子どもの発達を幼小連携のなかで理解していく研究 その1

～学びと学習の狭間を、保育の立場から考える～

○高橋 慎一

坂本 喜一郎

(玉川学園幼稚部)

(立正保育園)

1. 研究目的

玉川学園では、平成10年度から幼小連携、幼稚部年長児(K)と小学部(1)による交流活動「K-1プロジェクト」に取り組んでいる。この活動は「幼稚部から小学部へ移行していく過程において、連続的かつ円滑な人間形成をどのように行っていくか」をテーマとして発足していった。幼稚部生にとっては、1年生になっていく期待感を高め、小学部1年生にとっては共に遊ぶなかで憧れの存在になりながら、思いやる気持ちを高めていった姿がみられた。幼小のこうした交流活動そのものは意味深く、交流活動によって教師間の共通理解も高まっていった。しかし、交流を通してもたらされるものは、子ども以上に、教師自身であることが重要であると考えられる。それは、想像以上に、相互理解が容易いことではなく、その要因は教師個人の教育観のあり様ではなく、教師そのものがそうした相互理解をもたらす機会を失っているからに他ならない。幸いにも、玉川学園幼稚部は、総合学園として、小学部、中学部、高等部に併設された幼稚園として存在しているため、幼小連携の実践と研究はより実現しやすい。そこで、これまでの幼小連携を振り返ったなかで、今後の課題として取り組んでいきたいことを探してみた。

(1) 交流活動を通して教師間の共通理解を生み出しながらも、それが、幼児教育と小学校教育の相互の立場をどう容容させていったかを明らかにしていく。

(2) 幼稚園生活と小学校生活の変化は子どもにとって大きな変化であるが、それは子どもを取り巻く生活環境の変化に留まらず、子どもを理解していく教師間においても同様である。違いは明確にしながらも、その強調ではなく、共通意識を探り、子どもの発達観を共に考えていくあり方を探る。

以上の2点を目的とし、検討を重ねていくが、人事の問題など、担当者の継続が難しい現状もある。その点を考慮しながら、小学校教育における学習の現状と幼児教育における学びについて考察し、同じ視点を探していきたい。

2. 中央教育審議会の答申から

昨年、中央教育審議会で、初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方法についての答申が出された。答申

には、子ども達に求められる学力としての「確かな学力」を、知識や技能に加え、学ぶ意欲や自分で課題を見つけ、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力が包含されることが強調されている。さらに、昨今の学力低下に関する議論について、学力の捉え方が異なるために議論がかみ合わないことを踏まえ、「確かな学力」を生きる力という生涯学習の基礎的な資質や能力を育成する観点から重要視することが指摘されていた。また、知識や技能と思考力、判断力・表現力や学ぶ意欲などは相互にかかわりながら補強し合っていくものであり、両者を総合的かつ全体的にバランスよく身に付けさせていくことが、「確かな学力」をはぐくむことに繋がることを述べている。こうした背景には、数年前の教育課程実施状況調査の結果においても示されているが、学習意欲の低さや学習習慣が身に付いていない子どもの実態に加え、子どもの学びを支える体験の不足、人や物とかかわる力の低下が挙げられ、各学校において「総合的な学習の時間」等を通じた学びへの動機付けを図ることを重要視している。

3. 保育の立場から「学習」についての抵抗感

学習や学習意欲については、幼児教育に携わる保育者にとって容易には受け入れがたいことを考えていきたい。それは、子どもの学習意欲を、「自己効力感」として捉え、人が社会的、文化的に必要とされる生活態度や技能を身に付けながら環境に適応していくことに対して、その時期に応じた望まれる水準を与えられ、そのクリアされたか否かを判断されることが学習にはあると考えるからである。さらに、自己効力感を感じさせるために、外的な刺激を与える方法的なところから脱し得ないHow to的なあり方に向かうことを恐れるからである。こうした背景には、ここ数年の様々な教育論争の中で、子どもの学習意欲の低下について、幼児期の子どもの教育のあり方に疑問を投げかけられることがあったことが挙げられる。ある保育者は、子どもの遊びは重要であると知りつつも、遊びが学習とは結びつかないことから、「遊び=ただ遊んでいる」と映されて、保育者の意図性を感じ取ってもらえないことがあったり、教科的窓口から子どもの姿を捉えて、科学的、社会的な方向へ導いていく

ことで、遊びの到達点を学習につなげることを迫られたという。ここでいう学習的要素というのは、教科的な流れにたどり着くことを含んでいる内容をいう。これらは全て否定するものではないが、こうした問題は、言葉の定義についての共通認識が必要になってくる。ただし、定義は現場の教師にとって抽象的な言葉の探りあい終わることになる。子どもの姿をどのような発達観で見ているかを、異なることを前提にして、実際の子どもの姿を取り上げながら、議論を重ねていくことが求められる。

4. 幼小連携へ向けて

(1) 文化的実践としてみる

ここで、保育の立場から、「学習意欲」を考察してみる。保育は遊びを通して「学び」を育てることにある。学びとは、アイデンティティの確立である。園生活のなかで、子どもは様々な環境に、自分を置き換え、状況に巻き込まれ、自分らしいプロセスを踏みながら遊びを深め、人間関係を作り上げていく。佐伯は、本当の「就学準備」は、生涯「学びつづける」力をつけることであるという。学びについては、その目指すところを参加の深まりとし、人が、共同体の活動に参加することを通して、全人格的な意味で、「なってよかった自分」になることと述べている。さらに、「学び」と呼ぶ参加は、文化的実践への参加とし、関係づくりが集団の内側の規範に向かうのではなく、集団の外側、文化的・社会的実践の場に向かうという。そして、文化的実践の世界への参加は、いきなり THEY 世界を突きつけるのではなく、YOU 的關係のなかで、一人ひとりにとっての文化的実践への参加の軌道を見つける作業につきあうことが、生涯を通した「学びつづける」力であることを強調している。つまり、子どもの見る世界を、子どもと共に見ることで、子どもを見るのではなく、子どもの見ている世界を一緒に見るなかで起きるコミュニティづくりのプロセスのなかに学びがあると考え。これは、子ども同士のなかにおいても同じことがいえる。佐伯はそれを「横並びの知」と呼んでいる。これは、総合的な学習の考えに近いものである。小学校では「教科」活動があり、それを保育と直接結びつけることには無理があると思われる。そこで、佐伯の「学び」を手掛かりに、「教科」を「文化的実践」と位置付けなおしてみたい。その点では、幼小は同じ立場にあると考えられる。

(2) 発達の連続性を考える

保育者は、子ども一人ひとりがより輝き、主体的な自分づくり

ができるよう援助していくが、それらは、小学校に進学して、更に自学自律した行動ができることを信じているからに他ならない。しかし、実際には、進学しても、その輝きが失われていているのではないかと危惧するところがあることも少なくない。例えば、進学してからの2学期半ばころに、教師間で「Aは幼稚園のころ、どんな子だったんですか」という話から始まり、こうした実態を同僚の声から知ることもあった。確かに、友達関係や悩んでいること、クラスのあり方など、そのときの子どもの置かれている状況が左右することはあるが、そうではないことを感じることも多い。幼小の教師間の子どもの捉え方、理解の仕方に違いもあるだろう。あるいは、保育者が本来の子ども自身の姿を見逃していたということも考えられる。また、数年たって、独創性を見出してくる子どももいるだろう。そうした例が、個別であるようで、子ども全体のこととして感じられることが、教師間の共通の意識としてあることを無視することは出来ない。いろんな視点で子どもを理解していくことの大切さはいままでもないが、ここで考えたいことは、子どもの発達は間切れもなく連続しており、子どもは、その子なりの成長という個別性を持っていることである。個別性というのは、発達が一人ひとり異なること、連続的とはいいながらも、そこには行きつ戻りつ波があることを指す。

津守は人間の生涯の発達について、「誰でもが遭遇する人を育てる仕事においては、相手も自分も前進する感覚を得られるか、あるいはゆきづまって停滞するかの危機に立つ」と述べ、子どもと生きる保育者のあり様と同時に、発達を危機を乗り越える人間存在としての育ちに視点を置いている。困難を乗り越えていくなかで、自分自身に気づき、アイデンティティを確立していく自分作りとして発達を捉え、それを支えていく保育のあり方は、小学校教育においても同じであると考えられる。

5. 今後の方向性

今後は、幼小の教師間での話し合いを深め、それぞれの視点を照らし合わせ、探りながら、幼小連携を事例研究を中心に検証していきたい。また、幼小連携が、交流という行事的なあり方に留まらず、子どもの発達の連続性を見据えた教育実践になるよう取り組んでいきたい。

<参考文献>

「学ぶ」ということの意味 佐伯 胖 岩波書店
子どもと保育総合研究所 冬季セミナー講演資料