に葛藤を覚え、あるいは発達の困難性を抱えているかが不明確なままである。「小一プロブレム」をはじめとする議論では、子どもが学校をどのように理解しているのか、といった子どもからの視点が欠落しているように思われる。

もうひとつの課題として挙げられるのが、カリキュラムの問題である。福元（2014）は、幼小接続カリキュラムを「学校改革を志向するアプローチ」と「小一プロブレムを予防するアプローチ」の二つに整理して、特に後者のアプローチでは、小学校でのスタートカリキュラムとして生活科での内容との繋がりが重視された結果、生活科自体が児童の適応指導が目的になっている側面があるとしてその問題点を指摘している。また、一前・秋田の調査（2011）によれば、地方自治体の取組みについてもスタートカリキュラムなどカリキュラム編成の必要性は感じられていても、実際に編成に着手している自治体は少ないという。さらに、各自治体で小学校1年生段階でのスタートカリキュラムは比較的存在しているが、就学前の保育所・幼稚園における取組みについては行事交流活動などの内容がほとんどであり、独自のアプローチカリキュラムについては十分な検討が行われていない²⁾。いうなれば、保育所・幼稚園で実践されているアプローチカリキュラムについては、その内容や妥当性などが議論されていないのである。

以上の課題をふまえ本研究では、就学に向けたアプローチカリキュラムとして、遊びを中心とした保育内容の可能性を探るため、ある保育園の年長クラスにおいて実施した「学校ごっこ」実践の検討を行う。「学校ごっこ」とは、小学校の生活をごっこ遊びとして組織的に行う保育実践であり、保育者が「小学校教員役」となり、子どもたちが「児童生徒役」となって行うごっこ遊びである。

本研究の目的は、「学校ごっこ」実践の分析と理論的検討を通して、保育所・幼稚園における就学に向けた遊び中心の保育内容の可能性を明らかにすることである。本研究では就学を学校文化への参入プロセスとしてとらえる。そし

て、「学校ごっこ」実践は、その参入過程を保育園での遊びを通して擬似的に体験することを意味する。このような経験は、「小一プロブレム」の対策として実施するものではなく、新しい文化への参入にともない「小学生としての自分」を考える契機となることをねらったものである。本研究を通して、移行期の子どもたちの遊びと学びの意味の変容が明らかになるとともに、酒井（2011）が指摘する「学びのつなぎ方のフィロソフィー」について就学前の立場から議論することにつながると考える。

2. X保育園（年長クラス）における「学校ごっこ」－実践の概要と研究の手続き－

1) 「学校ごっこ」実践の概要

X保育園における「学校ごっこ」実践の概要は以下の通りである。

「学校ごっこ」の経緯：X保育園では開園当初から毎年1月に「学校ごっこ」と呼ばれる実践をしていた³⁾。開園当時、「学校ごっこ」をはじめた時のねらいは、1「小学校に期待を持たせること」、2「鉛筆の持ち方や姿勢に気をつけるなど、学習態度を身につけること」、3「宿題などの学習習慣を身に付けること」、4「保護者に学習環境づくりを意識してもらうこと」であった。保護者に対しては、手紙を通して「学校ごっこ」の内容と目的を伝え、保護者に協力してもらいたいことと準備する物について伝えた。

しかし、1月に行われた冬の「学校ごっこ」では、就学時期も迫っているため、「学校ごっこ」後のフォローが十分にできないという問題があった。そして、冬の「学校ごっこ」は内容が決まっているので保育者も子どもも構えてしまうという問題があった。自主的な遊びを支える保育者の得意な分野である、子どもから何が出てくるかわからないドキドキ感やワクワク感のある「学校ごっこ」をしたいという現場の保育者の思いもあった。また、「学校ごっこ」という普段と違う場面だからこそ発揮できる子どもの姿があるのではないかという思いがあり、それにより、やってみると意外とできるという経験をさせたいという勇気づけの必要性も保育者は感じていた。それらのことから、秋にも「学校ごっこ」をやってみることになった。そのようななか、保育園に出入りしていた第一筆者に当時主任保育者であった第二筆者から相談があった。

秋の「学校ごっこ」については、普段の保育の中の「集まり」を少しアレンジした形で行うことにした。その中で、1「わくわくどきどきを楽しむ」、2「少しがんばってみると意外とできる経験をする」、3「設定の場面の中で自分らしさを出す」などをねらいとしていた。「読み書き算数を教えるのではなく、かといって、手放して放りだすのではなく、保育園として何かできることはないか」。これは保育園として自信を持って育てた子どもたちを送り出したいというプライドと、小学校への期待や不安を持つ子どもたち側のニーズからスタートした実践であった。

実施日時：

秋の実践 20XX年10月13日～20日（約1週間）

冬の実践 20XY年1月15日～31日（約2週間）

実施場所：X保育園

X保育園の保育方針：X保育園はキリスト教主義の保育を展開する定員250名の私立保育園である。保育内容は遊びを中心とした自由保育を柱としており、保育方針として「子どもの主体性を大切にする保育」を掲げている。

対象クラス：年長児の2クラス（各30名程度）

保育内容：年長の担任を中心とした話し合いの中に、小学校教諭である保護者や主任保育者も参加して具体的なプログラムを考えた。概要は以下の通りである。

秋の「学校ごっこ」の主な内容

- ・箱の中身をあててみよう（話し合い）
 - ・集中して一つのことを描く（デッサン）
 - ・どれが飲みたいかな（実験）
 - ・パネルを使ってクイズ（左右上下と数の認識）
- 「学校ごっこ」の約束事として、以下の4つを子どもたちと確認する。①先生が話をしている時は、身体を先生の方に向けて聞く。②何か言いたいことがあれば手をピシッと挙げて、当てられたら答える。③学校ごっこに関係のない話はしない。④トイレは学校ごっこが始まる前に行っておく。

冬の「学校ごっこ」の主な内容

- ・ノートの説明、ひらがなに必要な線を書く、考えて発表する（「あ」のつく言葉）、宿題の説明
- ・宿題の振返り、ひらがなに必要な線を書く、考えて発表する（赤いもの）
- ・参観日、「しょうがっこうにいったら・・・」

で始まる文をつくって発表

- ・プリントで考えてみよう（仲間同士を線で結ぶ）

冬の実践からチャイムが導入される。また、保育者は日替わりで様々な服装（ジャージと笛、スーツなど）で先生になりきり、参観日（年中児クラスによる参観）などを設定した。これらはいずれも秋の実践後の反省会から、ごっこ遊びとして保育者も「本気でなりきってみよう」「楽しんでみよう」ことになり環境構成としてのチャイムなどを取り入れた。

保育環境

通常のX保育園は自由保育を行っているため、机やイスは固定しておらず適宜必要に応じて出している。「学校ごっこ」の際は、小学校での班活動をイメージして、大きな机に一グループ5名程度が座るかたちで6つの机を配置した。また、ホワイトボードを黒板代わりに適宜活用した。

また、冬の「学校ごっこ」では、自分の筆箱や鉛筆、ノートなどを家庭に準備してもらい、カバンに入れて持参してもらった。

2) 事例の抽出と分析の手続き

本研究では2クラスの「学校ごっこ」をビデオカメラおよび、メモにて記録した。そのなかから事例として35エピソードが抽出された。以下では、4つの事例の分析と考察を行う。

3. 「学校ごっこ」実践の分析枠組み—学校文化への参入プロセスとしての就学—

1) 遊びを中心としたアプローチカリキュラム

無藤（2011）は、幼児教育は小学校の準備教育ではなく独自の意義があるとして、遊びのなかにある「学びの芽生え」を大切にしたい保育の必要性を指摘している。「学びの芽生え」とは、遊びのなかでの興味関心や気づき、自己調整する能力などである。本研究もこの立場をふまえ、遊びを中心としたアプローチカリキュラムとして「学校ごっこ」実践をとらえている。

このような遊びを中心としたアプローチカリキュラムの理論的な枠組みにはヴィゴツキーが参考になると考えられる。「就学前期における教授・学習と発達」（1932/2003）のなかで、ヴィゴツキーは就学前のカリキュラムの基本的観点について次のような区分を行っている。1歳から3歳までの子どもの学習は「自分自身のプログラム」に基づいて、子ども自身が行う学習で

あり、「自然発生的学習」と呼ぶ。他方で、小学校以降の時期は「教師のプログラム」によって学習するもので、教師からの提案に応答する形態で行われる学習を「反応的学習」と呼んでいる。そして、4歳から就学までの子どもはこの2つのタイプの間の移行的位置を占めており、「自然発生的-反応的学習」ともいべき学習形態があると指摘している⁴⁾。この「自分自身のプログラム」としてヴィゴツキーは遊びを挙げており、そして、「教師のプログラム」として教授・学習を想定している。以上のようなヴィゴツキーの議論から、就学移行の時期には遊びと教授・学習のちょうど中間のプログラムの必要性が示唆される。

「学校ごっこ」実践は、保育者と子どもたちが共に「学校を遊ぶ」活動である。子どもたちは保育者の想定する「学校」のなかで、小学生として振舞うことが要求される。例えば、普段の保育のなかでは、「○○ちゃん」と名前では呼ばれていたのが、「学校ごっこ」のなかでは、「△△さん」と名字で呼ばれる。また発言するときには挙手をすることが求められる。このように「学校ごっこ」実践は、自由遊びと学習活動の間のような活動であり、その意味では、ヴィゴツキーの言う「自然発生的-反応的学習」ということができるだろう。

2) 文化の移行経験としての「学校ごっこ」

本研究では就学することを制度化された学校という文化への参入プロセスとしてとらえる。保育所・幼稚園では時間的にも空間的にも比較的自由的な環境であり、生活と遊びが中心の保育内容で構成されている。一方で、学校は教室や職員室など壁とドアで仕切られている空間、チャイムという区切られた時間、そして、クラスや班という共同体など環境が異なる。教育内容は教科に分かれ学習が中心になってくる。このような就学前と就学後の文化差について、例えば、丸山・無藤(1997)は、就学前の子どもが指を折って自然に行っている計数を「インフォーマル算数」として、就学後の「フォーマル算数」として比較しながらその特性が指摘されている。

「学校ごっこ」では、学校文化をごっこの世界を通して経験する。このような文化の疑似体験について、Kozulin(1998)は媒介学習経験(The mediated learning experience)という概念を提示している。文化における道具、それは最初、シンボルや記号などであり、それを方向付ける他

者がいる。この媒介学習経験は、環境と子どもを媒介する大人の存在を重要視している。すなわち、学校文化の熟達者としての保育者が、子どもと学校文化を調整する媒介者としているのである。そして冬の「学校ごっこ」では、チャイムが鳴り、口ひげやネクタイをつけた想像上の「先生」が登場する。そして、鉛筆や消しゴムやノートなど学校でつかう道具も登場する。このような文化的な道具の使用のあり方を教示し、その道具との向き合い方を媒介するのである。

本研究では、このような枠組みをふまえ、以下では「学校ごっこ」の文化に着目して事例を分析していく。ここでいう文化とは、目にはみえないルール、教師役の保育者の言葉遣い、そして、実際に使われる道具の使用などである。

4. 「学校ごっこ」実践の検討

—事例分析と考察—

事例1 秋の実践:「どのジュースが飲みたい?」

この日は実験の時間。「A先生」(“先生役”をしているA保育者)が「今日は理科⁵⁾の実験をします」と言うと、子どもたちからは「やったー」と歓声が起きる。「先生」が前に机をおき5種類の大きさや高さ(形状)の異なるコップを置き、そのなかに同量のオレンジジュースを慎重に入れていく。最後のコップに入れ終わった瞬間、子どもたちからは「お〜」と拍手が起る。

「A先生」は子どもたちに「どのコップのジュースを飲みたい?」と問いかけ、その理由も尋ねていく。「はい!はい!」と勢よく手が上がり、「先生」が「はいHくん」と指名する。Hくんは立って「すごい冷たそうにみえるから」と答える。「冷たそうにみえるからか。ありがとう」。他の女兒は必死に身振り手振りで、「長細くてね」と答えていく。

Iちゃん「おおくって、冷たくって、おいしそうだから」と答える。すると「私が言おうと思ったのに何でいうん」というつぶやきが聞こえる。「先生」は、「Iちゃんが今、おおいって言葉がでたよね。それは高いつてことかな?」と尋ねる。Iちゃんは「おおいってこと」と応答する。

では、「どうやったらおおいのがわかるかな?」という問いに子どもたちは考える。「くらべたら良い」という発言に、すかさず「A

先生」は「どうやったら比べられるかな」と尋ねる。結局、高さを比べてみようということになる。「先生」はゆっくりコップを寄せていく。子どもたちは「あれ?」「えっ」など息をのみながら見守っている。

【考察】

「どの(コップの)ジュースを飲みたい?」という問いかけから、「おおいってどんなこと?」と言うA「先生」の発問に、年長クラス幼児期の子どもたちなりに思考している様子が見えてくる。どれを選んだのかという理由について、「つめたそうだから」とか「おいしそう」など、印象や感覚を自分なりの言葉にして発表している。ときには、身振り手振りを交えて、なぜ飲みたいのか、なぜ「おおい」と思ったかということ在必死に説明している。保育者はそれを一つひとつ丁寧に受けとめている。

乳幼児期の子どもは不思議を楽しむという態度から探究心が生まれてくるという(木下・加用・加藤, 2011)。この事例でも「あれ?」「えっ」などと高さの違いに驚きや不思議さを経験している。そして、保育者の発問を受けて、素朴な疑問を探究しようとする態度へ変化している。また、探究しようとする過程では、子どもたちなりに没頭して考え込んでいる様子も伺える。このような態度は、就学後の学校教育においても求められるものだろう。

事例2 冬の実践：Nちゃんの涙

保育者がラジカセをオンにすると、チャイムの音が流れきた。それまでざわついていた子どもたちは、チャイムの音が鳴ると静かに自分の席に着席して姿勢を正す。なぜか口ひげとネクタイをつけた「B先生」が「きりつ。今から学校ごっこをはじめます。れい」と言う。子どもたちは一斉に「おねがいます」。

「先生」が「机の上に出すものを言います」と子どもたちに語りかける。さっそくカバンをゴソゴソしはじめる子どもがいる。「最後まで聞いてね」と「B先生」が注意をする。カバンから自分のノートと鉛筆、消しゴムをだす。「B先生」が前で、平仮名に必要な曲線のお手本を示しながら書く。「B先生」の指示にしたがって、子どもたちも順番に書く。

「B先生」が子どもたちの机の周りを巡回しながら「いいよ、Nちゃん。ここから書い

たらいいよ」とNちゃんに声をかける。すると、Nちゃんが急に泣き始める。「どうしたの? Nちゃん。ん?? 何が悲しかったの?」とB保育者はNちゃんのそばに駆け寄る。保育者はNちゃんが何でなっているのかよくわからない様子で、「大丈夫、いいよ。まちがってないよ」と慰める。Nちゃんは、その後、すぐに立ち直り活動にもどっていく。

【考察】

「できたかな」という教師の何気ない問いかけも、そして、教師の巡回ですら、子どもにとってはプレッシャーとなる。冬の「学校ごっこ」では、保育者が巡回する際に、自分の身体で書いたものを隠そうとする子どもの姿がみられはじめていた。これは秋の「学校ごっこ」ではみられなかった現象であった。

保育は評価がみえにくい文化である。保育者は一人ひとり子どもの表現や思いを受けとめる。他方で、「学校ごっこ」でも登場する「はなまる」や「よくできました」のハンコに始まり、学校では自分が書いたものに対して赤ペンで訂正されたりする。みえにくい評価から明示的な評価の変化に対して、戸惑いが生じるのは当然のことだろう。

急にNちゃんが泣き始めた際、B保育者はNちゃんが泣き始めた理由を理解できなかった。Nちゃんは、他の友だちとは異なるページに改行せずに詰めて書いていた。ただそれだけだった。保育者はそれをみて「いいよ、Nちゃん。ここから書いたらいいよ」と、そのまま書いても良いと伝えたつもりだった。そして、その発言は、先生ではなく保育者としての発言であったと考えられる。しかし、おそらく保育者の言葉から「間違った」と感じたのか、周りの友だちとの違いに気づいて恥ずかしくなったのか、Nちゃんは泣き始めてしまう。

この回の「学校ごっこ」の終わりに、B保育者は「間違えることはいけないことじゃないと思うよ」と繰り返し子どもたちに伝えていた。「間違えてもいいよ」という保育の文化から、「間違えてはいけない」と感じてしまう学校の文化との違いを子どもたちなりに感じていた。もちろん、小学校は失敗が許されない文化かというところではない。ここでは相対的に評価する／されるという関係でギャップを感じていたということである。

事例3 参観日：小学生になったら

この日は参観日、年中クラスの子どもたちと他クラスの保育者が「学校ごっこ」の様子を参観に来る日である。後ろにずらっと並んだ年中児をみて、心なしか緊張気味の児童役の子どもたち。シーンとなった保育室にラジカセからチャイムの音が流れる。折り紙で作ったキラキラのネクタイとメガネをかけている「A先生」は「うっほん。緊張しないでいいんですよ。いつも通りで」と笑いをこらえながら子どもたちに声をかける。

「A先生」は、「昨日の宿題を覚えているかな？」と問いかける。「ぐるぐるを書いてくる！」とIちゃん。「A先生」は「そうね、ぐるぐるも宿題でしたね。もうひとつ『小学生になったら・・・』で続く言葉を考えてくるといって宿題でした。そっちの方を誰か発表してくれませんか。「はい！はい！」と元気よく手があがる。「A先生」は「姿勢のよかったCくん」などと当てていく。

「A先生」の前のグループにいるEくんは、参観者が気になるのか姿勢を崩しながら後ろをちらちらとみている。次々と周りの子どもが発表をしていくなか、「A先生」もEくんの態度が気になったようで、「今日は後ろに小さなお友だちが授業参観に来てくれるから気になるよね。でもいつも通り、カッコいい小学生のEくんが見たいな。Eくん、『小学生になったら』で何を考えてきた？」と尋ねる「A先生」。はっとした表情のEくんはそろそろと立ち上がり、後ろを向いて姿勢を正して「うーんとね。えっとね。小学生になったら・・・僕は部長になりたい」。周囲からは「何？部長って？」と笑い声があがる。

【考察】

この日は冬の「学校ごっこ」最終日であった。参観日というプログラムは、年中の子どもたちにとって「学校ごっこ」は憧れの対象である。この保育園では、年長クラスで「学校ごっこ」をしている様子をのぞいていく年中・年少クラスの子どもたちの様子がみられる。また、この翌日から、年中クラスの子どもたちが自由遊び時間に小学校ごっこをして遊んでいる様子が観察されている。このように参観日は、「学校ごっこ」という文化を伝承していくための「仕掛け」でもある。

いつもマイペースで保育者の指示を聞いてい

ないことが多いEくん。この事例では、姿勢が悪いが、「A先生」の声かけでいつもと違う態度をみせる。「今日は後ろに小さなお友だちが授業参観に来てくれるから気になるよね。でもいつも通り、カッコいい小学生のEくんが見たいな」という「A先生」の声かけは、教師というよりは保育者としての声かけでありながら、「小学生の」という点では「学校ごっこ」を意識したモードになっている。それに対して、Eくんは姿勢がくずれていたが、先生の声かけで少し目が覚めたような表情をみせた。そして、Eくんは後ろを向いて姿勢を正している。この態度には、A保育者も驚いていた。実はこの前日、「A先生」は、「発表するときは先生に向けて発言するのではなく、クラスの皆に伝えるように身体をむけるように」と話をしていた。Eくんはそれをきちんと聞いていたし、いつも姿勢が崩れがちにもかかわらず、参観者の方を向き背筋を伸ばしている。この日のEくんは、Eくんなりに参観者を意識して「しっかりしなきゃ」と思い姿勢を整えたに違いない。その意味で、このときのEくんは、普段とは異なり、自分なりに「小学生」として、あるいは小学生に向けての自分を演じたと言えるのではないだろうか。なお、この部長とは、「サッカー部の部長」になりたいとのことであった。

事例4 A先生の葛藤

秋の「学校ごっこ」実践の終了後、A保育者から主任保育者に相談があった。「なんだかわからないけれど、学校らしくしたくないとか・・・」。A保育者のクラスは「学校ごっこ」終了して以降、自由遊び時間には自発的な「学校ごっこ」遊びを全くしなくなっていた。一方で、同様に「学校ごっこ」を行ったもう一つのB保育者のクラスでは、自由遊びの時間に自主的に学校ごっこをしている場面が何日か続いたという。「学校ごっこ自体は良かったと思うのだけど・・・」と、A保育者は「学校ごっこ」後の子どもたちの姿から、保育者として自分のクラスの「学校ごっこ」を反省していた。

数ヶ月後に控えた冬への「学校ごっこ」に対して、A保育者は「1月からの学校ごっこ、どうなるんだろう。こわいなあ〜」とつぶやいた。主任保育者はこの対話から、A保育者の「学校ごっこは保育の延長でありたい」と

いう思いを汲み取り、一度反省会を設定して自分の思いをB保育者や小学校教員にも伝えてみることを提案する。

【考察】

このエピソードからは、A保育者が抱いていた「学校ごっこ」に対する複雑な思いがみえてくる。「学校ごっこ」自体は楽しいし、保育者として実践には手応えを感じていた。しかし、その一方で、A保育者は、たとえ遊びであったとしても子どもを指導をしたり、直接的に教えることに対する抵抗感があった。言い換えるならば、A保育者は「先生」になりきることに違和感を感じていた。「小学校教諭になりきる」ことへの違和感である。「学校らしくしたくない」というA保育者の語りからは、通常のX保育園の自由保育を中心とした保育と、「学校ごっこ」実践とのギャップに苦しんでいる様子がうかがえる。それに対して、隣のクラスのB保育者は「学校ごっこ」のなかでは、クラスの子どもの名前を苗字で呼ぶなど、自らを小学校の先生モードに上手く切り替えていた。その意味では、B保育者は「学校ごっこ」の世界に入り込み小学校の「先生」役を演じることができ、一方で、A保育者は通常通りの保育の延長上として「学校ごっこ」をとらえていたといえる。

酒井(2010)は、「学びのつなげ方のフィロソフィー」においては、「それぞれの校種の中で長年にわたって育まれてきた指導観や保育観それぞれに基づいて教師たちが大切にしてきた実践のあり方を、実践者自身がよりラディカルに見直していく必要がある」(p.10)と指摘している。本事例におけるA保育者の葛藤は、小学校という想像世界に対して「先生」を演じることで、A保育者が無意識的に持っていた指導観や保育観が顕在化したと考えられる。

5. 総合考察

1) 「学校ごっこ」の意味

「学校ごっこ」はあくまで遊びである。冬の「学校ごっこ」における線の練習も、ひらがなの習得を直接的な目的にしたものではない。従って「学校ごっこ」を通して、小学校で求められる力が育ったか否かは評価の観点にはならないだろう。

Newman & Holzman (1993) は、ヴィゴツキーの方法論を参照しながら、何かの目的のための方法論ではなく、問題を可視化して日常的な

問いに視座を与える道具として機能するものとしての可能性について論じている。一般科学における何かを問題解決のために有効な方法論である「結果のための道具 (tool for result methodology)」ではなく、「道具と結果 (tool and result methodology)」方法論を提唱する (Newman & Holzman, 1993, p.38)。この枠組みに従うならば、小一問題を解決するための「学校ごっこ」(tool for result)ではなく、「学校ごっこ」を通して遊びを楽しみ、そのプロセスに意味をみいだそうとする (tool and result) アプローチだと言えるだろう。

2) 自発的遊びと「学校ごっこ」の違い

本研究での「学校ごっこ」実践は、自発的な遊びとしてのごっこ遊びではない。保育者が組織化して作りあげた「学校」という遊びに子どもたちが乗るかたちではじめられた。自由保育中心の保育を展開してきたX保育園の子どもたちにとって、慣れない「設定保育」に似たものであっただろう。しかし、ここで重要な点は保育者自身も本気で遊んだということである。事例4のA保育者の葛藤でみられるように「教える」ことへの違和感を感じつつも、チャイムを鳴らし、そしてヒゲとネクタイをつけて遊ぶ保育者の姿がそこにはある。

河崎(1994)や加用(1994)らは、保育者や周囲の大人が仕掛ける想像世界のなかで、広がる遊びの面白さとその発達の意義を論じている。今回の「学校ごっこ」も保育者の準備したごっこ遊びの舞台で、子どもたち自身が楽しみながら小学生として振舞う姿がみられている。また、今回の「学校ごっこ」実践の特徴は、保育者が先生役となったことにある。普段の子どもの様子を見ていたからこそ「学校ごっこ」のなかで背伸びして意気込んでいた姿に気づくことができたり、その後には保育のなかでフォローすることも可能である。このように保育園の日常との連続性のなかに「学校ごっこ」実践が位置づけられていることも利点の一つであったと考えられる。

3) 「学校ごっこ」実践を通して何が育ったのかーレディネスかハビトゥスかー

保幼小連携の重要性が議論されるとき、ともすれば、われわれは小学校で問題を起こさずスムーズに学校に適應することが良いこととして社会的に求められていると勘違いしてしまうことがある。しかしながら、福元(2014)が指摘しているように小一問題を適應の問題と

すり替えることには大きな危険性を孕んでいる。小一プロブレムといった現象と、就学前に必要な子どもの保育内容や接続期カリキュラムは別で考えられるべきである。では「学校ごっこ」実践は子どもたちの経験にとってどのような意味があるのだろうか。レディネス形成、というのがひとつの回答として考えられるだろう。就学する準備を行う保育である。このような小学校への準備性の議論は欧米を中心とした諸外国でも頻繁に行われてきた。しかしながら、就学レディネスとした場合、準備ができているか否かという点に焦点化され、スキルや技能に還元されてしまう恐れがある。また、近年ではレディネスとしての技能を子どもに育てることを強調するよりも、子どもにとっての社会文化的資本として、園と学校との連携など移行のためのカリキュラムやプログラムなどが議論されているという (Dockett, Petriwskyj & Perry, 2014)。

以上の背景をふまえ、本研究で参照したいのがハビトゥスという概念である。ブルデュー(1988)によれば、ハビトゥス (habitus) とは、特定の状況における適切な雰囲気をつかんだり、何が求められているかを理解するような「実践感覚」のことである。それは個人の資質や能力などに還元できるものではなく、当該文化に参入した場合振る舞えるといった感覚として機能するものと定義される。「学校ごっこ」実践で言えば、小学校という独自の文化のなかに入ればそれなりに振る舞えるといった実践感覚の涵養である。また、ホルツマン (2014) は発達において世界をパフォーマンスする実践のなかでの二重の在り方を指摘している。すなわち、活動時にパフォーマンスする今の自分 (being) と、活動時に、今の自分ではない、なりつつある存在 (becoming) がある、という二重性である。「学校ごっこ」実践とは、新しい文化へ参入する過程における戸惑いや葛藤を子ども自身が自覚しつつ、学校という文化の中で振る舞うことができる新しい「小学生としての自分」を形成するプロセスであり、それを支える保育内容として理解されるべきだろう。

これまで保育所や幼稚園で行われてきたアプローチカリキュラムは、交流行事をはじめ実際の小学校へ出向き「学校で遊ぶ」経験だったといえるだろう。それに対して、本研究で検討してきた「学校ごっこ」実践は、子どもたちにとって、現実の学校ではなく、想像世界の「学校を遊ぶ」経験である。学校という文化を遊ぶこと

を通して、学校での振る舞い (ハビトゥス) や、教師や学習への向き合いかたを先生役の保育者を媒介にしながら経験していく。このような間接的な経験は、子どもたちにとって小学校への期待や不安を含め様々な感情を伴うものだろう。それはリアルではないから意味が無いというのではなく、想像世界だからこそ、今の自分では無い「小学生としての自分」を演じ、学校の世界へと一歩あゆみを進めるきっかけになるのではないだろうか。

注

- 1) 近年の保幼小連携の取組みについては、秋田・第一日野グループ (2013) を参照。
- 2) 本研究では、アプローチカリキュラムを年長児クラスの9月頃から1月頃までに実施される就学を意識したカリキュラムとする。保幼小連携の実践について紹介している篠原・田村 (2009) においても、アプローチカリキュラムとして紹介されているものは、通常の保育内容であり、そのなかで「友だちとの学び合い」や「小学校生活への期待をもつ」ことが目指されたものである。
- 3) 鈴木道子氏 (広島女学院大学・前広島女学院ゲンス幼稚園) によれば、「学校ごっこ」の起源は1970年頃にさかのぼる。功刀よし子氏 (当時大阪教育大学) と戸波和子氏 (当時千里山グレース幼稚園) が大阪の幼稚園で始めたものとされる。その後、戸波氏が広島女学院ゲンス幼稚園に異動したことにもない同幼稚園に引き継がれた。当時は、ひらがなに必要線の練習などを中心とした保育内容だった。その後、X保育園に引き継がれ内容を変えながら現在のかたちに至る。
- 4) ヴィゴツキー (2003) は次のように述べている。「就学前の子どもにとって教授・学習は第一のタイプと第二のタイプのあいだの移行的位置を占めている、ということが出来ます。それは自然発生的-反動的とよぶことのできるのです」(30・31頁)。ここで言う「就学前」とは3歳から8歳未満の時期を指しており、当時のロシアが8歳児就学であったことを考えれば、就学移行の時期と理解することも可能だろう。
- 5) この「学校ごっこ」実践が行われた時期、小学校1年生では理科という教科は存在していない。この「理科」という発言から、

A 保育者の経験した（想像した）「学校」を表しているといえる。

引用参考文献

- 秋田喜代美・第一日野グループ 2013 保幼小連携—育ちあうコミュニティづくりの挑戦 ぎょうせい
- ブルデュー 今村仁司・港道隆（訳）1988 実践感覚 I みすず書房
- Dockett, S, Petriwskyj, A, & Perry, B 2014 Theorising transition : shifts and tensions. In Perry, Bob, Dockett, Sue, & Petriwskyj, Anne (Eds.) *Transitions to School: International Research, Policy and Practice*. Springer, pp. 1-18.
- 福元真由美 2014 幼小接続カリキュラムの動向と課題—教育政策における 2つのアプローチ— 教育学研究 第81巻第4号, 396-407.
- ホルツマン 茂呂雄二（訳）2014 遊ぶヴィゴツキー：生成の心理学へ 新曜社 (Lois Holzman 2009 *Vygotsky at Work and Play*, Routledge.)
- 一前春子・秋田喜代美 2011 取り組み段階の観点からみた地方自治体の幼小連携体制作り 乳幼児教育学研究, 20, 13-26.
- 河崎道夫 1994 あそびのひみつ ひとなる書房
- 加用文男 1994 忍者にであった子どもたち—遊びの中間形態論— ミネルヴァ書房
- Kozulin, A 1998 *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 木下孝司・加用文男・加藤義信 2011 子どもの心的世界のゆらぎと発達—表象発達をめぐる不思議。子どもの心的世界— ミネルヴァ書房
- 丸山良平・無藤隆 1997 幼児のインフォーマル算数について 発達心理学研究18巻, 2号, 98-110.

- 無藤隆 2011 「学びの芽生え」から幼小接続を考える これからの幼児教育を考える Benesse 次世代育成研究所, 1-4.
- Newman, F., Holzman, L. 1993 *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist*. Routledge.
- 酒井朗 2010 移行期の危機と校種間連携の課題に関する教育臨床社会学—なめらかな接続再考— 教育学研究 第77巻第2号, 2-13.
- 酒井朗・横井紘子 2011 保幼小連携の原理と実践—移行期の子どもへの支援— ミネルヴァ書房
- 篠原孝子・田村学編 2009 こうすればうまくいく！幼稚園・保育所と小学校の連携のポイント ぎょうせい
- ヴィゴツキー 土井捷三・神谷栄司（訳）2003 就学前期における教授・学習と発達「発達の最近接領域」の理論 三学出版, 28-48.

謝辞

「学校ごっこ」実践でお世話になったX保育園の子どもたちと保護者の皆様、そして保育者の皆様に心より御礼申し上げます。特に研究にご理解とご協力をいただきました柏本和子先生に御礼申し上げます。「学校ごっこ」の歴史についてお時間をとって教えていただいた鈴木道子先生（広島女学院大学・元広島女学院ゲーンズ幼稚園）に御礼申し上げます。

本研究の一部は、The 11th Annual Hawaii International Conference on Education と2012年度日本発達心理学会国際ワークショップにおいて発表された。貴重なアドバイスを下さった Judith Duncan 先生（Canterbury University）と Lois Holzman 先生（The East Side Institute）に深く感謝申し上げます。

付記

本研究は JSPS 科研費（24653231, 50512555）の助成を受けたものです。