

國學院大學學術情報リポジトリ

幼稚園・小学校における「おおきなかぶ」の教授スタイルの様相：「自覚的な学び」の視点から

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 吉永, 安里 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00001270

幼稚園・小学校における「おおきなかぶ」の教授スタイルの様相

—「自覚的な学び」の視点から—

吉永 安里

【キーワード】

教授スタイル 自覚的な学び 学びの芽生え 幼小接続

1、問題と目的

1-1 「おおきなかぶ」の幼小での取り扱い

「おおきなかぶ」は、幼稚園、小学校の両校種において共通して取り扱われることでよく知られる教材である。小学校国語教科書における本教材取り扱いの変遷について、加古（2013）は以下のようにまとめている。「内田莉莎子氏の訳文によるものと西郷竹彦氏の再話とがあり」、「内田氏の「おおきなかぶ」は、1952年に福音館書店の『こどものとも』に掲載され、1966年に絵本（『こどものとも傑作集』）となった。佐藤忠良氏の絵をともなったこの絵本は、大変人気で、「多くの「おおきなかぶ」絵本のなかで、現在最もよく読まれている。教科書には1968年から掲載され、1981年には4社に採用された」。「一方、西郷氏の「おおきなかぶ」は、1967年に部落問題研究所編集の副読本『はぐるま』第一集に掲載され、1977年から光村図書の教科書に採用され」てきた。そして、現行の平成23年度版小学校1年生国語科の教科書には、内田氏訳が4社と西郷氏再話が1社と、5社すべてに掲載されている。したがって、「おおきなかぶ」は、全小学校1年生が学習する教材と言っても過言ではない。

絵本に関しては、加古（2013）も、内田莉莎子訳福音館書店のものが最もよく読まれていると述べているが、現在、多様な訳者の多様な絵本が出版されている。稿者が観察を行った幼稚園でも、内田莉莎子訳福音館書店のものを主に、複数揃えている園もあった。幼稚園における「おおきなかぶ」の読み聞かせの実数調査は管見の限り見当たらないが、稿者の調査した園には、全園、「おおきなかぶ」の絵本が置いてあった。調査を行なった小学校の子どもたちへの聞き取りでも、幼稚園・保育所などで小学校以前に読んだことのある子は、ほぼ100%であった。また、幼稚園教諭へのインタビューでも、「おおきなかぶ」は毎年どこかの学年で読み聞かせされており、単純明快な繰り返し、声を出したり、体を動かしたりして楽しめるといった教材の特徴から、年少や年中で読むことが多いという共通した回答が返ってきた。

このように、「おおきなかぶ」は、小学校の国語の授業以前にも、幼稚園など幼児教育の場で、すでに取り扱われているのが現状である。では、同じ教材を幼稚園と小学校において2度学ぶ意

義はあるのだろうか。また、意義をもたせるために、両校種の教師は、どのように「おおきなかぶ」を取り扱い、子どもと関わっていけばよいのだろうか。

本稿ではまず、幼小両校種においてこれまで共通認識なく扱われてきた「おおきなかぶ」について、両校種の教師がどのように教えているのか、その様相を明らかにする。また、その相違や共通性を分析し、幼小接続期の教育のより一層の充実のため、両校種においてどのように「おおきなかぶ」を取り扱っていけばよいのかについて考察を行う。

1-2 幼小接続期の教育の充実のために

酒井・横井（2011）は、接続期の教育の充実のためには、「学びの連続性」が重要であると述べている。そして、「発達は生来的に順序性を有し連続的であるものだが、学びの連続性は、意図的に方法を工夫することで、初めて達成し得る課題」であるが、現実には「保育所・幼稚園の保育と小学校の授業や指導との間には大きな相違があり、連続性よりも非連続性の方が目につく」という。この学びの連続性の課題に取り組むためには、学びのつなげ方に関する基本的な考え方、「学びのつなげ方のフィロソフィー」が重要であるという。

この「学びのつなげ方のフィロソフィー」については、P.Moss（2013）が国際的な潮流として、①小学校準備期間としての幼児教育と小学校教育のつながり、②OECDのStarting Strongに代表される幼児教育と小学校教育の強く、対等なパートナーシップ、③幼児教育と小学校教育のそれぞれの伝統と独自性、適性を持ち寄り、両者の「出会いの場」から新たな連携のビジョンを打ち出していくつながり、の3つのあり方を示している。我が国は、国立教育政策研究所教育課程研究センター（2005）が、「滑らかな接続を図るということは、必ずしも、幼稚園教育か小学校教育のどちらかの教育に合わせることにより、その間にある段差をなくすことを意味しているわけではない。各学校段階の特質を踏まえ、子どもたちがその段差を乗り越えて成長していくことができるような接続を考える」と述べており、Mossの③「出会いの場」としての新たな連携のビジョンをもっているといえる。

この「学びのつなげ方のフィロソフィー」に基づく円滑な接続のあり方については、文部科学省（2010）が、「（幼児期と児童期は）発達の段階の違いに起因する違いが存在するものの、こうした違いの理解・実践は、あくまで両者の教育の目的・目標が連続性・一貫性をもって構成されているとの前提に立って行われなければならない」こと、そしてこの連続性・一貫性は、「学びの芽生えの時期から自覚的な学びの時期への円滑な移行をいかに図るか」によって保障されるもの、とまとめている。

1-3 自覚的な学びと学びの芽生え

この「自覚的な学び」と「学びの芽生え」について、文部科学省（2010）では、次のように説明されている。「自覚的な学び」とは、「学ぶということについての意識があり、集中する時間と

そうでない時間（休憩の時間等）の区別がつき、与えられた課題を自分の課題として受け止め、計画的に学習を進めることであり、小学校における各教科等の授業を通じた学習」のことである。そして、その「自覚的な学び」につながる幼児期の「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、楽しいことや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り、幼児期における遊びの中での学び」である。

無藤（2013）は、「幼児教育から小学校教育へとカリキュラムと指導をつなげていこうとするときに、（中略）小学校につながる学びの芽生えを探し、強化する」必要があるという。そして、この「自覚的な学び」と「学びの芽生え」の核となる、「集中性」、「課題性」、「目的志向性」、「言語性」、「自覚性」の5つの力を提案している（表1）。しかしながら、それはまだ理論的な段階であり、現場において、どのような取り組みがなされ、これからどのような教師の関わりが求められるかについては検証が必要である。

表1 自覚的な学びのための5つの力

（無藤，2013 による）

力	定 義
集中性	気持ちを切り替え、集中を持続する。
課題性	教師の用意する外から与えられた課題であっても、自分の課題として引き受け直し、追及の努力をする。
目的志向性	子どもがめあてをもって追究し、実現に手ごたえと喜びを感じる。
言語性	教師の言葉による説明や質問や教師と子どもの言葉によるやりとりをする。 ／実物を使った活動を抑制する。
自覚性	子どもが自らの学習活動に自覚的に取り組む。

2、研究の方法

本稿では、幼・小両校種で教材として扱われる「おおきなかく」の実践を、この「自覚的な学び」の視点から分析した。幼小で共通して学ぶ教材であるからこそ、子どもにとって発達段階に起因する違いが明確でありつつも、前述した文部科学省（2010）にあるように連続性・一貫性をもった指導が行われる必要があり、そのためには幼児期においては「学びの芽生え」を、小学校期においては「自覚的な学び」を、教師が促していく必要があるからである。

そこで「おおきなかく」という教材を、幼・小両校種の教師がどのように教え、どのように「学びの芽生え」や「自覚的な学び」を促しているのか、教師の言葉かけや振る舞い、環境設定に至る教授スタイル全般について観察を行い、自覚的な学びの5つの力に沿って分析を行った。実践の解釈にあたっては、極力観察者・分析者である筆者の主観的解釈に陥らないよう、授業を行った教諭への保育・授業後のインタビューで得られた回答を参照し、考察を行った。

なお本研究全体では、幼稚園3園7学級、小学校4校8学級での調査を行っているが、本稿は、うち幼・小の各1事例について分析を行ったものである。

3、幼稚園の「おおきなかぶ」の事例

3-1 観察の対象、期間、方法

対象：都内大学法人立附属幼稚園の年長組（男女25名程度）の担任：川畑教諭（仮名）、女性、教職経験約20年（交流人事で小学校1年の担任経験あり）

観察日時と場面：2012年7月5日の降園前の集まり（午後1：25～）の約20分の「おおきなかぶ」の素話（絵本や紙芝居等を使わず教師の語りのみで行われるお話）の場面。配置は、子どもから見て入口を左手側に、川畑教諭の前に直線的な横3列に並んで行われた。補佐の教諭は、観察前、片付けの遅れている子に対応し、「おおきなかぶ」の時間が始まると子どもの後方に座った。観察者は、観察時間より10分ほど前に入室し、子どもと自然に関わりながら、「おおきなかぶ」が始まる頃に入口側後方に移動し、観察を行った。

方法：「おおきなかぶ」の取り扱い方については、時間、場所、方法等、教諭自身の指導観に沿って自由なスタイルを取っていただいた。

3-2 観察記録の作成

「おおきなかぶ」が始まる前の導入の部分から、メモを取り、同時にビデオ撮影も行った。ビデオから発話と行為を起し、メモで観察者の気づいたことを付け加えて分析資料とした。

1事例は、教師が「おおきなかぶ」を始めるにあたっての導入の発話を始めた時点から、別の話題に切り替わった時点までとする。なお、個人名はすべて仮名である。また、本研究の分析対象は、教師の発話と、振る舞い（身ぶり、表情、視線、身体姿勢等、教師によって表現されたものすべて）を参照する。

3-3 結果と考察

今回、川畑教諭は、「おおきなかぶ」を素話の形式で行っている。川畑教諭へのインタビューから、年長組であるため、これまでも幼稚園で全員が「おおきなかぶ」を読み聞かせをされた経験があることが分かった。今回は、その経験を生かして、子どもたちの頭の中にある話を引き出しながら聞くという「おおきなかぶ」の実践であった。絵本という具体的な対象を見ずに、教師の語りと子どもの中にある「おおきなかぶ」のお話のイメージを、言葉のやり取りだけで構成していく抽象度の高い教授スタイルである。しかし、子どもたちは既知のお話であるため、各々が思い出したことを口々に話しながら、教師や友だちと共に体を動かして、お話の世界を楽しんでいる様子であった。幼稚園でも、既知の教材、あるいは年齢が上がっていけば、本という具体的な対象なしに言語性を促すことが可能であることを示す事例だったと言える。

「おおきなかぶ」の取り扱い自体は抽象度が高いものの、次の日のカレー作りに合わせて、その日の保育の中で漬物を作った具体的な経験についてのやり取りが、「おおきなかぶ」の語りに続く手遊び後の会話に現れてくる。文部科学省（2010）でも、「学びの芽生えから自覚的な学び

への円滑な移行を図る教育活動においては、発達の段階を考慮して、直接的・具体的な対象とのかかわりの中で行われる必要がある」ことを指摘しているが、抽象度の高いやり取りの中にも、このような直接的・具体的な経験が自然に盛り込まれているために、幼児期の子どもたちにとって身近で実感を伴う学びとなっている点が本事例の特徴と言える。

以下、表2にまとめた川畑教諭の学びの芽生えを促す教授スタイルについて、5つの項目ごとに考察する。

表2 学びの芽生えを促す教授スタイル

カ	定義	観察された教授スタイル(括弧内は発話以外の教師の表現)	場面番号
集中性の芽生え	遊びに熱中する。集中するためにどうしたらよいか試みる。	まさき：(笑いながら) うんこっこいしょ？ T 1 3：(まさきを聞かないそぶりで) はあ、それでもかぶはぬけません。	⑤
		まさき：犬なんかできるか。 T 1 8：(まさきを聞かないそぶりで) 犬が、むすめをひっぱって、犬が娘を引っ張って、むすめがおばあさんをひっぱって(動き)、おばあさんがおじいさんをひっぱって(動き)、おじいさんがかぶをひっぱって(動き)。うんとこしょ、どっこいしょ、うんとこしょ、どっこいしょ(みんなでうごいて)。 かずき：とれた、おおおきいかぶとれた。 T 1 9：(かずきを聞かないそぶりで) はあー(大きなため息をついて)、それでもかぶはぬけません。	⑩
		T 3 9：明日は何のマークでしょう？かんちゃん(まだ笑っているかずきに向かって) さくら：みんなで 誕生日！	⑪
課題性の芽生え	課題を実現するために、どういう手立てがあるかを取りだし、その手立てを開始する。	T 1：(人数を指さし・無言で数える、ある程度揃ったところで) 今日は、ちょっと、いつもと一ちがうお話しにしようと思います。あのね、みんなの 頭の中の本棚を(頭を指さしながら)	①
		T 1 5：おばあさんがむすめをよんできました。むすめがおばあさんをひっぱって(教師のみ動作)、おばあさんがおじいさんをひっぱって(教師のみ動作)、おじいさんがかぶをひっぱって、うんとこしょ、どっこいしょ、うんとこしょ(子どもたちもみんなでひっぱって)。どっこいしょ。はあー。(教師のみ汗を拭く動作) それでもかぶはぬけません。	⑥
		T 2 5：やつと、ぬけました。あー、どうしようちょっとかぶがぬけたいけど、なににしていたべたんだろうね、おじいさんたちは。ちょっとごしごしあらって、カレーにかぶついているかな？ たける：いけないよ。	⑭
		T 2 8：ちょっと塩もみするのに時間がかかるから、じゃあ、(以下、動作化しながら) たわしでゴシゴシあらって、ゴシゴシゴシゴシ…そして、包丁(Cも動作化して聞く)で、気を付けてー、うすーくね。うすーくうすーく切って、うすーく切って、そして横にも切って、そして塩をしゅっしゅっしゅっ、(Cはい、もんでもんで) そう、もんで、よく知ってる。もんで、もんで。そして、ちょっとおいときます。よいしょ(後ろの机に置くふりをして) はい。では、その間にカレーを作りましょう。(後ろを向いている子を先生の方に背中を軽く叩いて向けさせながら) 今日買ってきたし。(明日の保育で作るカレーの材料を指さしながら) (手遊び歌) にんじん、(にんじん)、たまねぎ(たまねぎ)、じゃがいも(じゃがいも)、豚肉(豚肉)、お鍋で(お鍋で)、炒めて(炒めて)、ぐつぐつ煮ましょ。最後に(最後に)、カレールー(カレールー)、入れたら(入れたら)、味みて(味みて)、なんだっけ？	⑮
目的志向性の芽生え	今やっていることの活動をその目的のもとで見直したり、目的を実現するために、その前の段階でどういったことが必要かをステップに分けて考えるようになる。	T 3 8：じゃあ、今日のカレーは、だいこん(「ママ」)つけものカレーで、つけつけカレーだったけど、みんなのカレーは、みんなのつけものは冷蔵庫に行ったんだよね。じゃあ、見てみよう(立ち上がってカレンダーを取りに行つて)	⑳
		T 4 1：さあ、ね、いっぱいとれた、カレーにも使うけど、いっぱいとれたじゃがいもだけを明日はどんな味かみんなで食べてみたいと思います。 なつみ：いやージャガイモ嫌い。	㉑
		T 4 2：どんなあじかな。ほくほくじゃがいも。おかあさんせんせいがつくってくれた。 さくら：じゃー、じゃがいもにしおかけて！	
		T 4 3：あのね、今うそっこでかぶのことをたわしでごしごしあらったでしょ。じゃがいももたわしでごしあらうときれーになるの。おうちで、なにかあったら、かわをむかなくてだいじょうぶなくらい。なので、おうちで今日、何か洗うものがあつたら洗つてみてください。かぶは今はないかもしれないけど、じゃがいもはみんなのおうちに多分ある…じゃあ、帰りの支度をしましょう。	

幼稚園・小学校における「おおきなかぶ」の教授スタイルの様相（吉永）

言語性の芽生え	対象の特徴や変化に気づくこと、それを言葉としてあらわし、保育者やほかの子どもに伝えること。言語的思考の始まり。	T 3：みんないままでさ、ノントンの本とかさ、ミッフィーの本とかさ、赤ちゃんの時とかいっぱい読んだしょ。なので、ちょっとそれをいつよんだかな・・・、って。「お」がつく本（手でおにぎりくらいのまるをつくって）	②
		T 7：おじいさんが畑に種をまきました。（畑に一粒ずつ埋める動き）	③
		T 8：（しってる！というCの発言を聞かないふりをして）はやくめをだせ、はやくおおきなあれ。はるがすぎ、なつがきて（ゆびをおりながら、（てをひろげながら）おおきな、おおきな、おおきな（まわりをみながら）かぶができました。みたこともないおおきなかぶでした。	④
		まさき：犬なんかできないよ。 T 17：（まさきを聞かないそぶりで）犬が、娘をひっぱって— かえで：犬はできるよ。本当は犬はできないけどね。	⑧
		まいこ：犬も。 T 16：（まいこに対して笑顔で頷いて）むすめは犬をよんできました。	⑦
		T 18：（まさきとかえでのやりとりを領きながら聞き、その後お話を再開して）娘がおばあさんをひっぱって（動き）、おばあさんがおじいさんをひっぱって（動き）、おじいさんがかぶをひっぱって（動き）。うんとこしょ、どっこいしょ、うんとこしょ、どっこいしょ（みんなであうごいて）。	⑨
		まゆみ：ねこー？ねこをよんでくる？ T 20：（ねこ？と反応した子を見て笑顔で）犬は、猫を呼んできました。猫は犬をひっぱって（Tの動きに合わせて子どもたちも一緒に動く）、犬が娘を引っ張って、娘がおばあさんを引っ張って、おばあさんがおじいさんをひっぱって、おじいさんがかぶをひっぱって	⑪
		T 21：うんとこしょ、どっこいしょ、うんとこしょ、どっこいしょー。まだまだかぶはぬけません。（悲しい顔をしながら間を取って） かなえ：ねずみをよんでくる！ T 22：ねこはねずみをよんできました。 かなえ：それでぬけるんだよね？	⑫
		T 23：（みんなを見て笑顔で）ねずみがねこをひっぱって、ねこをいぬを、いやいや、ねこがいぬをひっぱって、いぬがむすめをひっぱって、むすめがおばあさんをひっぱって、おばあさんがおじいさんをひっぱって、うんとこしょ、どっこいしょ、うんとこしょ、どっこいしょ・・・ん？ まさき：（先生に体を少し乗り出して）えっと、そっち（囁く）おじいさんがかぶをひっぱって、って言わなかった。 T 24：あ、大変。じゃあ、もう一回！ねずみがねこをひっぱって、ねこが犬をひっぱって、おばあさんがおじいさんをひっぱって、おじいさんがかぶをひっぱって・・・うんとこしょ、どっこいしょ、うんとこしょ、どっこいしょー（大きく、抜けた様子をTと子どもたちが体で表して）	⑬
		T 26：いれない？かぶはカレーにいれないか。何して食べたんだろう。お塩をかけて食べる？ みつる：あ、お塩！ たいち：サラダ、サラダ！ ひかる：（先生に近寄って小さな声で）つけもの T 27：あ、いいね！ひかるくんがつけもの、だって。じゃあ、カレーのつけもの。 たいち：ぼくも！（立ち上がって）	⑮
		T 28（後半）：（手遊び歌）にんじん、（にんじん）、たまねぎ（たまねぎ）、じゃがいも（じゃがいも）、豚肉（豚肉）、お鍋で（お鍋で）、炒めて（炒めて）、ぐつぐつ煮ましょ。最後に（最後に）、カレールー（カレールー）、入れたら（入れたら）、味みて（味みて）、なんだっけ？ たくみ：こしょう T 29：こしょう（こしょう） さくら：ちがう、塩！ なつこ：おしお（おしお） たくみ：ちがう。こしょうだよ。 T 30：じゃあ、こしょうとおしおにする？こしょうとおしおをいれたら（いれたら）、たくみ：ちがう、こしょうだよ！ T 31：（たくみを聞かないそぶりで）はい、できあがり！	⑰
自覚性の芽え	まわりで起きた変化や特徴に気づき、それを目的に向けて生かしていくようになる。	T 34：え？いれたよね。カレーをかけて。そして、つけもののかぶをおとなりにいれて。 まさき：いらな—い。 T 35：（まさきを聞かないそぶりで）いただきますー。おおきなかぶのお味はいかがでしょう。 かずき：まずい。 T 36：（かずきを聞かないそぶりで）おおきかった？ ひかる：おいしい。 まさき：でかすぎてたべられない。 T 37：でかすぎてたべられないの。	⑱
		T 38：じゃあ、今日のカレーは、だいこんつけものカレーで、つけつけカレーだったけど、みんなのカレーは、みんなのつけものは冷蔵庫に行ったんだよね。じゃあ、見てみよう（立ち上がってカレンダーを取りに行つて） かれん：何を見るの？ かずき：変な赤ちゃんの—！ふふふ・・・ T 39：明日は—（かずきの顔を見て首を振りながら）ううん、ごめん、それはあまり、かつこいい、かつこいい話ではない。（怒った顔で）	⑲

※場面番号は、観察された教授スタイルの事例内での出現順である。

〔集中性の芽生え〕

お話の際に、前列の左端に隣り合って座っていたまさきとかずきという男児が、お話の流れを遮るような発言を繰り返していた。⑤のまさきは、「うんとこしょ、どっこいしょ」のかけ声を「うんこどっこいしょ？」と茶化すような発言をしており、⑩では、孫が犬を呼んできましたのところで、「犬なんかできるか。」という否定的な発言もしている。また、それに合わせて隣にいたかずきも、犬に続く話を全てすべて打ち切るような「とれた、おおきいかぶとれた。」という発言をしている。この2人の発言に対し、教師は聞かないふりをするという振る舞いをしている。この2人の発言はおそらく他児にも聞こえていたであろうが、他児は教師の振る舞いにあわせて、「聞かない」という態度をとっている。この「聞かないふりをする」という教師の振る舞いは、まさきとかずきに対しては、活動に関係ない言動をすべきではないという自覚性を促す振る舞いとも解釈できるが、この時点ではまだ機能しておらず、活動に関係のない発言に惑わされず本筋に集中するという、全体の集中性を促す振る舞いとして機能していたと考えられる。②①では、ずっとふざけて笑っているかずきに対して、教師が名前を呼ぶという形で注意を促している。しかし、この直後、さくらは、教師の注意にも、かずきの行動にも集中力を逸らされることなく、教師からの「明日は何のマークでしょう？」という問いかけに答えている。

川畑教諭の学級は年長組ということもあり、まさきとかずきの、活動を妨げるような言動に取り合うことなく、他児は集中性の芽生えを見せている。これまでの教師の聞かないふりという振る舞いの積み重ねが、集中する際の一つの手立てとして子どもたちに内化されている可能性を示唆している。

〔課題性の芽生え〕

川畑教諭は今回、「おおきなかぶ」を絵本という具体物を使わず、素話という言葉だけで提示している。川畑教諭によれば、これは、子どもたちのこれまでの経験を引き出しながら、お話を一緒に再現していく活動の流れを意図していたから、ということであった。それに伴って、①の導入部分では子どもたちにお話を想起させる言葉かけがあった。しかし、「思い出して」という直接的な表現ではなく、「頭の中の本棚（を探して）」という喩えを使っている。子どもたちは、この直後、自分の知っているお話を次々に言い始め、思い出すという行為が興味をもって受け止められていたようであった。また、⑥では「うんとこしょ、どっこいしょ」で、かぶを抜く動きや抜けずのために息をついて汗を拭く動きを教師がおおげさに行っているが、これを繰り返す行いにより、教師だけが動作化するのではなく、子どもの動作化につながっていった。教師の振る舞いを子どもたちが自分のものとして取り込んでいく様子が伺えた。

⑭の「カレーにかぶっていれるかな?」、⑯の「(この歌の続きは) なんだっけ?」のように、これまでの生活経験や学びから子どもたちが容易にわかるような明らかな問いかけをすることにより、子どもからの発言を促し、次の活動につなげていくというスタイルも見られた。この問い

かけは、言語性の促しとも解釈できたが、⑭、⑯に関しては、お話から手遊び、手遊びから明日の活動につなが部分で見られた言葉かけであり、教師の与えた課題を子どもたちが知らず知らずに自分のものとして引き受け、課題解決の手立てについて興味をもって見つけていくための契機となる言葉かけであったため、課題性の芽生えを促すものとして分類した。

〔目的志向性の芽生え〕

目的志向性の芽生えの促しに関しては、お話の世界を実生活につなげていく後半部分⑳、㉒で見られた。㉒は、今日の保育で自分たちが実際に作ったつけものと、お話世界で収穫し、作った虚構のかぶのつけもの、そして手遊びで作った虚構のカレーを結び付け、明日の保育のカレー作りにつなげていく教師の言葉かけである。カレンダーを見て、明日が何の日であるか確認させている点で、学びの自覚性を促しているとも考えられる。㉒は、かぶをごしごし洗うという虚構世界での行為を、明日の保育で実際にじゃがいもをごしごし洗うところに結び付け、さらに保育後、家庭でも何かをごしごし洗う体験をしてみるよう、子どもたちに求めている。何かをする前には、自分たちで事前に試してみるとよいことを示している点で、目的志向性を促す言葉かけであると考えられる。

〔言語性の芽生え〕

言語性の芽生えでは、まず、素話という教授スタイルが大きな特徴といえる。絵本は通常、具体的な絵と教師による話し言葉がセットで読み聞かせとして子どもたちに提示される。今回の川畑教諭は、子どもたちの既習に配慮し、絵本の絵という具体物を除いた、話し言葉のみによるお話の提示を行っている。これは、幼稚園においても「おおきなかぶ」を年齢や経験によって段階的に扱える可能性を示唆していると言えよう。より初期には絵本という具体物と話し言葉を用いた読み聞かせ、次に話し言葉のみによる素話、そして小学校段階の書き言葉による国語の読みの学習という段階的指導として見ると、中間にあたる教授スタイルが、年長組の川畑教諭の実践で取られたのは必然であろう。素話は、幼児期と小学校期をつなぐ時期の言語性の芽生えを促す、教授スタイルとなりうる可能性を示していると言えよう。

各事例について詳細を分析すると、②のように「『お』がつく本」と、語と音節の関係の気づきを促すような言葉かけ、③、④のように教師が動作化して、登場人物の行動やものの大きさへのイメージを広げるといふ振る舞いが見られる。これらの振る舞いは、小学校では子どもへの発問として投げかけられ、子どもたちは自力で言葉からイメージを広げていくように言語性が促されるところであると考えられるが、幼稚園での本事例においては、教師が振る舞うことによって子どもに言葉のイメージ化を促している点で、小学校との段差が見られるところであろう。また⑧では、まさきが「犬なんかできない」という現実世界をお話世界に持ち込もうとしているのに対し、川畑教諭は聞かないふりをするので、それが本筋から外れる言動であることを仄めかし

ている。そして、この教師の行為が、「犬はできるよ。本当は犬はできないけどね。」という、まさきの発言へ理解を示しつつ、修正を促すようなかえでの発言につながったと考えられる。現実世界と虚構世界を区別しながらも、両世界を行き来できるかえでが、現実世界を虚構世界に持ちこんだまさきに、虚構世界の楽しみ方を示しているといえよう。教師の聞かないふりの意図としては、始めはまさきに対する集中性の促しであったと推測されるが、ここではむしろ、その行為がかえでの言語性の芽生えを促す結果につながっている。⑧のかえでの発言を、⑨で川畑教諭は止めず、頷きながら話を見守った後にお話を再開しており、子ども同士の伝え合いを見守ることで、即興的に言語性の芽生えを促していたと考えられる。

また、⑦のまいこによる「犬も。」、⑪のまゆみによる「ねこをよんでくる?」と言った、課題に沿った発言に対し笑顔で応答するという、肯定的な、しかし非言語なスタイルの促し方も見られる。あるいは、⑫のように教師が間を取ることににより、子どもの答えを引き出す契機を作り出す様子も見られた。小学校のように、挙手して発言するというスタイルではないため、この間を取る振る舞いが、子どもに「発言していいよ」「答えを求めているよ」という隠れたメッセージとして子どもに伝わっていると考えられる。このように、言葉ではなく、振る舞いによって、子どもたちの発言を引き出し、言語性を促す教授スタイルが、川畑教諭の実践では複数回見られた。一方で、⑬のように、教師の間違いに気づいた子どもの発言を取り上げ、「あ、大変。じゃあ、もう一回!」と修正してもう一度やり直すという積極的な対応や、⑮の「(かぶを) 何して食べたんだろう。」や、⑰の「(味みての続きは) なんだっけ?」のように、子どもたちに答えを求めよう、言葉によって明示的に言語性を促す場面もあった。

言語性の芽生えを促す教授スタイルといっても、言語的なもの、非言語的なものなど様々あるが、共通するのは、教師が子どものやり取りに対し、教師のもっている答えを提示したり、一つの答えに収束させたりする意図はないということである。川畑教諭の実践は、国語の教科の目標のように叙述に即して読んだり、学び合いの中で答えを収束させたりすることに目的があるのではなく、お話を体を動かして楽しんだり、一人一人が話を思い出しながら参加し、その場で話を作り出して進めていく新たなお話の楽しみ方を知ったりする目的があったことが、教師のインタビューからも明らかになった。

〔自覚性の芽生え〕

まさきとかずきという二人の男児の悪ふざけが、活動の序盤から終盤まで続く。教師は、これらの言動に対し、一貫して聞かないふりという振る舞いを続け、当事者2人に対する集中性の促しを図っていた。当初、観察者には、この振る舞いが機能していないように感じられたが、⑱にきて、かずきのふざけた発言は続くものの、まさきの態度に変化が見られた。まさきとかずきの発言を川畑教諭が聞かないふりをしていることを察したのか、自分の「(かぶのつけもの) いらなーい。」という発言の言い訳をするかのように、川畑教諭の「おおきかった?」とひかるの「お

いい。」という楽しげなやりとりに混ざって、それまでかずきの方に体を向けて二人でふざけていたまさきが、川畑教諭の方を見て「でかすぎてたべられない。」と発言した。それに対して、川畑教諭は、まさきが活動の流れに参加したと判断したのか、「でかすぎてたべられないの。」とまさきの発言を受け止め、復唱をしている。この教師の復唱がまさきにとっては教師の肯定的な受け止めと感じられたのか、そのあと、まさきはずきの悪ふざけに加わることなく、全体の流れに集中するようになった。活動の終盤になって、教師の聞かないふりという振る舞いと、正しい発言に対する復唱の言葉かけが、まさきにとって自覚性の芽生えを促す機能を果たしたと言えるよう。

そして、最後までふざけ続けたかずきに対しては、川畑教諭は最後の最後、⑲で「ううん、ごめん、それはあまり、かっこいい、かっこいい話ではない。」と、みんなの前ではっきりと言葉にして叱らねばならない限界点まできていることを謝罪の形式で暗に示す言葉かけと、怒った表情という明示的な注意によって、自覚性を強く促している。保育後のインタビューで、かずきについて尋ねると、「まだ自分のやりたいことと全体でやることとの気持ちの折り合いがつかない時があり、その時の様子に合わせて、様々に配慮している」とのことであった。川畑教諭は、始めはずきの思いを汲んであえて明示的に注意せず聞かないふりをして許容しているが、これ以上は許容できないという時点で、明示的な注意に切り替えている。どこまでが許容点で、どこからは許容範囲を超えるのか、言語的な注意と非言語的な注意、暗示的な注意と明示的な注意を子どもの状況に合わせて使い分けることで、自覚性の芽生えを促していると言えるよう。

4、小学校における「おおきなかぶ」の事例

4-1 観察の対象、期間、方法

対象：都内私立大学附属小学校1年生（女子40名）の担任：市川教諭（仮名）、女性、教職経験約10年

観察日時と場面：2012年10月11日4時間目（午前11時25分～12：00）

机の配置は2人×5列×4ブロック、使用した教科書は学図出版の『みんなとまなぶ しょうがっこう こくご 一ねん 上』である。観察者は、4時間目より入室し、子どもたちへの簡単な自己紹介をおこなった後、教室後方から、観察を行った。

方法：幼稚園と同様、取り扱い方については、教諭自身の指導観に沿って自由なスタイルを取っていただいた。ただし、幼稚園との比較を視野に入れ、幼稚園の読み聞かせ1回に相当する1単位時間の授業について分析を行うこととした。また、教師が学習の見通しを話すことが多く、授業意図が最も見えやすいと考えられる1時間目の授業を選択的に観察した。

4-2 観察記録の作成

分析資料は幼稚園と同様である。

1 事例は、4 時間目初めに行われた日直の話の後の、教師が「おおきなかぶ」を始めるにあたっての発話を始めた時点から、終わりの号令までとする。個人名・分析対象は幼稚園と同様である。

4-3 結果と考察

小学校の市川教諭の実践は、「おおきなかぶ」の読みの学習を行った後、音読発表会につなげるという単元の流れであった。これまで国語の読みの学習や宿題で意識させてきた学級の音読のルール（「たこはまひ」—た：正しく、こ：声の大きさ、は：はっきり、ま：間を取って、ひ：表現豊かに）や、前単元の説明文の音読を日常生活の中で友だちや先生に聞かせるようになった子どもの取り組みを捉えて子どもたちに投げかけることで、単元終末の音読発表会に無理なく意識づけしている点が特徴である。子どもの既習や生活の様子から本時の読みの学習へ、そしてそこから単元終末の言語活動へと、子どもにとって学びの必然性が感じられ、目的意識がもてる流れを作り出し、学習意欲を高めている。

以下、表3の市川教諭の自覚的な学びを促す教師の教授スタイルについて、5つの項目ごとに考察する。

〔集中性〕

10月の運動会の終わった時期のためか、子どもたちは落ちついて授業に集中しており、教師からの集中性を促すような言葉かけや振る舞いは、ほとんど見られなかった。特徴的であったのは、⑫の子どもたちの音読の様子（口形、姿勢、「たこはまひ」の約束など）を一人一人立ち止まって傾聴したり、視線を合わせるなどしながら見て回る教師の振る舞い、⑭の「聞く姿勢みなさんよろしいです」という褒める声かけなど、集中力の切れそうなところで、教師が見ていることを示し、集中を持続させたり、切り替えさせたりするような振る舞いや声かけを行っている点である。後から「集中していない」と叱責するのではなく、集中力が途切れてしまう前に、教師の温かい振る舞いや声かけによって集中力を持続させているところが市川教諭の教授スタイルの特徴でもあり、子どもたちも市川教諭の期待に応えようと、一生懸命集中性を持続しようとしているように感じられた。

〔課題性〕

課題性を促す1回当たりの発話量が多いのが特徴的である。その原因として、本事例が1時間目であるため、単元の目標や作品についての説明が多くなっているためと考えられる。しかし、子どもたちはそれを冗長に感じている様子はなく、先生の話に耳を傾けているように見受けられた。④では、これから「おおきなかぶ」を学習することを確認し、子どもたちとこのお話とのつながり確かめるために、これまで「おおきなかぶ」を読んだ経験があるか尋ねている。全員がこのお話をこれまで読んできたことを確認した上で、これからの学習の流れをつくっていかうと

している市川教諭の意図が感じられた。⑥では、どこの国の話かということに言及したり、教師自身と「おおきなかぶ」のつながりについて話したりするなど、子どもたちの興味を広げたり、興味をひきつけるような話をしている。また、これまで音読や歌を頑張ってきた子どもたちの様子を褒めて、読みの学習の後の音読発表会への動機づけをしている。さらに、⑦では、生活の中で音読を教師や友だちに聞かせてくれた子どもの姿を捉えて、いかにそれがうれしかったかを話すことで、ここでも⑥から引き続き、音読発表会に向けての意欲を引き出すような言葉かけが見られた。そして、これまでの授業や宿題で取り組んできた音読の約束「たこはまひ」を子どもたちに板書で提示することで、子どもたちの意欲をぐっと引き出している。子どもたちはこの「たこはまひ」が板書されると、「全部やった」「あまーい、あまーいかぶになれ」と「たこはまひ」を宿題で頑張ってきたことを自慢し始め、早く音読したくて仕方がない、という姿を見せた。これは、教師が子どもの思いを捉えた声かけをしたことによると考えられる。⑩では、「グループで読んでもらいたいの（中略）またまた違ったたこはまひになるんじゃないかなと思っています」と、音読発表会ではグループで音読することを話し、これまでの学習で一人で頑張ってきた「たこはまひ」から、グループで協力する「たこはまひ」への意識づけをしている。さらに、⑫「いろんな人や動物が出てきましたね。順番に言えたりしますか」という挑戦的な言葉かけや、⑬「来週の月曜日におすすめのところ好きのところ、を教えてもらいたいな」という子どもに教える乞うような言葉かけにより、子どもたちが教師から与えられた課題に対してもやる気が沸き起こるような言葉かけをしている点が特徴的である。この教師の言葉かけにより、子どもたちは我先に手を挙げて発言しがったり、もっとやりたかったと泣きまねをしたりするような学びへの意欲的な姿につながっていったと考えられる。

〔目的志向性〕

市川教諭は、⑧のように宿題で「たこはまひ」を頑張ってきたことを全体で確認し、子どもたちが盛り上がってきたところで、「えー、勉強終わっちゃうじゃない。」と、勉強が終わってしまうくらい子どもたちが頑張った、と大げさに褒め、音読発表会へのめあてに向かって意欲をもって取り組めるように促している。また、板書で⑭のようにめあてを板書し意識づける、⑮、⑯のように発表会に向けてめあてを持ち、学習を進めていけるような声かけをしている。⑮では、前時の学習の仕方を話すことで、今回の音読発表会に向けての学習に安心して取り組めるように促している。⑯でも、⑮同様に前時での様子を取り上げ、悪役の音読が上手だった千田という子の様子を褒めたり、音楽の発表での様子を取り上げたりしながら、これまでの学習経験を生かして「おおきなかぶ」でどのような音読の工夫ができるか、子どもたちが安心してねらいを達成できるような促しをしている。

〔言語性〕

言語性の促しとしては、まず、単元のめあてである音読発表会、本時の中でも実際に行われている音読の活動が挙げられよう。これは、幼稚園の川畑実践における素話と比較して、小学校の国語において言語性を促す際の教授スタイルの大きな特徴と言えよう。幼稚園の絵本の取り扱いは、文字の読める一部の子どもたちが個人的に本を読むことを除けば、クラス全体での取り扱いは読み聞かせ、すなわち、教師が本を読み、その声を子どもたちが聞いて理解するという、話し言葉でのやり取りが中心である。一方、小学校においては、一人一人が教科書を持ち、その教科書に書かれた文字を読んで音読するという活動が重視される。本事例においても、音読が上手になってきたこと、あるいは自発的に音読を頑張るようになってきたことを教師が褒め、音読発表会につなげていた。小学校に入学し、話し言葉から書き言葉になじんできた子どもたちが、自覚と自信をもって音読に取り組めるようにするため、⑬、⑭、⑮のように暗唱している子を褒めたり、正確さ、間の取り方、表現の仕方など音読の状態を確認したりする言葉かけも教師からなされている。

また、⑨、⑪の「おおきなかぶ」が外国のお話であり訳者がいること、⑳、㉔、㉖、㉘の登場人物と登場順を確認する教師の言葉かけ、㉙の「まご」という言葉の意味を理解させるため動作を交えたり、自分と祖父母の関係に引き寄せて考えさせたりしている部分は、学習指導要領の指導事項に則った、小学校の国語の典型的な教授スタイルといえよう。さらに、⑰、⑱、㉓、㉗のように、板書をどのようにノートに写していくかという、文字の操作の仕方についての教師と子どもとのやり取りが複数回見られた。ノートの取り方では、⑱の「教科書とね、同じようにしてみましようか。」と、教科書の分かち書きに合わせて書くよう指示したり、㉓のように黒板をすべて写させるのではなく、指定した部分のみ写させたり、括弧で括る部分を「お山を書いて」と喩えて説明したりするなど、全体への細やかな指示がある。これも、文字を道具としてどのように操作したらよいのか丁寧に指導することにより、書き言葉の操作を自覚化させる、小学校ならではの教授スタイルといえよう。

さらに、㉑では、机間指導をしながら、椅子の座り方やノートの取り方を個に応じて声かけし、「うんうん、いいんだよ。」「書くの早くなったね。」「もう書き終わったの！ねえ！」と、子どものノートテイキングを励ましたり、成長ぶりを褒めたりすることで、書くことへの意欲を高める積極的な言葉かけも見られた。

表3 自覚的な学びを促す教授スタイル

力	定義	観察された教授スタイル(括弧内は発話以外の教師の表現)	場面番号
集中性	気持ちを切り替え、集中を持続する。	T 2 3 : (列の間をほほえみながら、時々立ち止まって一人一人の音読を聞いたり、顔を見たりして歩く。)	⑫
		T 4 2 : では、はい、清水さん、清水さん(1度目は呼んでも気づかず、2回目、清水さんとのぼして呼ぶ) はい。聞く姿勢みなさんよろしいです。どうぞ。 清水：一番最初に出てきたのは・・・おじいさんです。	⑭
課題性	教師の用意する外から与えられた課題であっても、自分の課題として引き受け直し、追及の努力をする。	T 7 : じゃ、書けたかな。じゃ、お話を始めます。えっとね、これから、今日から、おおきなかぶを皆さんでお勉強したいんです。で、おおきなかぶ、ちなみにねえ、(絵本を見せながら) この、これ懐かしくて、おうちからもってききましたが、この絵本読んだことあるよ、っていう人(手を挙げながら) なおみ：あ、おうちにあります。 T 8 : おうちにある人！ C全員：はい(手を挙げて) T 9 : 幼稚園、保育園で読んだよ、あったよっていう人。 C多数：(黙って手を挙げて)	④
		なおみ：言葉は忘れちゃった。 T 1 0 : 言葉は忘れちゃった。(なおみと目を見あわせながら) T 1 1 : おろしてください。じゃあ、このお話は、いいですか。外国、日本のむかしばなしではなくて、えっとね、皆さんはまだわからないかな、ロシアという国のお話なので、ちょっとお顔が、外国の人の、お友だちとちよっと違うお顔しているでしょう。それはね、外国の、ロシアという国のお話なんです。昔からみんなに楽しまれてきたお話です。私も子どもの頃読んで、大事にしている本です。(本を抱えながら)で、このお勉強をする時に、皆さんにね、えーと、お話読んだり、お歌とかね、声を出したりするのがとても上手になってきたので、ちょっとこの間もお話しけど、お勉強の最後にグループになって少し発表会をしてもらいたいなあ、と思っています。ちなみにね、今朝、岩田まこちゃん(仮名)が先生にお話読んでくれたんです。	⑥
		ひろみ：聞いた T 1 2 : 聞いてくれた人いる？海の水はなぜしょっぱいのを ひろみ：何にも見なくていいえ！ T 1 4 : そう、何も見ないで、先生に聞かせてくれたの。なんだか私ね、なんだか子供になった気分になって読んでもらったのが、とてもうれしかったです。なので、皆さんもね、皆さんがお客さんになったり、先生もお客さんにならせていただいて、フフフ(笑って)おおきなかぶをお勉強の最後に聞かせてもらいたいなと思っています。じゃあ、どんなふうにお勉強していくかは、えーっと、ちょっとね一回読んでからお話するので、じゃあね、一回立ちましょう。昨日宿題で復習しました。(黒板に「たこはまひ」と書く) はなえ：たこはまひ！ 谷口：たこはまひ全部やった。たこはまひ全部やったのー。 はなえ：あまーい、あまーいかぶになれ。 谷口：はなえちゃんがかぶを抜こうとしました。	⑦
		T 2 9 : で、今度は、これを皆さんで、グループで読んでもらいたいので、勉強の終わりごろにね。またまた違ったたこはまひになるんじゃないかなと思っています。では、どんなお勉強をしていくかということをお話するので、ノートを書きます。(子どもがノートの準備をするを見渡して5秒確認する)	⑮
		T 3 9 : じゃあ、まず今日は、どんなおはなしかね、のところが皆さんで確認しましょう。これね、(子どもたちの顔を見わたしながら)たくさんいっぱいいろいろな人や動物が出てきましたね。順番にいえたりしますか。(挑戦的な表情で)出てきた順番に。 C多数：(手を挙げながら)ハイ！ハイ！ C数人：(黙って手を挙げている) T 4 0 : (手がたくさん挙がり始めたのを見て)盛り上がってきたね。	⑰
		T 7 0 : (全体に)書けたかな？それでは、今日、このあと、本当はお話絵日記で、ここが私好きなんだよ、ここおすすめなんだよ、っていうところを1つ2つ書いてほしかったんだけど、今日はお時間が来てしまったので、来週の月曜日におすすめのところが好きなのを、教えてもらいたいな、と思います。考えといてください。 C全員：はい！ T 7 1 : もう読みながら、ここ、って決まっている人いるかな。 谷口：もう全部かけたから、書いていい？ T 7 2 : 書いて、あの、来週ね。 谷口：今日は？ T 7 3 : 今日はもうお時間来ちゃった。はやいねえ。 谷口：やりたかったよう。うえーん、えーん(泣きまね) T 7 4 : (笑いながら)そう、やりたかった？ 谷口：えーん。えーん。 T 7 5 : ちなみに、谷口さんは、一番、どこがあの、一番読みたい気持ち？(谷口の方へ歩いていきながら)そこ教えて、今度。 一チャイムの音ー	⑳

幼稚園・小学校における「おおきなかぶ」の教授スタイルの様相（吉永）

目的志向性	子どもがめあてをもって追究し、実現に手ごたえと喜びを感じる。	T 14：夏休みかね、宿題になっていました。じゃあ、昨日「たこはまひ」で、「た」頑張った人。 C 1／3 弱：（黙って手を挙げて） みなみ：たこはまひゼーんぶがんばった。 T 15：（みなみを聞かないそぶり）声の大きさ C ほぼ全員：（黙って手を挙げて） T 16：はっきり発音頑張った人 C 約 2／3：（黙って手を挙げて） T 17：間を取って頑張った人 C ほぼ全員：（黙って手を挙げて） T 18：表現豊かに頑張った人 C 約 2／3：（黙って手を挙げて） C 口々に：ぜんぶ一、ゼーんぶ・・・ T 19：えー、勉強おわちゃうじゃない。 C 口々に：いやだよー。	⑧
		T 37（時計をちらっとみて）さあ、それでは、ちょっとねどんなことをするのかというと、めあてです。これは書かなくていいですよ。（「めあて」と黒板に書く）	⑩
		T 38 みなさんに、発表会にむけてどんなことをお勉強かなっていうことを書きます。これはみなさんノートに書かなくていいです。（板書「・どんなおはなしかな」）どんなおはなしかな、っていうのを皆さんで確認しましょう。もう一つは、（板書「・どんなところがすてきかな」）うみのみずはなぜしょっぱいの時にも書いてもらったり、お話ししてもらったけど、みなさんはそれぞれお話を読んでどんなところが素敵だと思ったかな。どんなところがすてきかな、っていうのを皆さんとお話したいと思います。そうすると、すてきなこと聞いて、って発表できてると思うんです。	⑪
		T 42 ね、えっと最後は、板書「・どんなふう」に黒板をあげて「ようかな」どんなふう、3つめ、どんなふうによもうかな。うみのみずはなぜしょっぱいのところ、おにいさんの読み方と、弟の読み方と、お坊さんの読み方、全然違いましたね。（笑顔で千田さんの方を向いて）千田さんは悪役が大好きで、フフフ。お兄さんの役をとっても楽しそうにしています。この、（黒板をきんとんとたたきながら）おおきなかぶではどんな風に読もうかな？表現豊かにとか、板書「まるひ、ひょうげんゆたかに」（板書しながら）⑩たこはまひ、表現あと、グループによっては工夫するところで、音楽で発表した時いろいろなグループがあったけれども、たとえば、うーん、劇のように板書「うごき」（板書しながら）動いてみたり、ちょっとメロディーつけて、歌つくってみてもいいし（板書「うた」）。まあ、色々工夫するところは、グループでお話しして決めてほしいなと思いますけど。こんな風におおきなかぶを勉強していきたいと思います。	⑭
言語性	教師の言葉による説明や質問や教師と子どもの言葉によるやりとりをする。／実物を使った活動を抑制する。	T 20：じゃあ、今日は一人一人ですからね。読みましょう。全員でね。自分でね。じゃあ、私が題名と、えーっと、訳と書いてありますが、これ外国のお話なので、昔は外国の言葉だったので日本語にかえてくれた人の名前です。そこ読んでら皆さん入ってください。	⑨
		T 22：おおきなかぶ、うちだりさこ訳（軽くうなずき、音読を促す）	⑪
		T 25：しっかり頭の中にお話入っている人いましたね。正しく読めました。（たこはまひの板書の「た」の部分を赤で囲んで）	⑬
		T 27：間をとって、点のついているところ、お話の変わるころ、（「ま」の部分を赤で囲んで）しっかり休めていました。	⑭
		T 28：表現豊かに。（「こ」の部分を赤で囲んで）丸が付ききました。	⑮
		T 30：（「題名かく？」という子どものつぶやきに反応して）そうね、おおきなかぶっていうのを書かなきゃいけないね。一行開けて、上から…（「おおきな かぶ」分ち書きで板書し終わって）おおきなかぶ、と書きましょう。	⑰
		かなこ：先生 T 33：はあい？ かなこ：あ、おー、おおきなかぶって黒板に書いてあるの、おおきなと、かぶ開けて書くの？ T 34：あ、なのところ？うん。つめてもいいし、この分けて見やすく書いてもいいです。 かなこ：（小さな声で）開けたほうが見やすい T 35 開けたほうが見やすい？教科書とね、同じようにしてみましようか。	⑱
		T 41：板書「くでできたひと」(子どものどうぶつも、のつぶやきをひろって)そうですね、動物も入ってます。	㉓
		T 43：そうね、一番目はおじいさん。（板書「おじいさん」） さな：一番目かぶだよ（つぶやく） くみ：そうだよ、一番目はかぶだよ！ T 44：それを抜きに、おじいさんはやってきました。	㉕
		川上：おばあさんです。 T 47：ほんとうにあってる？教科書見ながらできましたか？（板書「おばあさん」）	㉗
		金山：はい、はい！ T 48：はい、金山さん。 金山：はい、まごです。 T 49：板書「まご」孫ってみなさん、わかりますか？ かりん：はい、子どものこと。 ゆうき：次、犬！ ゆか：むすめのこと！ T 50：むすめ？息子でも孫っていうの。ま、その孫のことは。じゃあ、孫、と呼ぶのはだれですか？皆さんのことを。うちの孫が（祖父母のように隣にいる孫を紹介するような動作を付けて）、って呼ぶのはだれですか？ ゆか：私たちのこと！ あい：はい！私たち！ T 51：はい、武田さん。	㉘

幼稚園・小学校における「おおきなかぶ」の教授スタイルの様相（吉永）

自覚性	子どもが自らの学習活動に自覚的に取り組む。	武田：私たちのことです。 T52：ん。私たちのことを(自分を示す動作)うちの孫が(隣の祖父母を示す動作)、っていうのはどれ？ みく：おかあさん。 T53：おかあさんいうかな？ みく：おばあちゃん。 T54：あと、おばあちゃまとか？高坂さん。 高坂さん：おじいちゃん。 T55：そう。おばあさまやおじいさまが、あなたたちのことを、孫っていうんだよね。(板書のまごをさして)じゃあ、孫の次に出てくる人は？松坂さん。ごめん、松永さん。	
		T58：(板書「ねずみ」)これで最後？ さな：あと、かぶ！ くみ：あと、かぶが出てきてる。 さな：一番最初に。かぶって言う… T59：そう。かぶがありましたね。そのかぶを抜きにきた人が、おじいさん、おばあさん、まご、いぬ、ねこ、ねずみ。	㉔
		みさ：(つぶやき)なんでねこがねずみをよびに… T60：ねえ、そうだねえ。じゃあ、では、じゃあ、ここまで書きます。じゃあ、えんぴつをもってください。おおきなかぶ、一行あけて、でてきたひと。ここから書きます。(子どもの：「かっこ！」)かっこ、一番上から書きます。お山を書いて、出てきた人、と書きます。	㉕
		T61：(子どもたちがノートを取り始めたのを黒板前で見渡す。その後、机を列ごとに歩いて見て回る) T62：(座り方の悪い子の椅子を動かしながら、小さな声で)もう少し引いてごらん。 T63：(机間指導しながら全体に)で、①おじいさんって六番まで、ねずみまで書いてください。 T64：(机間指導しながら個別に)うんうん、いいんだよ。 なつみ：先生！①一番上から書くんですか？ T65：①一番上から書きます。ん？なにを？(子どもに答えながらノートの一番上のマスを指さして)1、2、3、4、5、6。黒板と同じように。(1番をさして)おじいさん。 ちか：6番で… T66：(ちかのノートを見て)6番2ページ目にいきますよ。 くみこ：先生、下は？ T67：下は聞いていいです。そこね、書くことあるから、次の時間に…。(全体を見渡し大きな声で)下はね、書くことあるので、今度。横に、黒板と同じように書いてください。 T68：(個別に)書くの早くなったね。 T69：(個別に)もう書き終わったの！ねえ！	㉖
		T1：では、国語の授業を始めます。ノート開いてください。国語帳。(ノートを開いて見せながら)で、今日は、新しくおおきなかぶをしますので、この間、海の水はなぜしょっぱいのから全く違うお話になるので、もったいないんだけど、全く新しい、何にもないページから始めます。わかりましたか。(ノートの準備の様子を見渡して)	①
		T1：(ノートの準備の様子を見渡して) みか：下敷きを入れましょう。 C全員：はい。入れましょう。	②
		T2：できましたか。じゃあ、今日、まず日にちを書きましょう。 まい：1マスあけてですか。 T3：いいえ。 ちえ：あの一、青い絵書いてないんですけど。 T4：何の？ ちえ：あの一、青い絵書いてないんですけど。 T5：でも、残しといて、次のページどうぞ。でも、描いちゃったらいいです。 はなえ：先生、絵うつるんですけど。 T6：お腹の声。	③
		T21：はい、いい姿勢。(子どもたちが教科書をもって姿勢よくなるのを見渡ししながら3秒待つ)すばらしい。みんな先生からお口が見えてる。(全員が準備が終わったのを確認する)	⑩
		T36：(ノートテイキングの様子を見ながら)うーん、ノートもよく書けるようになりました。	⑲
		まこ：おばあさん。 あやの：シー(指を口に当てて) T45(まこのつぶやきを聞かないそぶりで)次、2番目は？	㉔
		T76：じゃあ、来週月曜日から続きをいたします。では、いったん手を止めましょう。(手が止まるのを確認して)日直さんご挨拶をお願いします。	㉓

※場面番号は、観察された教授スタイルの事例内での出現順である。

〔自覚性〕

自覚性の促しとして特徴的だったのは、③ではなえが、「先生、(前のページにかいた)絵が(次のページに)うつるんですけど。」という授業の本筋とは関係ない発言をした時である。市川教諭は、「お腹の声」という言葉を返している。「思ったことを何でも言うべきではない」という、小学校の授業のルールが、間接的に、ユーモアたっぷりに伝わってくる言葉かけであった。この

言葉かけは、小学校に入学した子どもたちが、「学びの芽生え」から「自覚的な学び」に心地よく接続していくための教授スタイルのあり方として、興味深い。また、①、③、⑩、③③のように学習の準備の声かけや号令が細やかに行なわれ、それがこれまでの授業の中で積み重ねられてきた結果、②、②⑥で子どもたち同士の促し合いにつながってきていると考えられる。②の「下敷きを入れましょう」「はい」や、②⑥の手を挙げずに発言してしまった子への「シー」という制止など、子ども同士の自覚性の促し合いを見守ることで、子ども同士の促し合いを、市川教諭が肯定的に受け取り、促していることが伺えた。また、①⑨のように、子どもたちの成長ぶりを全体に向けて褒めることで、学習にやる気をもたせ、自覚的に取り組めるような言葉かけは、言語性で取り上げた③①の事例にも見られた。目的志向性で取り上げた⑧でも、音読に意欲的に取り組む子どもたちの姿をめあてにつなげるだけでなく、宿題として、学校での学びを生活の中に広げて取り組む子どもたちの姿を全体で確認し、子どもたちをやる気にさせているところは、小学校ならではの自覚性の促しと言えよう。

5、総合考察

2事例の共通点としては、本時の学びと経験・生活を結びつける教授スタイルが挙げられる。この教授スタイルは、課題性や目的志向性の促しの中に、特に顕著に見られ、両校種とも子どもたちに学びの意味を感じさせ、意欲をもたせている。

しかし、その先にある学びの目的は異なっている。お話を通して、一人一人の気付きを大切に、生活への興味を広げていく幼稚園と、言葉や叙述に注目させて国語科の指導事項や学習のルールにつなげていく小学校には、差異があると言えよう。とはいえ、この差異が子どもにとって乗り越えられない段差とはならず、市川学級の子どもたちは、集中して意欲的に授業に参加していた。これは、先に述べた、国立教育政策研究所教育課程研究センター（2005）の「各学校段階の特質を踏まえ、子どもたちがその段差を乗り越えて成長していくことができるような接続」の姿であるといえよう。そして、このことが実現した背景には、学びと経験・生活の結びつきを促す教授スタイルが、幼稚園と小学校に共通していたことが一要因として考えられよう。

逆に、相違点は、言語性に顕著に表れた。幼稚園では、素話という話し言葉での教授スタイル、イメージを伝えるための教師のジェスチャーや動作化、一人一人の思いを引き出すような笑顔での受け止め、間を取る振る舞い、あるいは子ども同士のやり取りを調整し、つなぐ促しが主であった。岡本（1985）の「一次のことば期」にある子どもたちに、話し言葉を中心とした「生活のことば化」を促すような教授スタイルである。それに対し、小学校では、書かれたお話を子どもたち自らが読む音読を取り入れた教授スタイル、お話の設定（どこの国の話か、訳者は誰かなど）、子どもの発言と本文との対照、言葉の定義の確認、ノートを取り方の確認など、国語科の読むことの指導事項に沿った促し、あるいは小学校特有の書き言葉による授業の進め方に適応させるような促しが多く見られた。これらの教授スタイルは、先の岡本（1985）の言を借りるならば、「二

次的ことば期」の「ことばのことば化」を図る目的の下にあると言える。

そして、この相違点こそが、「おおきなかく」を繰り返し学んでいくことの意義の一つになっていると考えられる。つまり、幼児教育における「おおきなかく」の取り扱い方と、小学校での「おおきなかく」の取り扱い方には、一次のことばと二次のことばの育ちに即した違いがあり、それが幼児期と小学校期の「おおきなかく」の学校段階の特質に応じた段差となって、子どもにとっての新たな学びを生む契機となっていると考えられるからである。

ただし、幼稚園の川畑教諭の事例のように、幼稚園においても「おおきなかく」は繰り返し扱われることがある。新規の読み聞かせでない場合、それまでの取り扱い方とは意識的に異なる方法を工夫することで、子どもの興味・関心を広げ、新たな学びの可能性を広げていく必要がある。幼児期での学齢や経験に応じた同一絵本の取り扱い方の工夫についても、今後幼稚園の複数事例を検討することにより、考察を深めていきたい。

いずれにせよ、2事例から、両校種における「おおきなかく」の取り扱い方に結論を出すのは未だ性急であろう。より多くの事例について、今後も分析・検討を継続していく予定である。

〔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。
- 岡本夏木（1985）『ことばと発達』 岩波書店
- お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校・中学校・子ども発達教育研究センター（2008）『「接続期」をつくる—幼・小・中をつなぐ教師と子どもの協働—』 東洋館出版社。
- 加古有子（2013）「刊行された「おおきなかく」の表現比較研究」 『全国大学国語教育学会研究発表要旨集』 124、pp.244-247.
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2005）『幼児期から児童期への教育』 ひかりのくに。
- 無藤隆（2013）「幼児教育から小学校教育への接続とは」 白梅学園大学子ども学研究所「子ども学」編集委員会『子ども学 第1号 2013』 萌文書林、pp.54-74.
- 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。
- 新保真紀子（2010）『小1 プロblemsの予防とスタートカリキュラム』 明治図書。
- 文部科学省（2010）『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）』
- Moss, P. 2013 “The relationship between early childhood and compulsory education—A properly political question.” In Moss, P. (Ed.) Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship. London: Routledge. pp.2-49.

付記：本研究は、科学研究費補助金（研究活動スタート支援 課題番号25885070）の助成を受けています。

（よしながあさと 國學院大學人間開発学部子ども支援学科助教）