

小学校以降の学習規律を見据えた幼児期の教育の重要性

岡村 千恵子¹・岡村 慶²

(¹ 京都外国語大学非常勤講師・² 高知大学総合科学系複合領域科学部門)

The Importance of Early Childhood Education with a View to Learning Discipline since Elementary School

Chieko Okamura¹ and Kei Okamura²

¹ *Kyoto University of Foreign Studies;*

² *Interdisciplinary Science Unit, Multidisciplinary Science Cluster,*

Research and Education Faculty, Kochi University

Abstract: A growing number of children that can cause behavior problems in school life. Children who cannot control their own are increasing. In this paper, it is intended to examine the child care of childhood, and teaching methods that are desired today. The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology Ministry has been announced "problem behavior survey of students" in September 2015, low age of "roughness of the school" is up float. In the background of problem behavior have increased in elementary schools, there is a need to look also to the way of early childhood education.

In light of the above problems, as two contrasting cases nursery forms and methods are different, we took up "A" kindergarten and "B" kindergartens. One is, namely "A" kindergarten is, all at once a child, free, is a state that has unleashed the playground and classrooms. There is almost infinite freedom. On the other hand, "B" kindergarten, after setting the certain rules and frameworks in advance, it is a state that is giving freedom from among others in the selection. Children grew up is, what is guided to what direction each. It is clear about the difference and effect. In the case of "A" kindergarten, a result that children were given the freedom of infinity, children tended to act without understanding the goals and objectives. As a result, it would be chaotic and violent. In addition, in many cases, the problem was overlooked. In the "B" kindergarten,

children, the results given the freedom of choice, they were with habits that stack one by one with a goal. Thereby, it has appeared effect of increasing the order feeling of children behavior and life. From this fact, to teach the importance of order since they were children, that to have a sense of right and wrong, to teach that society has rules, how to build relationships to cherish others, are important. Moreover, it is also particularly important as early childhood education that will teach practically in the relationship among children and teachers of the involvement of each other.

キーワード： 学習規律， 幼児期の教育， 問題行動， 自由と秩序， 幼稚園.

Keyword: Learning Discipline, Childhood Education, Problem Behavior, Freedom and Order, Kindergarten.

1. はじめに

「子どもに将来どんな人間に育ってほしいか」この問いを一体誰に投げかけるべきなのだろうか。紛れもなく、それは、子ども一人ひとりの親だという人がいるだろう。いや、国民を育てるという趣旨からすると、それは政策決定者に向けられるべきだという人もいるだろう。あるいは、それは学校の教師だという意見もあるだろう。いずれにしても、子どもの将来を見据えた子育てや教育が重要であることはいうまでもない。「子どもに将来どんな人間に育ってほしいか」という最も重要な問いを置き去りにして、子どものよりよい成長・発達について語ることはできない。本稿では、幼児期の子どもの育て方・関わり方という視点から、2つの異なる事例を用いて、今日望まれる幼児期の保育・教育の在り方について検討する。

2. 今日の子ども像—自分をコントロールできない子どもの増加

自分をコントロールできない子ども、集団生活で支障をきたす子どもが増えている。2015年9月に公表された文部科学省の「児童生徒の問題行動調査」⁽¹⁾によれば、2014年度に全国の小学校で起きた児童の暴力行為の発生数は前年度比572件増の1万1468件で、過去最多となっている。中学生の暴力行為は前年度比4563件減の3万5683件で、この調査では「学校の荒れ」の低年齢化が浮かび上がった⁽²⁾。小学校で問題行動が増加している背景には、児童期における教育のあり方の検証が必要なこともさることながら、小学校入学以前の幼児期の教育や家庭の教育のあり方にも目を向ける必要があるように思われる。幼児期の子どもの生活がどのようなものであったか、ということがその後の子どもの成長や発達に大きな影響を与えることは、近年、強く指摘されるようになってきている。子どもが生まれてから、乳児期・幼児期における親との関わり方や、乳児期あるいは幼児期の保育所・幼稚園での子どもと保育士・教師との関わり方、そして家庭や保育所、幼稚園での子どもの生活習慣も含めて、人間としての基本的素地は、個々の子どもの個人的な事情やそれにとまなう環境の中でつくられていく。そういう意味では、人間が低年齢のときに、どのような環境で育てられたか、育ったかということが、一人ひとりの人間が一生を全うしていく上で決して疎かには扱うことができない重要な問題であることには間違いない。自制できる子ども、自律的な子どもこそが、将来、大人になったときに、社会の中でさまざまな選択肢に触れ、自分が望むもの自分が必要なものを選びとりながら、自由にそして自立して生きていくことを可能にする。前述したように、近年、子どもの暴力行為や問題行動が低年齢化している状況を鑑みれば、今、子どもが危機的状況にあると言っても過言ではない。また、その危機的状況は、子どもが育つ過程、子どもが育つ環境、子どもが受ける教育と深い関係があるものと思われる。子どもを育てるという視点から、目指されるべき望ましい人間像とは何か。それを踏まえて、今日、幼児期の教育や保育に何が求められているのか、今一度、原点に立ち返って考えてみる必要がある。

3. 二つの対照的な事例から学ぶ

次に示す2つの幼児教育施設（A 公立認定こども園と B 私立幼稚園）の事例は、あらゆる点できわめて対照的である。この2つの事例を通して、幼児期の教育や保育の在り方、幼児期の生活に何が求められるかについて議論したい。以下に、それぞれの園の保育形態と保育状況について記す。

A 公立認定こども園（以下、「A 園」と呼ぶ。）では、いわゆる、一斉自由保育⁽³⁾の形態で運営されている。この園は、幼稚園は2年保育であり、年少児、年長児として4歳児・5歳児の子どもが在籍する。また、この園では、4歳児・5歳児とも同じクラスに振り分ける異年齢児混成のクラス編成を行っており、このようなクラスが4クラス設けられている。いずれのクラスも1クラスの子どもの人数は、30人程度である。また、どのクラスにも短時間保育の4歳児が7～8人程度、短時間保育の5歳児が16～17人程度であり、かつ、長時間保育の4歳児・5歳児が5～6人程度で構成されている。4クラス全体の園児数は、120名程度である。5歳児の人数、対4歳児の人数比は、およそ3:1である。このようなクラス構成で各クラス担任が一人、補助の教員が1名割り当てられている。また、以上のような2年保育の幼稚園の他、この園では小規模ではあるが保育所機能も備えている。幼稚園と保育所を併せて認定こども園という名称が使われている。両者は同じ園舎に存在するが、幼稚園のスタッフが保育所に

在籍する子どもの保育に関わる、あるいは、保育所スタッフが幼稚園に在籍する子どもの保育に関わることは事実上ない。よって、本稿では、幼児期の教育について検討する観点から、A園については、幼稚園部門の在り方に限って言及することとした。

では、A園での園児たちの標準的な一日の過ごし方（例）を以下に示してみよう。

- 8 : 45~9 : 00 園児登園，園児は各教室に入る。
園児，シール帳面に出席シールを各自貼る，名札を衣服につける。
カバン・水筒など自分の持ち物を各自，自分のロッカーに入れる。
各教室に園児全員集合。
- 9 : 00 教室に担任が来る。簡単な今日の連絡がある。
- 9 : 30 自由遊び①
ほとんどの園児は，園庭で遊ぶ。
（外遊びが奨励されているため，体調の悪い子どもなど
少数の子どもは教室内で遊び，それ以外の子どもは教室外へ出る。）
砂場で遊ぶ子ども，滑り台で遊ぶ子ども，花壇で遊ぶ子ども，ブランコで
遊ぶ子ども，運動場で遊ぶ子ども，子ども本位の遊びが奨励されている。
園庭は子どもであふれかえっている。（クラスごとの活動は行われない。）
- 11 : 30 給食準備のため，園児は教師の呼びかけで一斉に自分の教室に戻る。
クラスごとに，子どもたちは給食の配膳を手伝い，着席。
- 12 : 00 各教室で園児，昼食。机をくっつけて並べて，クラスの園児全員で食べる。
- 12 : 30 昼食・食器など後片付け，歯磨き。
- 12 : 50 自由遊び②（教室内あるいは園庭で約1時間）
室内遊びの場合，
ままごと，粘土，絵本，積木などの自由遊び。
- 13 : 50 降園準備。園児，帰り支度。
- 14 : 00 お迎えの時間。園児，教室外に出る。降園，帰宅。
（親が就労している長時間保育の園児は，14時以降もひきつづき園で過ごす。
その場合，園児によっては最長19 : 00まで園で生活している。）

A園では，遊びの中での豊かな体験を通して子どもたちが成長するものと考え，「遊び」を中心とする園生活を謳っている。園児たちは，園生活の大部分をもっぱら自由遊びで過ごしている。給食の前，降園前の15~20分間は，各クラスに園児たちが集められ歌をうたうなどのクラス活動を行う場合があるが，それ以外の時間は，園児は自由遊びをしている。

他方、私立 B 幼稚園（以下、「B 園」とする。）の概要と B 園の園児の生活について以下に示そう。B 園は 3 年保育の幼稚園で、年少児（3 歳）・年中児（4 歳）・年長児（5 歳）が在籍する。B 園は、園全体で 8 クラスもっており、一クラスの園児人数は 30 名程度である。どのクラスも異年齢児による混成で編成されている。一クラスの園児の年齢別構成としては、年長児 10 名程度、年中児 10 名程度、年少児 10 名程度、計約 30 名の園児によって構成されている。B 園ではこのようなクラス編成のもと、クラスごとに担任が一人、補助を務める教員が通常 1～2 名つくことになっている。その他の特徴としては、B 園は私立の幼稚園であり、カトリック（キリスト教）の精神によっても支えられている。園で過ごす 1 日には何度かのお祈りの時間がある。さらに、この園では、マリア・モンテッソーリ⁽⁴⁾の教育観を導入することで、子どもの一日は、遊びで始まるのではなく「お仕事」を行うことを中心に展開されている。「お仕事」と呼ばれる活動は、子ども一人ひとりが自分でやりたいものを選ぶことから始まる。「お仕事」は、モンテッソーリの教具⁽⁵⁾の中から園児が自分で選ぶことを基本とし、それ以外にも指先の繊細な動きを必要とする多様な活動が用意されている。活動内容としては次のようなものがある。針仕事、切り紙、ビーズつなぎ、毛糸玉のポンポン作り、クレヨンや絵の具を使うお絵かき、幾何学模様の貼り絵、描線による鉛筆での幾何学模様の型どり、蝶結びの練習、色水、雑巾絞り、窓ふき、洗濯、お花を生ける、地図を扱う、衣類を畳む・・・などがある。子どもたちはこうした活動を通じて、日常生活に必要な作業や概念を知り、それらを実践的にそして丁寧に取り組んでいる。今日何をするかは子どもたちが自分で選択する。大人からの強制は一切しない。これは「モンテッソーリの自由選択活動」とも呼ばれている。「お仕事」は、通常クラス全員で教室にて行われる。また、この園では、こうした自由選択活動の傍ら、年長・年中・年少別の横割りによる活動時間も適宜、計画的に設けられている。学年ごとの横割り活動としては「体育」「美術」「音楽」の時間がある。また、年長児においては、月に 1、2 回程度の「英語」の時間も設けられている。英語では、季節に応じた英単語や生活に関係する身近な英単語を、主に発音することを中心に幼児に無理のない範囲で教えられる活動であり、園児が楽しむこと、英語に興味を持つことに重点が置かれている。

以下に、B 園の園児の標準的な一日の過ごし方（例）を示す。

8 : 30

園児、登園。

幼稚園入口で園児は、一人ずつ大きな声でしっかりとお辞儀をして教師に「おはようございます。」とあいさつをする。各園児は、自分の教室へ入り、担任教師とも同様にあいさつを交わした後、園児は、朝の「お支度」⁽⁶⁾を始める。ロッカーにカバン・水筒など自分の持ち物を収納する。シール帳面に今日の出席シールを貼る。「お仕事」や「お支度」の一環として、制服のカーディガンや「美術」で使用するスモッグなどは、きちんと畳む、という練習も日々の園生活の中で積み重ねて行われている。

8 : 45

教室にて、園児はそれぞれに今日の「お仕事」を選ぶ。

・・・「モンテッソーリの自由選択活動」⁽⁷⁾

園児は一人ひとりが「今日は何をやる？」と考える⁽⁸⁾。

例えば、今日は「はさみのお仕事⁽⁹⁾をしたい。」と考えると、その子は「今日はこれ」と決めて自分の意志で取り組む。このとき、他の園児たちはそれぞれに異なる活動に取り組んでいる。教室では各自が自分のお仕事に集中することが求められる。子どもたちは皆、他の園児の活動への無配慮な介入は控えるよう教えられている。ただし、年下の園児がお仕事のやり方がわからないときなどは、年上の園児は、必要に応じて小さい園児にやり方を教えたりすることもあつた。しかしながら、そのまま年長児が年少児の活動になだれ込むという状況はない。このように環境を整えることがまず「お仕事」に取り組む前提条件として考えられている。よって、「お仕事」中の教室は、秩序だった状態に保たれている。教師たちは、教室内全体を見渡しながら、

必要に応じて、個々の園児に援助をする。

- 10:30 「横割り活動」が行われる。
 年長児、年中児、年少児、それぞれの年齢別の活動時間には、複数のクラスの同年齢の子どもたちと合同で「体育」、「音楽」、「美術」、「英語」などの活動が行われる。横割り活動は、同じ発達段階の子どもばかりを集めた活動なので、体力、創造力、知力などがほぼ同等レベルであり、無理なく取り組める面がある。横割り活動は、子どもは自分のクラスから抜けて別の場所⁽¹⁰⁾で行われる、学年ごとの抽出的な活動といえる。それゆえに、同じ年齢の子ども同士ならではの対等な協力関係や交友関係もおおいに発揮される場となっている。
- 12:00 午前中の「お仕事」に目途がつき、片付けが完了できた園児、そして、学年別の横割り活動が終わって教室に戻ってきた園児から、家庭から持参したお弁当を食べる。このとき、2~6人ぐらいずつ席に座って、昼食をとる。午前の活動の片付けが終わった園児から昼食をとるため、一斉に食事をとる状況ではない。日々、異なる園児同士が誘い合わせて、昼食をとることになる。昼食時は、子ども同士の自然の交流が促進される機会でもあり、園児どうし触れ合う楽しい時間である。食事が終わった園児から、食後のうがいをする。
 その後、順次、園庭へ出て自由活動。
- 12:30 頃から 順次 自由戸外活動。
 園庭の遊具で遊ぶ子ども、家族ごっこをする子ども、花壇や菜園を観察する子ども、子どもたちは思い思いに自由な活動をする。
- 13:30 頃 園児は、各教室に入り、教師の話を聞く。その後、順次、帰り支度を始める。
 自分の持ち物を整理して持ち、みんなで「さようなら。」のあいさつをする。
- 14:00 お迎えの時間。教師と親にそれぞれあいさつ⁽¹¹⁾をして、降園。帰宅。

以上、A園、B園における、園児たちの標準的な一日の過ごし方(例)として、それぞれの活動スケジュールとその特徴について見てきた。A園とB園の対照性については最初に指摘したとおりであるが、どんな点が対照的なのかここで少しまとめておきたい。一方の園は、子どもを一斉に、自由に、園庭や教室に解き放っている状態である。ほぼ無限大の自由がそこにはある。大人が子どもにほとんど口出しをしていない状態の中で、入園当初の子どもなどは、園庭で遊ぶように言われても何をしたらいいのかわからない様子も見受けられる。他方は、ある一定のルールや枠組みを予め設定した上で、数ある中から選択の自由を与えているという状態である。この両者の違いから子どもの育ちは、それぞれにどのような方向へ導かれるのか。その違いと効果については熟考の余地がある。

4. 自由がもたらす無秩序—自由放任をめぐる「自由」の解釈の再考

B園については、先述のとおり、園の概要や園生活のスケジュールを示す中で、細かい点において説明・補足しつつ記述してきたのでここで繰り返すことは避けるが、A園については、子どもの活動の様子や教師の動きなどが、園生活のスケジュールの中で詳しく示されていなかったため、その点についてここで少し補足しておきたい。繰り返して述べてきたように、A園では、ほとんどの活動は子ども任せである。具体的に言うと、午前中の自由遊びの活動場面でも午後の自由遊びでも、一斉に、園庭や砂場や運動場に子どもが4クラスから同時に解き放たれているため、登園直後の必要最小限の出席確認や点呼、給食の前の短い時間、降園前の帰り支度の際に園児がクラスに

呼び集められる時間以外は、クラス活動という形の活動はほとんど行われていない日が多い。園庭では、子どもたちはそれぞれに気の赴くままに遊んでいる。また、園庭も教室もすべて開放的になっており、自由遊びの間じゅう、5歳児も4歳児も“一つの器”の中に居る状態である。さらに、4クラスの園児が、クラスに関係なく一斉に皆、ところどころに交じり合ったり、バラバラになったりしながら遊んでいる。幼稚園の敷地の中で、子どもが無秩序に遊んでいる状態であり、保育士や教師もすべての子どもの状態を把握するのは困難である。子どもたちは自由遊びの間、どの教室への出入りも自由になっているため、園庭と教室を行き来したり、砂場へ行ったり、泥んこ遊びへ向かったり、すべり台などの遊具に向かってみたり、目まぐるしく気移りしながら生活している。また、自分の所属するクラスの教室以外にも他のクラスの教室の中へ入っていくことも許されているため、いつも何人かの子どもが自分のクラスではない他の教室へ入り込んで、ままごとをしたりしている。また、園児たちは教師から、どちらかといえば外遊びが奨励されているため、子どもたちの多くは園庭や運動場でごったがえしている。

こうした状況の中で、園庭の隅にまで目をやると、子どもだけで何人か砂地の地面に頭を寄せ合って、ダンゴ虫を探したり触ったりしている場面を見かける。比較的長時間、大人から声をかけられずに、子ども本意に遊んでいるのである。そこに、すかさず、別のところから園児が走り寄ってきて、座り込んでダンゴ虫を触っていた園児たちの背後から、いたずらに頭や背中を直撃するという場面もある。乱暴な園児に襲われた園児は、突然の襲撃に「痛い」と声を上げて泣く。たたかれた園児は、なぜたたかれたのかもわからない。たたいた園児もなぜそのような行動をしたのか不明である。このような場面では、大人による何らかの介入が必要と思われるが、その場に大人がいない場合がある。遠く離れた園庭の花壇に入って何人かの園児と一人の教師が花を観察している姿はある。別の離れた場所では、運動場のブランコやすべり台に園児が何人も連なって順番に遊具を楽しんでいる。教師がその場についているときには子どもたちの間で順番ぬかしが横行することは少ないが、教師が他の何かのことでその場を離れると、遊んでいた子どもの中で誰かが順番ぬかしをして言い争いや喧嘩になる場面がある。砂場では3、4人の子どもが大きな山を熱心に作っている。そのすぐそばで別の園児たちによるスコップの奪い合いが発生している。砂場と園庭の境目では、園庭の白いザラザラとした砂を拳いっぱい握りしめて二人の園児が砂の投げ合いを始めた。風も手伝って砂が舞う。当事者の子ども同士だけでなく、その傍らで別の遊びをしていた園児の目に砂が入り、子どもはしゃがみこんで顔を覆い、泣きべそをかいて困惑している。

一斉自由保育の現場では、このように子どもが無秩序に園庭に解き放たれた状態になっているため、教師や保育士の目がすべての子どもに注がれていない場面が多々見受けられる。子どもたちは時々喧嘩をするし、ある園児が別の園児に突発的にたたいたり、蹴ったりなどという乱暴なことをする場面も防ぎきれない。このような事態になった際、大人の目が届いていればよいが、そうでない場合に子どもたちに適切な指導がなされることはなく、そのまま放置されることも起こるわけである。要するに、問題なのは喧嘩やトラブル自体ではなく、その問題が見過ごされてしまうことである。つまり、子どもたちの間で正しい考え方や行動を学ぶ機会が奪われることになる。これが問題なのである。

一般的な話になるが、例えば、「遊び」を中心にした保育方針の園の場合、「子どもは遊びの中で喧嘩をしたり、泣いたり泣かされたりして、人の気持ちがわかるようになる」といった考えのもと、保育が行われている場合があるが、幼児期の子どもに対して、この考え方は意味をなさないように思われる。事前のルールづくりなしに、また、ルールを教えることなしに、子ども任せに、子どもなりに人間関係を学ばよと言っているも同然である。幼い子どもにすべて判断の責任を委ねるのは無理がある。まずは、社会のルールとして何が正しくて、何が正しくないのか、といった基本的な善悪の行動の区別を大人が子どもに丁寧にわかるように教えておくことが必要であろう。言葉で教えるのみならず、大人が普段から行動する中で教えることもまた重要といえる。幼児期の小さい子どもに対して、子どもが自由に交流する人間関係の中で、また、何の制限もない遊びの中で、さまざまなことを子どもが学ぶ機会があるのは確かである。しかしながら、まだ何をするにも未経験な子どもに対して、経験の中で、自分で学べとすべてを委ねてしまうのは、ルールのない無法地帯を奨励するようなものである。一斉自由保育の現場では、子どもは切磋琢磨されて実社会を知るという側面がある。また、それこそが学びなのだという考え方があることも

確かであろう。しかし、子どもに無限大の自由を与えるということで、子どもは何を学ぶのだろうか⁽¹²⁾。子どもの頃から秩序の大切さを教えること、善悪の感覚を持たせること、社会にはルールがあるということを教えること、他者を大切に作る人間関係の築き方を、子ども同士の関わりや子どもと教師の関わりの中で実践的に教えていくことも、とくに幼児期の教育として重要である。今日、そうした幼児期の保育・教育の在り方を問い直すことが必要な時期が来ているといえる。幼児期は小学校との接続の問題もあり、秩序の中で生活することを少しずつ教えておく時期でもある。小学校以降の学習規律をいかにして生み出すかという問題に関連して、幼児期の子どもの保育や教育の在り方、幼稚園や保育所などの集団生活はもちろんのこと、家庭での生活や家庭の子育て、親子の関わり方、子どもの躰など、総合的な観点から、今考えるべき課題となってきたように思われる。

5. むすび

今日、小学校入学以降、特に、教室での学習規律をいかに保つかということが問題となっている。かつて「小1プロブレム」とは教育の専門家の間で広まった言葉であるが、もはや、この言葉は一般的なことばとして、子どもを育てる親世代にはよく知られるようになってきた。本稿の1. で触れたように、今日、小学校での暴力行為が増えている実態と、学校での学習規律の問題は関連性があるように思われる。本稿で取り上げた、2つの園の比較は、公立と私立⁽¹³⁾という異質なものを扱っているため、本来比較対象としてふさわしいのか、という議論もおそらくあるであろう。しかしながら、あえてこの2つの事例を取り上げたのは、今日、世間で広がりを見せる、幼児期の教育の多様性や両極性に気づくことが重要であると考えたからである。

また、今日、「教育と保育の機能を併せ持つ」と謳われる「認定こども園」が制度化され、全国各地で保育所や幼稚園の改組が模索されている。内閣府によれば、認定こども園のメリットを次のように述べている。「認定こども園とは、教育・保育を一体的に行う施設で、いわば幼稚園と保育所の両方の良さをあわせ持つところ」であること、「保護者が働いている、いないに関わらず利用できること」、「保護者の就労状況が変化した場合でも、通い慣れた園を継続して利用できること」を挙げている。また、認定こども園には「子育て支援の場が用意されており、園に通っていない子どもの家庭も、子育て相談や親子の交流の場への参加など利用することができ」る、としている。2006年10月からスタートした認定こども園制度も、8年が経過した2014年になっても認定件数は1,359か所であり、当初の目標(2000か所)には及ばず、思うように普及が進んでない現状がある⁽¹⁴⁾。その主な要因としては一体的な運営を目指しつつも、所管や財源、給付制度が一元化されないことによる事務手続き上の煩雑さや負担などが課題となっていると言われている。そのような中で、2015年度より施行される「こども・子育て支援新制度」では、財源や行政体制を一本化していることにより、これまでの運営上の問題点の解消を図り、認定こども園を拡充していく方針が示されている。

今後、こうした制度が、幼児教育の場、幼児の生活の場として社会に浸透していくなかで、幼児教育の在り方が今、問われなければならない転換点にきているといえる。従来型の幼稚園として運営される施設、従来型の保育所として運営される施設、幼保一体型の「認定こども園」という施設、これらはそれぞれに異なる実施形態、異なる趣旨で運営されている。しかし、それらがそれぞれに持つニーズや目的が、子どものためのものか、あるいは、大人のためのものか、どちらに重点を置いているかという点でも大きく異なっている。また、社会の状況が変化・変容していく中で、子どもの育て方に関する社会通念や慣習も近年、大きく変化してきているように思われる。こうした状況を鑑みると、大人(主に、親や保育者)のニーズばかりを優先する保育ではなく、子どもの将来像も見据えた教育の在り方について、今こそ再考するときが来ていると言っても過言ではない。

¹ 「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」2015年9月16日公表

² 人を殴ったり、物を壊したりした暴力行為の発生数は、小学校では1~5年で各100件以上増加。内訳は児童同士が7113件、対教師が2151件、器物損壊1997件などだった。小学校の暴力行為は、1997~05年度は年2000件前後だったが、その後増加が続き、13年度に初めて1万件を突破。学年別では、06年度比で1.9~5.0倍となった。同じ児童が問題を繰り返す傾向が強まっているといい、文部科学省は「情報共有が進み、認知件数が増えた面もあるが、貧困などが原因で家庭のしつけが不十分な子どもも増えている」と分析している。一方、不登校

の小学生は2万5866人、中学生は9万7036人。小中とも増加し、小学校は1000人当たり3.9人と、割合が過去最多になった。

- 3 保育の形態や方法をめぐって、多くの保育現場において「一斉保育」や「自由保育」という言葉が普通に使われているが、その実際の内容はさまざまであり、「一斉」や「自由」という概念は、現在のところ確たる定義づけや区別がなされていないのが現状である。この問題に関しては、上に挙げた文献が詳しい。そこで本稿では、すべての子どもが園庭を中心とする園の空間の中で、「一斉」に解き放たれて「自由」に遊んでいるという状態をもって「一斉自由保育」と定義づけた。

(こどもと保育総合研究所 森上史郎, 大豆生田啓友編, 『よくわかる保育原理 第4版』, 110-111頁, ミネルヴァ書房, 京都, 2015年.)

- 4 マリア・モンテッソーリ(Montessori, Maria. 1870-1952)は、イタリアに生まれる。医師であり、教育家である。父親は軍人、母親は由緒ある家系の出であった。1875年、両親は彼女の教育を考えて、フローレンスからローマに移った。ローマ大学医学部で博士号を取得後、ローマ大学医学部付属病院で助手となる。その傍ら、障害児教育に着手した。1898年国立特殊児童学校の主任教師として迎えられ、イタル(ITARD, J. M.G. 1774-1838)やセガン(SEGUIN, E.O. 1812-80)の障害児教育の原理を研究した。1900年、彼女はローマ大学の哲学部に再入学し、ペスタロッチ、フレーベル、セルジエの教育思想を研究した。モンテッソーリの生涯は、おおよそ4期に分けられる。【第1期(1870-1906): 充実期】以上に示した彼女の成長と学問研究と実践への着手がおおよそ、第1期の充実期にあたる。【第2期(1907-1912): 「子どもの家」での教育活動】1907年、彼女はローマのスラム街サン・ロレンツォ区に設けられた「子どもの家」の最高責任者に任命された。この家でのクラスでは3歳から6歳までの幼児による縦割り制で、各クラスは30名以下であった。ここで彼女は子どもが自己教育力をもっていることを発見する。1909年、「子どもの家」での教育公演がまとめられて出版された。『子どもの家の幼児教育に適用された科学的教育方法』である。この著作は、方法や内容において科学的教育法、教育学的人類学、モンテッソーリ教育学として樹立していることから、世界各国に翻訳され「モンテッソーリ・メソッド」として知れ渡った。【第3期(1913-1939): モンテッソーリ教育学の普及に努めた期間】1913年と1914年、彼女は政府の招聘で、アメリカ合衆国で講演を行った。モンテッソーリの教育指導はアメリカ合衆国の教育学者たちによって研究された。しかし、第1次世界大戦後、本国イタリアではファシズムが台頭したため、追放された。1919年、彼女は本国を去った後、スペイン、イギリス、オランダへ行った。モンテッソーリ教育学はオランダ政府に迎えられた。現在、国際モンテッソーリ協会の本部は、オランダのアムステルダムに移っている。1923年頃から彼女は研究と著作活動に専念した。【第4期(1940-1952): モンテッソーリ教育学の実施指導期間】1940年、彼女はインドから招待された。ガンジー(Gandhi, M.K. 1869-1948)、ネル(Nehru, P. J. 1889-1964)らに、温かく支持された。第2次世界大戦中、オランダに帰国できなくなり、インドで抑留生活を余儀なくされる。1946年、イギリスへ行き、翌年、母国イタリアへ行き、1948年、再びインドへ行き、1949年パキスタンへ行っている。この間、彼女は教員養成コースの実施指導を行った。1950年、彼女はノルウェー、スウェーデン、イタリア、ドイツ等の国々に赴き、講演を行った。そして、アムステルダム大学から名誉哲学博士号を授与された。1952年5月6日、彼女はオランダのハーグで静かに息を引き取った。82歳だった。以上、モンテッソーリの生涯は以下の文献を参照した。

(山崎英則編著, 『西洋の教育の歴史』, 111-113頁, ミネルヴァ書房, 京都, 2010年.)

- 5 「モンテッソーリの教具」は、モンテッソーリが考案した教具である。彼女は200あまりの教具を制作した。具体例や実物の写真資料もあり、次の文献が詳しい。

山崎英則編著, 前掲書, 117-118頁。

例えば、「差し込み円柱」という教具がある。横長の木製の台座に大きさの異なる10の円柱が適切にはまり込む、円柱状の穴が開けられている教具である。その10の穴にぴったり合う大きさの円柱を10個はめ込むという作業を園児に行わせるものである。大きすぎる穴に小さい円柱を入れてみても、穴に円柱は入ってはいないが、空間に余裕がありすぎるし、適切な場所にはめ込んだことにはならない。完成の状態は、10のすべての円柱がひとつ残らず10の円柱の穴に収納された状態である。そこで、子どもはどの穴とどの円柱が対応しているのか、何回もあれこれ試しながら、すべての円柱をひとつ残らず10の穴に収納しなくてはならない。活動中、園児は「これかな? いや違う、こっちだ・・・」と考えながら、この作業に集中する。たくさんの試行錯誤を重ねた後、すべて収納することができたとき、子どもは「できた!」という達成感を得ることができる。この「できた!」が、子どもの意欲を増進させ、子どもの前進へとつながる。

日本の幼稚園で実際に使われている「差し込み円柱」の実践例については、次の文献に図入りでわかりやすく紹介されている。

(相良敦子, 『ママ、ひとりでするのを手伝ってね! -モンテッソーリの幼児教育-』, 190-191頁, 講談社, 東京, 2014年.)

- 6 「お支度」とは、「お仕事」を始める前に自分の身支度を整えたり、お仕事の準備を整えることを指す。
- 7 教室にいる園児すべてが皆で同じ活動に取り組むのではなくて、子ども一人ひとりに数ある教育用教材によって今日やりたいことを選択させて取り組ませるものである。したがって、教室風景はすべての園児がそれぞれの、自分の今日の課題に立ち向かって集中している、熱心に取り組んでいるという状態である。教師たちは全体を見渡すことができるし、必要に応じて支援することもしている。
- 8 日々の活動の中で園児に意欲が芽生え始めると、昨日の続きをやろう、とか、今日はこれをやりたい、と予め登園前から園児は今日することを心に決めている日もある。

- ⁹ 「はさみのお仕事」とは、主に、切り紙の活動で、難易度は10段階ぐらいに分かれているという。簡単なものでは、画用紙に描かれたゆるやかな波型の線、大きなジグザグの線をはさみで切るというものから、難易度が中程度のものでは、車や建物、動物、花など身近なモチーフの図案がある。それらは紙を1回折った状態で切り、そして開くことで、左右対称の図案が出来上がるような教材である。難易度が高いものになると、折り紙を何回か折って切る、紙を開くと、レース調の図案の切り紙が完成するような教材もある。このような教材が子どもの年齢や発達段階に応じて無理なくできるように用意されている。
- ¹⁰ 横割り活動は、講堂や、園庭、運動場など、教室とは別の場所へ移動して行われる。
- ¹¹ この園では、帰りのあいさつは、教師に「さようなら」と言い、お辞儀をすることに加え、親にも「お迎えありがとうございます」という感謝の言葉を述べることを教えている。また、朝、園の入口で親と離れるときには「行ってきます」と言うこと、これも親への日常のあいさつとして習慣づけをしている。
- ¹² 相良敦子、前掲書の中で著者は次のように述べている。「自由とは、子どもが望むことならなんでもやらせて放任することではありません。適切な環境や援助がないままに放任されることは、かえって苦痛をもたらします。それは樹上に住む習性のある鳥が、木が1本もない原野に移されたようなものです。」(相良敦子、前掲書、168頁、参照。)
- ¹³ 本稿で取り上げたA園、B園は、あくまで個別事例である。よって「公立＝一斉自由保育」として定型化・公式化して扱う意図はない。事実、すべての公立幼稚園がA園のような一斉自由保育を行っているわけではない。逆に、B園のような保育形態・保育方法を私立幼稚園の主流あるいは代表例として扱う意図もない。私立幼稚園は、私立であることの使命を果たすうえで、きわめて明確な特色を打ち出している園が多くなってきていることは確かである。しかし、その特色の出し方の一つとして、A園に似た、一斉保育、自由保育を理念に掲げているところがあるのも事実である。
- ¹⁴ こどもと保育総合研究所 森上史郎、大豆生田啓友編、前掲書、48頁。

平成27年(2015)10月9日受理

平成27年(2015)12月31日発行