

# 幼児教育カリキュラムにおける「絵本」研究の課題

緩利 真奈美（現代教育研究所研究員）

## 1. 研究の目的

本研究の目的は保幼小における「学びの連続性」の確保に資するために、幼児教育カリキュラムにおける「教材」としての「絵本」に着目し、研究上の課題と可能性を論じることである。

本研究における「学びの連続性」とは、幼児教育から小学校教育への移行を、子どもの学習（学び）の視点から緩やかな段階を踏みながら進めていくこと、と捉える。本研究ではそれを幼児教育の側から検討したいと考える。つまり、幼児教育のカリキュラム上の工夫をもって、「学びの連続性」に有効な手立てを検討したい。この点は、以下に示すように現代の幼児教育における課題ということができると考えられる。平成20年に改訂された幼稚園教育要領では、改訂の基本方針について次のように述べている。

「幼稚園教育については、近年の子どもたちの育ちの変化や社会の変化に対応し、発達や学びの連続性及び幼稚園での生活と家庭などでの生活の連続性を確保し、計画的に環境を構成することを通じて幼児の健やかな成長を促す。（下線は筆者による）」

つまり、下線部分は、幼児教育が「生活や遊びを通じて」全体的・総合的な教育活動の組織を前提としながらも、意図的な計画のもとに適切な「支援」や「指導」が行われることを改めて示したものであるということが出来る。もちろん、幼児教育は子供を放任し、自由に遊ばせておくことではない。この点は研究者や幼稚園教諭をはじめとした幼児教育に関わる者にとっては当然のことである。それにも関わらず上記のように改訂の方針として特筆されたことには多様な背景があると考えられる。その一つが近年盛んとなっている「保幼小連携」への見通しである。

保幼小連携とは、文字通り保育園・幼稚園での保育・教育から、スムーズに小学校教育へと移行するための取り組みである。この取り組みが求められている理由は小学校での環境適応が困難とされるいわゆる「小1プロブレム」への対応だけではない。カリキュラムの視点からみると、幼児教育と学校教育の間の「学びの連続性」が確保されていない、もしくは理解されていないという課題が背景にあると考えられる。つまり園での生活や遊びが小学校での学習にはつながらないのではないかという懸念であるが、この懸念は子供を園に通わせている保護者にとっては更に切実な問題である。

例えば、保護者が幼稚園を評する際に用いられる言葉に「のびのび系」や「お勉強系」という言葉が存在する<sup>1</sup>。これらは保護者の間では多用されており、明確な定義はないが一定の共通理解として次のような事項が並べられる。まず「のびのび系」幼稚園とは「自由保育」を教育理念の中心とするところが多く、個人の興味や関心に応じた活動を子どもたちの集団生活に取り入れながら実践を展開していくことを重要視している場合が多い。保護者は子どもらしい生活を求め、遊びを中心とした活動を望んでいる場合が多く、子どもの教育への関心の幅は「お勉強系」よりも多様である。対して、「お勉強系」とは一斉保育を中心とする園であり、机に座り文字や数の学習を積極的に採用し、時には小学校低学年の教育内容を組み込むような幼稚園のことである。概してほとんどが躰にも厳しく、早習型のカリキュラムといえる。「お勉強系」の場合には小学校受験の対策を明確に打ち出している園

もあり、「きちんと勉強させたい」というような明確な意思をもつ「教育熱心」とされる保護者が多い傾向がある。

このように幼稚園に二つのタイプが存在することについて、宍戸（2001、401頁）は次のように述べている。『幼稚園教育要領』に示された教育課程を自由遊びを中心とする環境構成方のタイプ（A）と呼ぶことができる。それに対して、旧「幼稚園教育要領」で示されていたクラス全員（またはグループ）を対象とした教師主導の設定保育型のタイプ（B）が現場では伝統的に存続している。つまり、上記の「のびのび系」はタイプ（A）、「お勉強系」はタイプ（B）と言い換えられるが、その基準は園や教諭によって多様である。タイプ（A）の幼稚園の中心となることが多い「自由保育」という方法のひとつをとってもその内容は園によってかなりの差異があるため、時には小1プロブレムの原因として名指しされることもある。しかるに「自由保育」という言葉から子どもへの積極的な指導・支援が全く行われないのではないかと、という誤解が存在するためである。保護者は非常に感覚的に、周囲の評判を参考にしながら自分の子どもに合う園、保護者の教育観と園の理念が一致する園を探している。同時に、幼稚園での教育活動における教育内容の配列やその目的は外部からは理解しにくく、また個々の園や教諭によっても多様な認識や活動が拡大していることが明らかである。

このように幼稚園の教育に対する認識の多様性や誤解は単に、国の指針である『幼稚園教育要領』を理解しているか否かという問題だけではなく、先述したような「学びの連続性」を確保するための具体的な取り組みが検討の途上にあることに起因すると考えられる。教育現場に任せるという言葉によって多種多様な活動が試行錯誤のもとに展開されているのではないだろうか。

「学びの連続性」関連する保幼小連携の課題について、酒井（2014、384頁）は教育方法上の差異を批判的に検討する視点から次のように述べている。

**「教育方法をつなぐためには、1)子どもが経験する学習の総体を見据えたカリキュラム編成、2)学習主体をこどもとして統一的に捉えること、3)「環境を通して行う教育」と授業デザイン論の接続、の3つの観点から検討すべき」**

つまり年齢に応じて学校段階別のカリキュラムを強引に分断するのではなくより長いスパンで「子ども」として捉えることが、「学びの連続性」を確保するカリキュラムのためのひとつの重要な視点とすることができる。そのことにより、例えば小学校で行っていることを幼稚園教育で行うことが高度というような先の誤解も解くことができる。

そこで本研究では、幼児期から続く長期的な見通しを有したカリキュラムを考察するための前段階として、「教材」を核としたカリキュラムデザインを検討することを行いたい。本論文ではその前段階として『幼稚園教育要領』の『言葉』に注目した上で、保幼小の「学びの連続性」を確保するためのカギとなる教材としての「絵本」研究の課題を検討し今後の研究の視点を見出したいと考える。

本稿が領域としての『言葉』に着目する理由は『言葉』が幼児教育以降継続される全ての学習活動の中心と捉えるからである。また、「絵本」は単なる幼児向けの学習素材にはとどまらず、幼児期以降連続する学習全般においても多様な展開を可能性として秘めていると考えるからである。

## 2. 教材としての「絵本」

ここでは、「言葉」の発達と学びを促す教材としての「絵本」の意義を確認したい。

まず、ここで取り扱う「絵本」とは何か。「絵本」とはその文字通り、文章のまとまりとそれを表現する絵がセットとなっている書物である。主に子どもを対象にしているのは、文字を読むことが困難な人々に対する情報手段の一つとしての絵が書物に掲載されるようになったという歴史的経緯が関係している。その嚆矢はコメニウス（Johann Amos Comenius 1592-1670）による『世界図絵』（1658年）である。『世界図絵』は「絵本」の先駆けの一つとされおり、視覚による直観的な教育方法の始まりであるといえる。

絵本の歴史を詳細に分析した正置（2013）によれば、『世界図絵』と同じく絵と文章によって情報伝達を行った日本最初の絵本といえる書物は『訓蒙図彙（きんもうずい）』（中村、1666）であるという。その後、「絵草紙」や「紙芝居」などの形式をもって、子どもに対する娯乐的・教育的要素を含むものが提供されるようになった。ただし、それらはあくまでも個人的に与えられるものであったため、教育的効果としては限定的であろう。日本の教育現場において意図的な選択として「絵本」が取り扱われるようになったのは明治維新後に誕生した幼稚園であったと考えられる。とりわけ、現在のお茶の水女子大学附属幼稚園の全身である東京女子師範附設幼稚園では、フレーベル主義の教育とともに保護者の期待に沿う形で「読み」「書き」を目的とする「絵本」を提供する学習がおこなわれていたという（棚橋・小川、2002）。また、事物を「観察」する際に用いられる教材としても「絵本」は活用されていた。現代の幼児教育に比べて「絵本」の定義に関する活動の展開は限定的であり、教材としての固定的な役割が与えられていたことがわかる。

現代の幼稚園における「絵本」に関する活動の展開は多様である。教師の工夫によって臨機応変に活用されてきたからである。「絵本」を出発点とした展開は多数考えられる。例えば、読み聞かせ、劇活動、ペープサート、ごっこ遊び、みたて遊び、お絵かき、制作遊び等である。このように、多様な活動の基点として置くことができる。磯部（2003、34頁）によれば、保育における「教材」「教具」は次のように意味づけられるという。

**『教材』とは教育目標を達成するためにその必要に応じて選択された文化的素材のことであり、  
『教具』とは教授を具体化するために用いられる直観的道具をいう**

これによれば、一部の園を除いてこれまでの「絵本」はどちらかといえば豊かな可能性を持つ「教具」として存在し、豊かな環境として取り扱われてきた。ここでは『教材』としての「絵本」に改めて注目したい。なぜならば、「教材」として「絵本」を検討することでその活動の意義や内容・方法がより焦点化され、深まっていくと考えられるからである。

近年、「絵本」は一つの芸術作品として、また読み物として公刊されることもあり、大人を対象としたものもある。本稿が取り扱うのは子ども向けに発行された「絵本」である。「絵本」の研究上の定義は確立されていないという現状があるが、「絵本」の定義に関する研究を整理した結果、次のように定めたいと思う（出口ら、2015）（和田、2008）（小寺ら、2004）。すなわち、①絵と文章が見開き2頁で掲載されているもの ②絵をみることに加えて文章を聞くこともしくは読むことによって総合的に内容を理解するもの ③作者が子どもの健全な発育のために何らかの意図のもとに創造し、公刊され

た作品であること、を定義としたい。

### 3. 『幼稚園教育要領』における「言葉」の取扱い

ここでは、「言葉」に関する『幼稚園教育要領』の記述を確認することで、日々の教育実践におけるカリキュラムデザイン、具体的には、週案や日案がどのような基準のもとにデザインされなければならないのかを検討したい。

現行の『幼稚園教育要領』において『小学校学習指導要領』と同様に、「言語」に関する取扱いが重点化されたことは特筆すべきである。本稿の冒頭で述べたように、改正の基本方針の特徴は小学校教育との連携であり、そのための準備段階として幼稚園での教育内容が位置づけられた。教育内容の要となる領域は5つに分けられている。すなわち、「健康」、「人間関係」、「環境」、「言葉」、「表現」である。各領域の主な特徴について、以下に示すように付帯した説明が加えられている。

心身の健康に関する領域「健康」、人とかかわりに関する領域「人間関係」、身近な環境とかかわりに関する領域「環境」、言葉の獲得に関する領域「言葉」及び感性と表現に関する領域「表現」としてまとめ、示したものである。(『幼稚園教育要領』第2章ねらいおよび内容より抜粋)

各領域に示すねらいは、幼稚園における生活の全体を通じ、幼児が様々な体験を積み重ねる中で相互に関連をもちながら次第に達成に向かうものであること、内容は、幼児が環境にかかわって展開する具体的な活動を通して総合的に指導されるものであることに留意しなければならない。

つまり各領域には固有の目的があることが示されているわけだが、同時に以下にあるように5領域は必ず相互に関連づけられるものであり、子どもの自発的な遊びを中心とした生活を前提した展開が求められている。「言語」領域の場合、言葉の獲得のための活動を子どもの生活時間を中断して設定することが望ましくないことになる。「中断」とは具体的には文字の「読み」「書き」のための時間を固定的に設定し、強制することなどが挙げられる。つまり、カリキュラムの類型にあえて当てはめるとするならば幼児教育は経験カリキュラムまたは子どもにとっての身近な事物を中心としたコア・カリキュラムに適しており、「言語」の場合も言葉の獲得のみ、を目的とした活動はそぐわないことがわかる。

次に「言葉」の領域における「ねらい」(目的)と「教育内容」についてである。『幼稚園教育要領』には次のように示されている。

経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞こうとする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う。

#### 1 ねらい

- (1) 自分の気持ちを言葉で表現する楽しさを味わう。
- (2) 人の言葉や話などをよく聞き、自分の経験したことや考えたことを話し伝え合う喜びを味わう。
- (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。

「ねらい」の前文にあるように、まず子ども自身の思いを表現すること、そして仲間との共有が述べられている。ここで求められていることは「言葉」の発達にとっての望ましい態度形成であり、学校教育への適切なレディネスを養うことである。つまり、正確に話すこと、文字の読み書きのような「技術」の獲得ではない。すなわち「聞くこと・話すこと」を中心に、子ども自身が満足する活動が可能となることが目的とされている。

このことを踏まえ、活動の発展が予測できるその内容は以下のようにまとめられている。

## 2 内容

- (1) 先生や友達の言葉や話に興味や関心を持ち、親しみをもって聞いたり、話したりする。
- (2) したり、見たり、聞いたり、感じたり、考えたりなどしたことを自分なりに言葉で表現する。
- (3) したいこと、してほしいことを言葉で表現したり、分からないことを尋ねたりする。
- (4) 人の話を注意して聞き、相手に分かるように話す。
- (5) 生活の中で必要な言葉が分かり、使う。
- (6) 親しみをもって日常のあいさつをする。
- (7) 生活の中で言葉の楽しさや美しさに気付く。
- (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、想像をする楽しさを味わう。
- (10) 日常生活の中で、文字などで伝える楽しさを味わう。

これら10項目を「絵本」の活動に当てはめて考えると、ほぼすべてを充足する活動が予測できる。近年、盛んである家庭での「読み聞かせ」活動の推進は「絵本」を出発点とした読書への誘いがその目的のひとつであるがそれは主には(9)に関連しているだろう。しかし園生活での「絵本」経験の特色は、多様な他者との関係性や時間・空間的な広がりを生かした活動が可能である。そのため、単に個人内の「絵本」経験にとどまるのではなく、その展開を教師が導いていく視点が重要となると考えられる。とりわけ、(2)、(4)、(5)、(7)、(8)、(10)に書かれている内容は、「絵本」を基点とした活動として捉えることができる。

## 4. 「絵本」研究の課題

ここまで、「絵本」を教材として位置づけ、幼児教育カリキュラムにおける活動の要として展開する視点について述べてきた。ではここで、「絵本」の「言葉」の学習に関する教育的意義をあらためて整理したい。以下の2つの点を挙げたい。

1つ目は、新たな言葉（語彙）との出会いと獲得の機会である。幼児にとって、最初に手にする本が「絵本」である。そこでは自らが初めて出会う「言葉」が存在している。いわゆる「赤ちゃん」向け絵本では絵に対する感覚的な認識を呼び起こすこと、そして色彩や形の美しさ、読み手から発せられる言葉の「音」が重視されているが年齢が高くなるに連れて、段々と言葉の数が豊かになり、その表現方法も多様になっていく。このような発達に応じた段階性は絵本を提供する側である作者や出版社によって検討がなされている。例えば、子ども向け図書の老舗である福音館書店では基準を設けて読者（ここでは購入する大人）に提案している<sup>2</sup>。自らの経験にとって身近な言葉とは違う未知の言葉

を自身の内部に貯蓄し、しかるべきときに使用できることを可能にするのが、「絵本」であると考えられる。

2つめは、生活経験から離れた事象について想像、追体験する機会を提供するという点である。例えば、幼稚園の年少に適した絵本として著名な作品である『ちいさなねこ』（石井）では、小さな子猫が自らの生活圏を飛び出し、さまざまな障害に出会いながらも進んでいくという小さな冒険の物語である。最後は母猫が助け出し、安心して母との時間を過ごす、という物語になっている。この作品ははじめての園生活に適応しようとする園児に向けて読まれることが多いが、単なる未知の世界への冒険の物語以上の意味を内包している。子猫の目線で描かれる世界は、普段子ども自身が体感している世界ではない。主人公である小さな子猫からすれば道端で出会う人間の子どものや車、犬の姿はとてつもなく大きなものである。そのような物体との距離感や大きさという概念を味わうことができるのがこの絵本である。このように、「絵本」は単なる読書体験ではないということが明らかである。

このような教育的意義を有している「絵本」を教材として位置づけ、幼保小の「学びの連続性」に有効な提案をもたらすためのカリキュラム研究を積み重ねていく際の課題は以下のように指摘できる。

まず、実践事例の積み重ねと検証という姿勢である。教育に関する実践的研究は常に再現性や一般性の問題を指摘されることが多い。特に本稿が焦点を当てる幼児教育の研究は最も困難さが際立つことが明白である。それは先行研究の少なさや方法の蓄積がないことと同時に、何よりも対象者である子どもの活動を研究事例としてデータ化することの困難さである。幼児期の場合は、子どもへのインタビュー調査や質問紙調査等が困難である。そのため、教師（保育士、幼稚園教諭、小学校教諭）を対象とした調査によって日頃接している子どもたちの変容を確認するという方法が考えられるが、その際の問題点は、個人的な感覚、印象に頼らざるを得ない、という点であろう。その場合、エピソードの蓄積とその事例分析が行われることが多いが、単一の事例を羅列するのではなく、系統的に事例を収集し、その反例も含めて分析を行う姿勢が非常に重要だと考えられる。

次に、「絵本」自体の教育学的研究を進める必要がある。「絵本」は当然のことながら一つの文化であり、作品である。そのために「絵本」に対する研究の角度は多様であり、児童文学、社会学、芸術学、歴史学などそれぞれの展開がなされてきた。「絵本」を教材とみなすその活用を論じていくためには「絵本」自体の教育学的な整理と同時にその系統に沿った研究が必要となる。その意味で、「科学絵本」に焦点化してその活用性を論じた研究（出口・桑原、2015）のように、何らかの意図をもって提供されている絵本実践は教育内容的な検討の可能性を明確に論じることができる例として挙げることができる。

最後に、保幼小連携を見通した「学びの連続性」という視点から見た場合の「絵本」の可能性を論じていく必要性である。「絵本」自体はやはり幼児教育の場に限定されて論じられることが多い。だが、「学びの連続性」という視点からみると、小学校低学年期における「絵本」から「国語」教育での「読み物」への移行を検討する必要があるだろう。「絵本」は主要な教材ではないがその活用可能性を明確に問う必要があり、年齢で言えば幼稚園年長にあたる6歳児と小学校低学年である7、8歳児へ提供される教材としての可能性を見出すことができると考えられる。この点についても、事例を重ねたうえで検討が今後必要である。

<注>

- 1 子ども向け図書、とりわけ絵本の発行元として著名な出版社である福音館書店発行の保護者向け雑誌である『母の友』の紙上において幼稚園をどのような基準で選択すべきかが議論された。「お勉強系」「のびのび系」という括りではなく幼稚園教育の正しい理解を求めて教育学者の汐見稔幸氏も解説を寄せている(『母の友』、2015年4月号、福音館書店)。
- 2 <http://www.fukuinkan.co.jp/faq/index.html> (アクセス日 2015年10月27日) 福音館書店 HP より

<引用・参考文献>

- ・磯部裕子 (2003) 『教育課程の理論 保育におけるカリキュラム・デザイン』 萌文書林
- ・小寺玲音 瀬川光治 玉置哲淳 (2004) 「保育実践における絵本の持つ意味に関する考察」『Educare』大阪教育大学 第25号 31-49頁
- ・加藤静 宮本康子 山本裕衣 (2009) 「明治から昭和初期における保育と現代の保育」『「幼花」論文集』中村学園大学短期大学部幼児保育学科 第1巻 24-36頁
- ・久保田健一郎 (2012) 「絵本と子供の人間形成論」『大阪大学教育学年報』 第17号 89-100頁
- ・棚橋美代子 小川明 (2013) 「月間絵本『キンダーブック』発刊の背景」『京都女子大学発達教育学部紀要』第9号 95-103頁
- ・酒井朗 (2014) 「教育方法からみた幼児教育と小学校教育の連携の課題」『教育学研究』日本教育学会 第81巻第4号 2-13頁
- ・穴戸健夫 (2001) 「幼保一元化と教育課程」『現代カリキュラム事典』日本カリキュラム学会 (編) 401-402頁
- ・出口明子 桑原奈美 (2015) 「幼児教育における科学絵本活用の可能性」『宇都宮大学教育学部紀要』第65号第2部 21-28頁
- ・福元真由美 (2014) 「幼少接続カリキュラムの動向と課題」『教育学研究』日本教育学会第81巻第4号 14-25頁
- ・正置友子 (2013) 「日本における絵本の歴史」『メタフシユカ』大阪大学大学院文学研究科 第44号 81-98頁
- ・森光義明・関 聡 (2010) 「幼児教育における絵本教材化の観点」『久留米信愛女学院短期大学紀要』第33号 41-50頁
- ・文部科学省 (2008) 『幼稚園教育要領』
- ・和田典子 (2008) 「小学校国語への連携と文字指導について」『近畿医療福祉大学紀要』第9巻 47-64頁