

幼保・小の連携のあり方を考える

——「生活教育」の視点から、「小1プロブレム」への対応を問い直す——

山 田 隆 幸

はじめに

筆者は、小・中学校に38年間在職、その後、その経験を基に小・中・高等学校教員の養成大学に勤務、さらに現在は、保育士養成大学に勤務というじつに幼児教育から高等教育まで関わるという希有な経歴を持っている。この経験を活かし、研究者というより教育実践者としての目から見た日本の「教育・保育」の現状と課題について問題提起をすることが自分の課題ではないかと考えている。

このような経歴から、筆者は、「教育・保育」というくくり方に疑問を感じている。現状は「教育」というと「幼児教育」が抜け落ちてしまう。筆者の知る限り、各種の教育研究集会が開かれても「幼児教育」に関わる分科会が設定されないことが多い。設定されても「子育て」といった名称が冠せられ、父母を対象にすることが多い。

逆に「保育研究集会」はどうであろうか。小・中・高の関係者が参加することはまれではないだろうか。この「教育・保育」というくくり方をしなければならないということ自体に日本の子ども研究の課題があると考えている。

本稿では、学校間の接続・連携の問題、とりわけ幼稚園・保育園と小学校低学年のつながりについて以下の4点について問題を提起してみたい。

- (1) 上位校で起きている問題（1年生プロブレム・不登校・校内暴力、学級崩壊等）の対策として「発生予防対策」とでも言うべきことを下位校に安易に求め、また下位校もそのことを受け入れてしまうことはないか。
- (2) その現れのひとつとして「規範意識を育てる」と言いながら、かつての「管理主義教育」の現代版の様なことが行われていないか。
- (3) 「人材開発」論、「早期教育」が注目されているが十分な検討が幼児教育の現場でなされているであろうか。英語教育・英会話教育、文字・漢字等の行き過ぎた早期教育、教科的指

導が広がり、幼児教育が本来、果たすべき課題の取り組み——「しっかりした体作り」、「自立心の土台を耕す基本的生活習慣の形成」、「豊かな感性を育む」、「価値ある生活体験を深め、学びの基礎を創る」などが弱まってはいないか。

- (4) 幼・保と小をつなぐものとして「生活科」の存在が大きい。しかし、小学校段階での生活科が充分にその機能を果たしておらず、「学力低下」の要因のように言われることさえある。幼・保・小をつなぐという生活科の果たすべき役割が十分機能しているか。

なお筆者は、日本生活教育連盟に所属し、「生活教育」、「生活綴り方」に多くのことを学んできた。教育現場で起きている諸問題の分析や、あるべき教育の姿を論ずる際には、ここで学んだことが大きく影響していることをはじめに断っておきたい。

1. 「規範意識」の強調の持つあやうさ

校内暴力、学級崩壊、1年生プロブレムなど教育の様々な問題が大きくなると、「規範意識」の弱さが強調され、その要因を前段階での教育の不十分さへの批判、さらに父母の子育てへの批判となる傾向がある。

このような上部の学校の批判に振り回されたり、上部の学校で起きている問題への対応を意識しすぎるあまり、今まで自分たちが積み上げてきた教育・保育の大事な部分に確信が持てず、大事なことを忘れてしまうということはないだろうか。

その一例が管理主義教育である。

1980年代に「東の千葉、西の愛知」と言われ、愛知の教育のあり方が民間の教育運動の中で厳しく批判された。あらためて「管理主義教育」について今一度振り返るの必要がありはしないか。

この時代は全国的に中学校を中心に校内暴力の嵐が吹き荒れた時代である（現在も新聞報道は減ってはいるものの、聞かされたら驚くようなことが多くの中学校で起きている）。

当時、筆者の勤務していた中学校で女子の手袋の色をめぐる論争になった。校則では「中学生にふさわしい色」という規定であった。校内暴力もなく、おだやかな時期に、生活指導主任が言い出したからであろうが、「黒か白」に定着していた。ところが校内暴力が問題になってきたときに赤の手袋をする生徒が目立ってきた。おしゃれをしたいという気持ちの子が多かったであろうが、やはり教師に対して「反抗的」な気持ちの子も少なくなかった。管理職から「赤い手袋を禁止すべきではないか」という提案があった。荒れた中学校をどう立て直すかという点では一致していたが、「中学生らしい」とはどういうことかで大きな違いが出てきたのである。最近の言葉で言えば、「規範意識」を持たせるということをめぐる論議であった。赤い手袋を「おしゃれでかわいい」と思うか「派手すぎる」と思うかという感性の問題を「規範意識」の問題にしてしまうのが管理主義教育の落とし穴である。さらにツッパリ軍団のサポーターと思われていた女子集団が、黒のナイロン靴下をはき始めた。「普通の子」は白の短ソックスである。論議の

末にあらためて校則を読み直したところ「色は黒、または白」という規定であり、長さとか材質は規定されていなかった。生徒たちの勝ちであったが、幸い勤務校では、教師集団で論議ができ、生徒たちとも話し合う関係が出来ていたので、数年で「荒れ」は乗り切れた。このときの試練から「教育とは何か、子ども理解とはどういうことなのか」など多くのことを教えられた。

しかし、この中学校の荒れは、小学校の生活指導に大きな影を落とした。警察や教育委員会を交えた小・中学生指導連絡協議会では、どう対応するかが毎回の議題であった。中学校からは、「もっと小学校段階で決まりを守ることをきちんと教えてほしい」ということが出された。たしかに小学校には中学校の校則の様なこと細かなきまりはない。これを受けるような形で小学校でも規則を作るような動きも出たが、現実問題として、徹底した指導は困難であるということから、沙汰止みとなった。しかしある小学校からは、「廊下を走らない」という決まりを守らせる取り組みの報告があった。それは廊下の真ん中に花瓶をのせた椅子を置いたら走らなくなったというのである。これは「走らなくなった」のではなく「走れなくなった」のである。管理主義教育に犯されるとこういうことになる。

こういう目で子ども達を見てしまうと、入学式も幼稚園・保育園の「しつけ」の判定材料になってしまう。おとなしく座っている、式の中で問いかげられると一斉に「はい！」と返事をするので〇〇園の子はよくしつけられている、子どもに興味の持てない式辞が続くとごそごそする子が多いのは△△園から来た子ということになる。入学当初に行儀がいい、悪いということと、その後の長い学校生活を充実したものにする力とは別物である。

かつて民間教育運動の中で「うちなる管理主義教育」を自戒するため、「3つけ主義」ということが言われた。はじめは「しつけ」、うまくいかないと「押しつけ」、それでもだめだと「しめつけ」る。

2. 「小1プロブレム」解決のための「幼保・小の連携」推進でいいのか

前項で「管理主義教育」の落とし穴について述べたのは、この過ちが幼児教育の段階で、さらに強まるのではないかという危惧からである。集団生活のルールを守る、友だちのことを思いやるそういう子に育つような取り組みは重要である。しかし「しつけ」のつもりが、「おしつけ」となり、さらに「しめつけ」ることになりはしないだろうか。

幼稚園は、現在の「学校教育法」改訂前までは、各段階の学校が列記された後、「及び幼稚園とする」とされるにすぎず、いわば付け足しのような扱われ方であった。それが今回の改訂で、「学校とは、幼稚園、小学校……」というように明確に位置づけられた。それとともに、「幼稚園教育要領」の改定で、「幼稚園は、このことにより、義務教育及びその後の教育の基礎を培う」と述べられ、「就学前教育」としての役割が明確に位置づけられ、幼稚園と小学校の連携が強調

された。しかし、このことを単純化し、永年にわたって積み上げられてきた幼児教育の財産が無視され、今の小学校に適應できるための準備教育として、管理主義的なしつけ指導、あるいは一面的な教科主義とでもいうべき早期教育が拡がることになりはしないだろうか。

春日井市教委は、2009年12月市議会で、いわゆる「小1プロブレム」対策のため「市幼保小連携推進会議」を設置することを表明した。以下は新聞報道である。

授業中歩く、騒ぐ「小1プロブレム」を防げ

幼保・小で連携会議設立

春日井市は9日、新入生が学校になじめない「小1プロブレム」に対応するため、小学校と幼稚園、保育園の教諭や保育士でつくる「市幼保小連携推進会議」を設立したと明らかにした。本年度内をめどに、幼保と小学校間での連携策をまとめた方針をつくる。(中略)

小1プロブレムは、入学した児童が教室内で立ち歩いたり騒いだりして授業が進まなくなる事案を指す。学校で長時間座って勉強することなど、幼稚園、保育園との環境の違いになじめないことが原因とみられている。

市教委は10月、全39小学校の1年生の担任教諭を対象にアンケートを実施。5割以上の教諭が「5年前と比べて指導がしにくくなった」と答えた。小1プロブレムについての具体的な報告例はないという。

幼保と小学校間の連携をめぐっては、一部の学校が園児を授業に招いて入学前に環境の変化に慣れてもらうなど、各校が個別対応しているのが現状。市教委は全市的な連携方針が必要と判断した。

同会議は10月末に設置。11人で構成し、年度内に三、四回ほど会合を重ねて連携方針を策定する。

2009.12.10 中日新聞

連携会議設置は必要である。しかし、幼・保と小の連携をどう考えるかによって大きな違いが出る。筆者は、1年生の担任を何度も経験した。さいわい学級崩壊とか1年生プロブレムの直撃を受けたことはないが、学級崩壊となった1年生の後を受ける形で2年の担任を持って苦勞した経験がある。そのときの経験からいうと、「指導がしにくくなった」という回答については吟味が必要である。つまり、教師の指示に「素直に」従わない、指示が理解されないといった教師の困っている立場だけでなく、教師の指導力はどうか、子どもの言い分はどうかという両側面からの検討が必要である。

さらに教師の指導力だけでなく、制度上の問題もある。従来、1年生はほぼ午前中4限で終了していたのが、「学力向上・ゆとり教育の見直し」などの理由で5限までであるのが普通といった学習指導要領の問題がある。

また欧米諸国には例を見ないような多人数の学級定数、時間講師はどんどん増やされるが正規教員は増えないといった問題など、「1年生プロブレム」の問題は、多面的に検討が必要である。

連携会議ではこの両面からの検討はされているのかが問われる。

以下、筆者が小学校勤務時にまとめた学級崩壊の起爆剤と言われた子たちとのやりとりをもとに検証してみたい。

3. 「学級崩壊」、「小1プロブレム」——子どもの言い分

1998年、入学して1ヶ月たつたたない新1年生の学級崩壊の様子がNHKスペシャル「学級崩壊」で、放映され、全国の父母や教師に衝撃を与えた。その少し前にすでに私の勤務校でも同様の事態が起きていた。子どもとの関係が壊れ、授業が始まってまもなく1年の担任が教室へ行かない、教室へ行ってもコンピュータに向かっていく姿が多いなど学級崩壊状態になっていた。しかし管理職段階で伏せられていた。1年生の前担任は転勤させられ、子ども達について、何の引き継ぎもないまま2年生に進級してきた。学級崩壊の中心グループと言われていた子どもたちが集められたクラスを受け持ったが、はじめは、どう対応していいか見通しが立たなかった。教師の存在など眼中になく、席が遠くに離れていても大声で好き勝手にしゃべり、授業が成立しない。「うるさい！ 静かに話を聞きなさい！」の注意と子ども達のけんかの仲裁のくりかえしであった。解決の手がかりをつかもうと、前年の様子を聞いて驚いた。前年度には、おしゃべり、席を立つどころか、先生の目を盗んで外へ出て遊んでいたというのである。

「勉強は、全然おもしろくないので、先生が黒板に字を書き出すと、床を這って外へ行って遊んでた。」

「初めのうちは呼びにきたけど大勢だとつかまらん。とうとう来なくなったので、みんなで遊んでた。」「先生と戦争しとったみたい。」

子どもたちの「問題行動」に困りはてた担任から、「校長先生、この子を叱ったって」と校長室に何度か送り込まれたりしたという。ついには、ガムテープでイスに縛り付けられたこともあった。それを見て気の弱い女の子はショック。「先生にしかられたらどうしよう」と学校へ行くのを不安がったと言う親もいた。困りに困った担任は、特にひどい子たちの親を名指しで呼び出し、「特別授業参観」を行った。

「そんな授業中のことを言われても親としてどうしたらいいんですか。」

前年のことをこういう親もおり、この作戦は理解を得られず、かえって教師不信を招いた。たしかに荒れた中学校では、親が交代で授業参観をしたことを聞いたことはあるが、小学校では聞かない。

ベテランの教師の考え方として、「黄金の3日間」という神話がある。本来は、「はじめの3日間に、教師の考え方をわかりやすく体験を交えて示してやり、今度のクラスは楽しくやれるという期待感を子どもに持たせることが大事」という考え方である。ところが、「はじめに、ビシッと基本的なしつけをしておけば後がラク」という管理主義的発想で受けとめる教師も少なくない。ベテランほど多く、その指導を受けた若い教師に影響を与えている。たしかに初めの3日間は重要ではあるが、「規範意識の植え付け」に矮小化は危険である。このやり方で通用することもあるが、学級崩壊を起こす危険性ははらむ。つい最近までの生活と全く違った生活を要求されれば、子どもたちはとまどう。おとなしい子は、がまんするだろうが、パワーのある子は、反発したり

する。

これは、教師中心の発想である。筆者は、教育は子ども・親・教師の3つの力で創るもの、そして三者の「とも育ち」の関係によって、日々積み上げられていく協働作業ということを理念としている。「黄金の3日間」という考えは受け入れがたいものである。

4. 生活を三つの層から見ることで子ども理解を

(1) 「生活教育」論から学ぶ

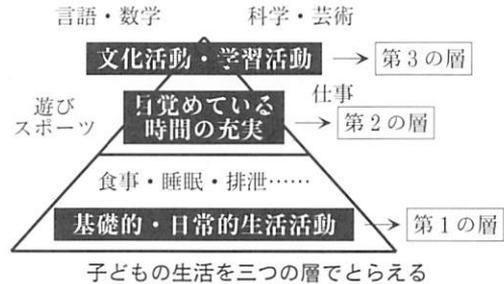
生活教育の理論、とくに川合章氏（元、日本生活教育連盟委員長）の著作を読み直しながら、この問題を考えてみたい。子どもたちの発達をとらえる視点として、次のように提起されている。（図は山田が作成）

「人間の人格が、周囲の世界との相互作用で形成されるということになれば、子どもたちの発達を、学習活動だけでなく、毎日何の気なしに送っている衣食住の生活や、遊びや仕事、スポーツなどの、狭い意味での実践的活動にまで立ち入って考えざるを得なくなってくる。もちろん、これらが子どもの発達にとって持つ意味は同質ではないからそれぞれに区別してとらえることが必要になる。

まず第一の層は、子どもたちの基礎的で日常的な生活活動である。食事、睡眠、排泄、衣服の着脱その他、生命の維持、生活の発展に不可欠で毎日のようにくりかえされる生活活動である。この活動のあり方が、身体の発達を支えるものである。

第二の層・目ざめている時間の充実、とりわけ全身を使ってすすめる遊び、仕事、スポーツなどのあり方が問題になる。くたくたになるまで遊ぶ子どもは、食事にしても睡眠にしても、規則正しく十分なものにならざるをえないからである。（以下、略）

この第二の層のうえに、学習を中心とする、狭い意味の文化活動が位置づく。まわりの世界を受けとめ、内部でそれを構成し直し、必要に応じて表現する活動である。この活動にあたっては、歴史的に生み出され、蓄積されてきた言語、数学、科学、芸術などの文化財の助けをかりることが必要になるが、同時に、第一、第二の層である、より生活的な活動が大きな支えになる。とりわけ遊びや仕事で身につける事実についての知識や、それらを組み立てていく力量は、学習活動の基底に位置づくといえよう。」



「生活教育の理論」 p. 77～民衆社刊

(2) 3つの視点から「小1プロブレム」、「幼保・小の連携」を考える

この三つの視点から、「小1プロブレム」の大きな要因と考えられる幼稚園・保育園生活から小学校生活への切り替えに問題はないか見てみよう。

第1の層・「基礎的、日常生活活動」の切り替えの問題点

とくに幼稚園卒の子に大変なのは、「目覚め」から登校までの時間の激変である。それまでは、9時半くらいの登園が多く、バスに乗ったり、親の送り迎えであった。ところが1年生なるとたんに多くの地域は集団登校である。遅くとも8時ころには登校集合地にいなければならない。卒園してから入学までの2週間たらずの間に、この生活リズムに切り替えなければならない。このため、起床時間を早め（つまり睡眠時間を縮めることになりがち）、朝食、排便などがいそがしくなる。とくに夜更かし型の子への影響は大きい。何回も1年を担当したが、ここでつまずく子が何人もいた。「せんせい、おなかいたい」と訴えてくる。おなかマッサージでトイレに行くとケロッと直ったりする。

保育園では、登園すると外で元気よく遊んだり、室内で友だちとしゃべったり、おもちゃで遊んだりして体がしっかり目覚めるようにウォーミングアップの時間を過ごす。しかし小学校は、「あまり疲れていないうちに」と1時間目は国語や算数などハードな教科がが組まれることが多い。うまく切り替えられなくて、1時間目は「だっこ」から始まる子、なぜか突然しくしく泣き出す子、理由を聞いても本人も分からない……、不登校かと心配したが、今にして思えば慌ただしく朝を過ごして、集団登校という形で学校へ「拉致？」され、不安定な気持ちでいたからであろう。

就学前になると保育園や幼稚園、親の間で、集団生活のルールを守ることとか、勉強についていけるかとか、いろんな準備がなされる。しかしこの生活リズムの激変についてはどう対応されているのであろうか。この第一の層の問題は、学年が進んでも、夜更かし・朝寝坊などは、解決するどころか、さらにいろんな要因が増えてきて不安定な状態の子は増えるばかりである。

第2の層・「目覚めている時間の充実」に関する問題点

— 遊びの教育的役割「自主的集団活動」の取り組みを大切に —

「遊びの中に学びがある・学びの中に遊びがある」は、生活教育の中で学んだことである。そしてこのことは、多くの保育園・幼稚園で大事にされてきた。

「先生と戦争していた」子たちの「とにかく授業がイヤだった。遊びたかった。ずっと座ってなきゃいけないもん。」というコトバは次のように受けとめたい。

「遊びたい」というのは、自分たちの力で思いっきり活動したいということだ。幼稚園・保育園では、弱まってきているとはいえ、成長のパネとして「遊び」は大事な活動と位置づけられてきた。それが小学校に入ると、教科指導の間の単なる「息抜きの時間」におとしまられてしまう。このことへの彼らの異議申し立てだ。

川合氏は、「遊び」とその発展としての「仕事」（目的を持った活動）の教育的役割について、次のように述べている。

「……遊びは楽しさを追求する活動であるだけに、子どもたちに積極性や能動性を育てる源泉としての意味をもっている。仕事は、目標の自覚のもとに手順を追って対象に働きかけ、目標を達成する活動だけに、目的意識的な能動性を育てることになる。またこれらの活動は、地域の自然と社会とかかわらざるをえないから、学習の素地を育てることになる。さらにいえば、これらが集団的に、あるいは集団に責任を負って取り組まれることに注目すると、一定の指導のもとでは、人間についての理解を深め、民主的な人間関係の基本的ルールを身につけさせるうえでも大きな意味をもつ。」

さらに川合氏は、教科指導と同等の重みを持つものとして単に「遊び」「仕事」を「自主的集団活動」というコトバを用いて、その重要性を説いている。学力向上・授業時間確保の締めつけが厳しい状況下では、理論的に確信が持てないとこの自主的集団活動に踏み出せない。

自主的集団活動は、次のように位置づけられている。

「(自主的集団活動は)……教科教育が主として認識、技術などの発達を旨とするのに対し、子どもたちの遊び、スポーツ、仕事などの実践的な活動に関わる諸力、さらにそれらをつうじて民主的な人間関係、自治能力を育てることを主とする教育の分野である。」

「子どもの発達と教育」(青木書店刊) P. 144

第3の層の肥大化、注入型・訓練型教育と早期教育の問題点

第3の層・学習・文化活動は、はじめに述べたように第1の層や第2の層に支えられてこそ、ゆたかに展開される。しかし現在の状況は逆転現象を引き起こしていると言わざるを得ない。幼児教育・小学校低学年から第3の層がふくらみ過ぎ、遊びや基本的な生活習慣が未形成のままであることが目立つ。

「ゆとり教育（肯定するものではないが）」は日本の教育の失敗の代表のように言われ、今度の指導要領の改訂で、1年生もほとんどの日が5時間授業となっている。しかも学力の中身を検討しないまま、やみくもに「学力向上」運動が推し進められている。その中身は、やせ細った読み・書き・計算のドリル中心になっている。一年生で学級崩壊を引き起こした子たちを二年生で受け持った子たちは、一年生のときの授業を、こう批判した。

「木という漢字でもきちんと止めてないと×にされるし、はねてるように見えたら完全にアウト。やる気がなくなる。」

この先生は市内で有名な書道家であり、中国への研修にも出かけるというエキスパートであった。「最初に基礎・基本をキッチリ」という気持ちから文字指導は厳格であった。しかし教師の思いは空回りし、子どもたちの学習意欲は萎えていった。大勢の子の指導要録の国語評定欄には信じられないほどひどい評定がついていた。

5. 「人材開発」論・「早期教育」論の持つあやうさ

第3の層の肥大化について、幼児の生活がどうなっているかさらに見てみたい。

今、多くの幼稚園で、「文字の取り立て指導」をはじめさまざまな形で「教科的指導」が広がっている。文字に触れる環境が整っているのであるから、「小学校に入るまでに名前さえ書ければいいです（入学直前の父母説明会等と言われる）」と、子どもたちに自然に育っている文字への興味・関心を抑える必要はないが、そのことと教科的に指導することは区別すべきである。遊びや行事などの取り組みのなかで文字・文への興味を高める、本の読み聞かせの時間を大切にする、子どもの身近なところにいつも本があるなどの環境整備こそが大切である。

さらに懸念をいだくのは、正規の課業終了後、希望する子たちに、というより、父母のニーズに応えるという形で、さまざまな「習い事教室」が開かれ、幼児期にくぐっておきたい「価値ある体験」（P. 11 参照）がはじきとばされていないかということである。「何かをする」ということと「何かをしない」ということである。

とくに英語（英会話）教室が典型であり、最近では教育時間内にも英会話が取り込まれてきた。

平成14年に文科省は、「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」を策定した。しかし小学校に英語を導入することには文科省の中でさえ根強い反対があり、そのため生活科や総合学習の「国際理解」ということで無理矢理こじつけ、押し込んできた。しかし、今度の改定で、ついに5・6年生に週1時間の外国語活動（英語に限定）を設定された。

このように小学校でも批判があるのに、幼稚園・保育園では、さして問題にされないまま、「国際化社会になってきたのでいずれ役に立つだろう」、露骨に言えば「受験に有利なはず」と導入が進んでいる。英語は確かに最初のうち、お遊びとして子どもは楽しんでいることが多いようである。しかし、小学校の英語研究指定校の発表会に来た中学校の英語教師が、6年の授業を見て、「ムリしなくてもいいですから、せめて英語嫌いの子を作らないでください」という発言をしたのが今も耳に残る。幼児教育段階でも同じではないだろうか？

「何かをする」ということは「何かをしない」ということである。幼児期に不可欠な「価値ある体験」が、はじき出されてはいしないか。

次の表はネパールのある幼稚園の時間割である。小学校の就学・卒業さえ困難なネパールで、幼稚園に通えるような子の家庭は富裕層であり、まさにエリート養成を目的とする早期教育そのものである。カトマンズの幼稚園を訪問しておどろいた。英語教育が中心である。

ネパールでは、日本のセンター試験より更に絶対的な権威を持つ全国共通卒業認定試験（SLC）がある。このSLCは、大学入試試験でもあり、ここで優秀な成績を収めれば、医者、パイロット、エンジニア、弁護士などエリートへの道が開ける。資格取得制度はないので、幼稚園教諭もこのSLCに合格すれば、採用される。

カトマンズ市内にある A 大学付属保育園・幼稚園の時間割

	1限	2限	3限	休	4限	5限	休	6限	7限
	9:50~ 10:30	10:30~ 11:10	11:10~ 11:50	10分	12:00~ 12:40	12:40~ 13:20	13:20~ 14:00	14:00~ 14:40	14:40~ 15:20
保育園	英語	算数	国語Ⅰ	休	国語Ⅱ	給食	昼寝	帰宅	
幼・年小組	国語Ⅰ	国語Ⅱ	算数Ⅰ	休	算数Ⅱ	科学/造形	弁当	英語	英語Ⅱ
幼・年長組	算数Ⅰ	算数Ⅱ	英語Ⅰ	休	英語Ⅱ	科学/造形	弁当	国語	国語Ⅱ

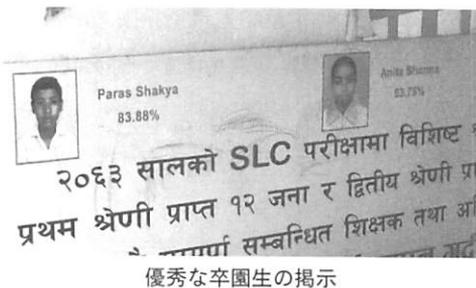
1限目開始：午前9時50分 7限目終了：午後3時20分 1限は40分

英語力が「学力」の中心を占めており、ネパールのエリート校では、中学段階から数学・理科などの授業は英語で行われるところがほとんどである。英語が出来るのは必須条件である。

保育所も併設されているが、人気があるのは幼稚園であり、2年制が普通である。そして大学の附属幼稚園であることが父母の選択の大きな要因となっており、早期の英語教育が徹底されている。

それにはネパール固有の理由がある。国内には資源らしい資源もなく、工業はきわめて遅れている。したがって、観光など外国人相手の仕事、あるいはアメリカなど海外で働くことが高収入を得る道である（日本語への関心も高い）。また多民族国家であり、多数の言語が存在することから、共通語としてのネパール語（日本語と違い、支配的地位を占めるある民族の言葉が中心）と、英語を学ぶ必要がある。もちろん自分の属する民族の言葉もある。この3種の言語を学ぶということもネパールの教育の困難さの大きな要因である。

教員採用は、幼稚園でも、英語とか国語とか教科担当の枠で採用される。遊戯室には、高校修了時に行われる全国共通卒業認定試験（SLC）で優秀な成績を取めた卒園生の写真が貼ってある。遊戯室のおもちゃや絵本等は、一応はあるが、貧弱であり、絵本の寄贈を依頼された。これらのことから幼児教育独自の課題は、あまり考えられていないことが分かる。



案内してくれたネパール人ガイドは、この幼稚園で働いていたが、その間に語学を身につけて、転職したという。ちなみに教員の給与は、1000ルピーから3000ルピーであり、およそ1500円から4500円という低賃金である。ここにもネパールのはなはだしい生活格差が現れている。

更に彼は、次のような悩みを語った。

「高校生になった息子の成績、とりわけ英語の成績は抜群によい（注、英語が得意ということは、英語で数学・理科等は進められるので成績全体が上位ということである）が、ネパール語の読み書きが苦手で、自分が特訓しなければならない。」

偏差値重視の受験制度に父母が振り回され、父母のニーズに応えるという圧力に幼児教育施設

が押し流されるとしたら、明日の日本の幼稚園もこういうことになるのではと考えてしまった。

6. 生活科は、幼・保と小の橋渡し役

乱暴な言い方であるが、幼稚園教育要領や保育所保育指針で示されている「内容」は、小学校の「生活科」の内容と重なる部分が多い。

生活科は、「教科書」を使って「教師」から「一方的に」教えられる「画一的な授業」でなく、体験をもとに、「何でだろう?」「どうして?」「すごい!」といった子ども自身の「驚き」や「感動」をベースに展開していくことが求められる。幼・保の段階では、感性を豊かにしたり、手・足や身体全体の発達に重きを置く。小学校では、その上で、解きあかしたい「課題を見つけ、それを探求していく力」を身に付けさせることが重要な課題となる。このような「問題解決」の力に重きを置くところに幼児教育からの発展がある。

さらに子どもたちが、自由にしかも気軽に自分の「発見」を教室に持ち込み、発表したり交流しあうことで「学び合い」が生まれ、自由な話し合い＝民主主義の土台となるルールを身に付けていく。単に知識を獲得するのなく、こうして「支え合い、励まし合う生き方」をも学んでいく。

では、教師の役割とは何か。子どもたちが教室に持ちこんでくる「発見」は、「偶然性」が大きい。持ち込まれたものをどう位置づけ、全体の学習に深めていくのかが、教師の指導性である。つまり子どもから持ち込まれた体験を「価値ある体験」として、全員で取り上げるにふさわしい題材であるかどうかを仕分けし、「問題解決学習の課題」にまで高めるのが教師の役割である。

「価値ある体験」の主なものには、以下の4つがあると考えられる。

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">① 生命の尊厳・人権に関わること② かけがえのない自然を学ぶ、環境問題に関わること③ その年齢にふさわしい「労働」に関わること④ 生活を豊かに創りかえる「技術」の獲得に関わること |
|--|

「生命の尊厳・人権を学ぶ」ことは、②から③の土台であり、人体・命・性・食・戦争と平和などにつながる学習である。

「かけがえのない自然」を学ぶとは、おもに飼育・栽培活動などをとおして、自然に触れ・働きかけ自然認識・科学的認識の基礎を養う学習である。3年生から始まる社会・理科など教科学習の土台となる。なによりもまず、子どもたちを「自然大好き人間」に育てることが重要である。しかしそこにとどまらず、虫・花・草・小動物への興味・関心を、なぜだろう?どうして?という「問い」へとつなげ、「調べる」という知的学習へと発展させていく。教師は、この道筋を見通す必要がある。

初めて生活科が導入されたとき、あちこちで「体験で始まり、体験で終わるようなごっこ遊び」が不十分な形で展開されていった。低学年理科・社会を廃止して生活科が導入されたことの意味

がとらえきれていない一例として、「ひまわりの帽子を作ろう」がある。ひまわりの栽培活動をさせたとき、「ひまわりさん暑そう」という子どもの言葉を受けた教師が、「ひまわりさんにお帽子を作ってあげようか」というように展開し、擬人化の世界、幼児段階を抜け出せないという「科学的認識」を育てる事からずれた取り組みとなってしまう。こういう取り組みが、「家で遊ぶようなことをなぜ授業としてやる必要があるのか」「生活科が出来たから学力が低下した」というあらぬ生活科批判を呼び、再び「読み・書き・計算」の力を付けることに集中すべきという「狭い学力観」に戻る要因を作った。

「労働を学ぶ」とは、父母の姿、地域で働く人の姿に目を向けさせることである。さらに豊かな暮らしをしたいという願いのこもった諸行事やなどから「労働」の意味をつかむことが中核となる。

低学年社会科が消え、生活科では、「働く人」の視点よりも「かしこい消費者」という視点の方が強まっている。家庭・地域の生活で、「働く人」が見えにくくなっている。消費しか体験したことのない子ども、自動販売機に慣れきっている子どもも多い。こういう現状から、「社会」を根底から支えている「労働」を見つめる学習が必要となる。労働が自分の生活を支えていることに気づかせるため、本物の「労働」を調べさせると、自然とふれあったときはまた違う感動を生み出す。

「技術を身につける」とは、「生きる力」の基礎となる学習である。そこには、当然「道具」への興味とそれを使いこなす技術が要求される。しかし今の多くの子どもは、すぐ「できない」とあきらめ、人に頼る・お金で手に入れるといった安易さに流れがちである。だからこそ、教育の場で取り上げることが重要な課題となる。さらにワザの習得が脳の発達と大きな関わりがあることが、より明確にされてきた。

またこの「技術の獲得」は、「勉強のできる子」とはべつの「エース」が登場することも多く、新しい学び合いの展開が期待される。「教える人」は、学校の教師だけではない、テストに強い子だけではない。

さらに家庭や地域には、遊びや飼育・栽培、ものづくりなど、子どもたちが学び取りたい課題を教示してくれる「先生」が数限りなく存在する。この学びの中で生活科は、子どもと地域の多彩な名人、父母・祖父母といった家族とを結びつける。このことも大切にしたい。

あわせて、これらの活動は、それだけにはとどまらず、いっしょに遊ぶなど楽しみをもたらす。仲間に伝えたい・教えたい活動となり、今、大きな課題となっている「コミュニケーション能力の育成」につながる。

これらの活動は、ひとつの入り口から多面的な広がりを見せ、子ども達の全体的な発達を促していく。

おわりに

— 日本の幼児教育の積み上げてきた豊かな実践の学び直しと、小学校・生活科のあり方を問
い直すことから「幼保・小の連携」を考える —

日本の幼児教育は、「遊び・いたずら」など子どもの世界を大切にし、その中でたくましい体
と豊かな感性を育み、道具を使いこなす技術を獲得させるなど「生きる力」の土台を育てきた。
こまやかな感性を育て、口頭詩・絵・劇遊びなどの「表現活動」で生活認識、科学的認識につな
がる芽を育ててきた。友だちを作り、尊敬すべき大人に出会い、「とも育ち」のなかで新しい社
会の担い手としての土台になる力を獲得してきた。

子どもを訓練の対象にし、短絡的に結果を求めるような「人材開発」論、「脳トレーニング」
といった最近の幼児教育の流行に惑わされる必要はない。まして「小1プロブレム対策」を意識
し、いたずらに「規範意識」を強調する必要はない。世界に誇れる日本の教育遺産に学び、幼児
期の教育の果たすべき課題のとらえ直しと、小学校段階での「生活科」をあらためて構想するこ
とで、幼保・小の連携の道筋が見えてくるのではないか。

名古屋経営短期大学子ども学科では、自然保育研究会（仮称）を組織し、近隣の幼稚園・保育
園・障害児支援センターとともに、今求められる幼児教育の中身とは何かを論議している。

本稿では、概論的に述べてきたが、今後、具体的な実践をもとに、幼保・小の連携のあち方につ
いて、調査・研究を進めたい。

【調査協力者】

SAROJ CHITRAKAR（元、幼稚園教員 ネパール フリーツアーガイド）

【引用文献】

「生活教育の理論」p. 77～80 川合章著 民衆社刊

「子どもの発達と教育」P. 144～145 川合章著 青木書店刊

【参考文献】

「教科の授業と生活指導」行田稔彦編 一葉書房

「生活科」水内宏・小川修一編 大月書店

「ジャグラー算数教師のネパール奮闘記」村田誠吾著 彩流社

「ネパールを知るための60章」（社）日本ネパール協会編 明石書店

「ヒマラヤの見える学校で」田中千聖著 山と溪谷社

「ネパールにおける幼児教育」

平成16年度—18年度 科学研究費補助金 基盤研究（B）研究成果報告書（平成19年3月）

清水 由紀（埼玉大学教育学部助教授）

鶴見千津子（東京医科歯科大学非常勤講師）

http://www.ocha.ac.jp/intl/cwed/eccd/site1_p3_nepal.pdf

（名古屋経営短期大学子ども学科 准教授）