

●特集●

子どもが人として大切にされる社会

令和元年は災害や人災、更には大変お世話になった先生方の逝去など、心に深く残る出来事が多くありました。令和2年を新たな気持ちで迎え、幼児教育・保育の質的な向上を目指して、研究と実践が高まることを期待したい年です。

社会的養護・施設保育に一層求められる 人間の尊厳に思いを致し実践する保育

網野 武博

近年の児童虐待、ネグレクトに関する世上の関心の高まり、また特に3歳未満児の保育に関する量と質の問題への関心は、非常に高いものがある。そのことは、今そしてこれからの保育士をはじめとする保育者の専門性についての質的な維持・向上という重い課題がより一層重視されることと深く結びつく。その基盤にあるものは、子どもの権利そしてそれに基づく子どもの最善の利益を常に考慮する福祉<養護・保育>の意義を常に踏まえた実践の重要性である。

まず子どもを大人ではなく“子ども”であることに深く思いを致して実践することと繋がる権利、つまり、守られる、保護される、与えられる等々の受動的権利保障と結びつく営みがあり、Welfareとしての福祉を保障する。この点では、相当程度に考慮された児童養護や保育の展開がなされてはきたが、その陥穽として、“子どもは大人ではなく子どもである”という優者としての意識に基づく行動が無造作に、配慮なく行われることである。とりわけ、子どもからの激しい敵意や攻撃を受けていると思ひ込んでしまう行動や試し行動が見られるとき、強者として刃向かおうとする心理に支配されかねない。しかし、子どもは“子ども”である前に“人間”であるという深い認識、理解を伴っていると、子どもの権利のもう一つの側面であるところの、子どもの思い、願い、主張等々の能動的権利を保障する意識と行動が促され、より一層子どもの最善の利益の考慮と人間の尊厳を重視するwell-beingとしての福祉に結びつく。たとえば、筆者の経験からは、児童養護施設における心豊かな自立や疑似家族、極似家族を体験する環境に結びつく。また保育所における乳幼児と保育者との、また子ども同士のケアマインドと自立指向にあふれた環境に結びつく。その基盤にある専門性、マインド、倫理は、子どもをひとりの人間として尊ぶことにある。

さて、子どもをひとりの人間として尊ぶという思想は、『エミール』を著したJ.J.ルソーから深く学んできた歴史がある。ルソーの人間の尊厳と権利という理念は、その後世界的に非常に大きな影響を及ぼした。さらに、近代以降の日本では、子どもが人として大切にされるという思想等はJ.デューイの影響を深く受けつつ幼児期の子どもの育ちに深い理解と叡智を注いで教育・保育の実践に打ち込んだ倉橋惣三の理念にも貫かれていた。

しかし、いかにも欧米の思想のもとで徐々に進展してきたと受け止められがちなこの動向を省みると、私たちは、悠久の子育ての歴史にみる日本の子育て、子ども観が<子どもが人として大切にされる社会>の典型として諸外国から注目されてきたことを決して忘れてはならない。古代、中世、近代にかけて如何に日本の親たち、大人たちが子どもたちに情愛的であり、子どもの世界を見守る環境が豊かであったかという史実や記録が、多く残されている。特に江戸時代の幕末から明治維新にかけて多くの欧米人の目に驚異を持って映され活写された子育て、子育ての姿に見事にそれが反映されている。大森貝塚の発見者とされるE.S.モースの目には、日本は子どもの天国と映り、その言葉「世界中で日本ほど、子供が親切に取り扱われ、そして子供の為に深い注意が払われる国はない。ニコニコしている所から判断すると、子供達は朝から晩まで幸福であるらしい。」(『日本その日その日2』)は特に知られている。また、渡辺京二著『逝きし世の面影』中の第十章「子どもの楽園」には多くの欧米人が子どもを人として大切にされる日本の風景の例が引用されている。

欧米の歴史が長きにわたって子どもを“小さな大人”として捉えてきた経緯を経て、子どもの人権や人間の尊厳を世界に深く訴えてきた歴史、それに対して子どもを人間として尊んできた潮流が垣間見られる日本の悠久にわたる子育ての歴史、その対比は今や、国際的にみても子ども・子育てに冷たい社会と呼ばれる日本の状況の深刻さをむしろ浮き彫りにする。乳母を源流とする今日の保育士等の方々、過去に

そして今日における社会的親の典型としてその専門性、マインド、倫理の本質を踏まえた養護、保育を展開することを強く期待する。

●Profile

網野 武博 (あみの たけひろ)
厚生省児童福祉専門官、日本総合愛育研究所 調査研究部長、東京経済大学 教授、上智大学 教授、東京家政大学 教授、武蔵野大学 客員教授、東京家政大学 特任教授等を歴任
専門は、子ども家庭福祉、保育学、福祉心理学。

ソーシャルインクルージョンと保育

精松 基

障がいをもつ子どもとめぐりあって

筆者の園は、山や海・川での自然体験やお子さんが卒園児である有機農家の協力をいただき合鴨を使った有機農業で米づくり体験を長年している鹿児島市内の古い団地内にある保育園です。

1983年に、初めて障害（ダウン症）を持つ子どもを受け入れました。それから長い間、障害を持つ子どもが保育園や幼稚園で入園を断られて、本園に来られることが珍しくありませんでした。これまでに受け入れた障害の種類（当時の診断名）は、自閉症・小頭症・視覚障害（全盲）・学習障害・特異的発達障害・難聴・特定不能の広汎性発達障害・情緒障害・僧帽弁閉鎖不全症・運動発達遅滞・知的障害・両上下肢の障害・精神遅滞（虐待）・脳性マヒによる機能障害などです。当時、児童発達支援事業所（児童デイサービスセンター）は、鹿児島市内に4事業所しかありませんでした。それぞれが、子どもを抱え込む形で行われていた統合保育と療育の考え方に違和感があり、療育（療育クラブおひさま）を自主事業で始めたのが2001年、市の指定を受けたのが2005年です。

以来、鹿児島市（人口約現在59.5万人）の障害児施策は大幅に拡充され、現在「児童発達支援」104事業所、「放課後等デイサービスセンター」135事業所、「相談支援事業者」52事業所、「保育所等訪問支援」38事業所、小学校の特別支援学級も急激に増えています。

現在、本園（60人定員）と分園（60人定員）の年長児27人中、児童発達支援事業所（センター）に並行通園している子どもが合わせて12人、就学教育相談を受けた子どもが12人という現状です。障害者手帳や療育手帳を持っている子どもはわずかで、いわゆるボーダーの子どもがほとんどです。

子どもの最善の利益と保育士の働きがい

私は、これからはソーシャルインクルージョン（社会的包摂）の理念から、障害を持つ子どもに加え

て外国籍・虐待・里親・里子・貧困家庭・一人親家庭などの多様な子どもたちが一緒に生活したり遊んだりすることが大事だと考えています。

そのためには、大きな二つの課題があると思います。その一つ目に、保育士の配置基準があります。中でも4歳以上の子どもは、一人の保育士が30人まで保育できるようになっていますが、世界の現状に大きく遅れています。また、小学校は一人の教師だけでクラスを見ることが当たり前になっていますが、これでは配慮の必要な子どもは皆、特別支援学級や特別支援学校に入るという流れになりがちです。鹿児島市においても必要に応じて学級を複数担任にするとともに、二つ目の大きな課題「保育所等訪問支援事業」や巡回相談などを拡充して保育園・幼稚園・認定こども園・小学校・児童クラブなどをサポートすることにより健常児との生活を、（健常の子どもにとっても）より豊かなものにできると考えます。

このことにより、「子どもの最善の利益を実現」できるとともに、働いている保育士や保育教諭・小学校教諭の働き方・働きがいの改善に繋がります。

●Profile

精松 基 (あべまつ もと)
(社福)川上福祉会 理事長。保育園（本園と分園）、児童発達支援事業所（センター）、相談支援事業所、地域子育て支援センター、鹿児島市東部親子つどいの広場（指定管理者）を運営している。
関心があるのは「(養育)里親・里子」支援である。

子どもの安全管理

柿沼 平太郎

近年、自然災害や乳幼児・児童が巻き込まれる犯罪等の増加により我が国における子ども達の安全が崩壊しつつあるように感じる。

私が子どもの頃は、子どもはある意味野放しにされており、幼稚園や学校から帰ると行き先も告げずに街中を走り回ったように記憶している。ケガをしたり、何かに困ると近所の大人達を頼り、大人達もそれに応えてくれていた。地域社会全体が子ども達を見守る文化が存在していたのだと思う。

しかし、最近では子どもが泣いていても関心を寄せるものは少なく、子どもの声が騒音として扱われることもよく耳にする。

本園では、このような社会の中で育つ子ども達と家族、地域社会に警鐘を鳴らすように、園が地域の核となり「子ども・子育て中心の街づくり」を理念に活動している。

今回は安全管理という大きな枠の中での事例紹介のため、本園が特に力を入れている取り組みである地域連携について触れることにする。

こどもむらの取り組みとしては、子ども達の安全管理、保健衛生対策を日々最新なものとする為、各委員会（看護師、管理栄養士等の専門職とリーダーを中心に構成）を頻繁に開催し、日々の安全点検や感染症対策や熱中症、アレルギー対応等の日常生活における安全対策や防災、防犯等の有事に備えた対策の向上を行い、時代と個性に寄り添い、子ども達の命を守るための環境を日々向上させている。

特に気候変動に対応した準備や訓練は最重要課題として対策を厚くしている。

例えば、園の所在する地区は、過去に深刻な洪水被害の経験から近隣の県立高校と連携し、洪水を想定して避難訓練を行ったり、おやじの会や自治会と協働で地域防災訓練で炊き出しの訓練等を実施している。被災した際は、子どもと女性に優しい被災支援所として園を開放するため、防災用品もミルクやおむつ、女性用品等を備え、子どもをもつ家庭に安心安全を届けていきたいと考えている。

一方、平時の取り組みとしては、在園児に関わらず地域の子どもの全体を意識しながらの環境整備を図っている。子育て支援センターやホームスタートを中心に産前産後からのケアを発展させ、子育て世帯のセーフティネットを拡げることや、カフェや駄菓子屋や、はぴちる（児童支援センター）を創設し、児童が地域と出会い、見守られる場としての環境整備を進めている。

今後は、これらの機能を発展させ、例えば外国籍をもつ子どもや家庭の支援や不登校等の諸問題を抱える子ども達への取り組みを行うことで、子ども達が家庭や学校以外の大人からも愛され、大切にされる経験を積み、地域に愛着をもつことで、持続可能な安心安全な地域社会をつくっていくことに尽力していきたい。

最後に、これらの取り組みを園を中心に行うことは大きなマンパワーが必要となる。地域の方々や保護者の協力と共に、それを担う職員の力が不可欠である。しかし、職員に大きな負担が発生すると、かえって過重労働等になり、子ども達の安心安全を脅かすことにもなりかねない。

保育における事故等は働く環境の悪化が大きな要因の1つにもなっていると感じる。

そのため、子どもの安心安全を守るために最も必要なことは、保育者や保育に携わる者を大切に、ゆとりのある職場にしなければならないと考えている。そのことが子どもの安心安全に繋がると思う。

●Profile

柿沼 平太郎（かきぬま へいたろう）
学校法人柿沼学園 認定こども園こどもむら 理事長
研究テーマや関心をもっていることは、地域子育て支援、多様性の中で生活する子どもと地域社会、子育て・保育のダイバーシティである。

子どもの権利条約における 子どもの見方

浅井 幸子

子どもの権利条約は、子どもの基本的人権を保障するために、1989年の第44回国連総会において採択され、子どもの生存、発達、保護、参加という包括的な権利を実現するために必要な事項を規定している。この子どもの権利条約は、「子ども」というものの新しい見方を映し出し、構築してきた点でも重要である。

子どもの権利条約以前にも、「児童の権利に関するジュネーブ宣言」（1924年）と「児童の権利に関する宣言」（1959年）という二つの国際的な宣言が出されている。これらの二つの宣言が子どもを保護の対象としているのに対し、子どもの権利条約は子どもを自らの権利を能動的に行使する行為者とした。すなわちその子ども観は「当面の様々な危機から保護される存在としての子ども」だけでなく、「当該社会・文化を担い、同時に自己決定する主体としての子ども」でもある（大江、2004）。その中核は第12条の子どもの意見表明権である。第1項には、「締約国は、自己の意見を形成する能力のある児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利を確保する」と記された。

子どもの権利条約の成立以後も、意見表明権の解釈は発展し変化している。当初、乳幼児において想定されていたのは、保護される権利が中心であった（小田倉、2007）。そのため幼い子どもほど、家族、コミュニティ、社会への参加者としての行為主体性が看過されがちになる。そのことを懸念して一般的注釈第7号「乳幼児期における子どもの権利」（2005）が出され、乳幼児の意見表明権が強調された。この注釈は、子どもは話し言葉や書き言葉の獲得以前にさまざまな方法で選択を行い、自分の気持ちや考え、望みを伝えているという新たな子どもの見方に支えられている。さらに一般的注釈第11号「聴かれる子どもの権利」（2009）では、12条の「自己の意見を形成する能力のある」という言葉が、「制限」として捉えられてはならないことが明記された。聞かれる権利という考えは、子どもの意見表明を関係的に捉えている。

「聴かれる子どもの権利」という言葉は、イタリアのレッジョ・エミリア市の幼児教育を表現する「傾聴的教育学」を想起させる。実際にレッジョの子ども観は、子どもの権利条約と重なる。従来の幼児教育が子どもを弱くて未熟な存在として捉えてきたのに対して、レッジョは、子どもは既にそれぞれの世界の見方を持ち、それを表現することができ、他者との関わりの中かで、世界の主人公として知識を共同構築しているという力強い子どものイメージを選択

した。この子ども観は、「100の言葉」というアイデア、すなわち話し言葉や書き言葉だけでなく、絵画、粘土、身振り、表情、音楽などを子どもの言葉として捉えることによって具体化されている。そしてこれらの言葉に大人が耳を傾けることは、写真や絵画やビデオなどの多様な媒体を用いた多層的な記録のツール「ドキュメンテーション」によって支えられている。これらのアイデアやツールは、子どもの想像力と創造性を育むもの、子どもの学びを可視化するものとして着目されてきたが、子どもの権利を保障するという点でも、幼児教育に重要な示唆を与えてくれる。

引用文献

- ・大江洋(2004) 関係の権利論. 勁草書房.
- ・小田倉泉(2007) 乳幼児の意見表明権とその実施に関する一考察. 埼玉大学紀要教育学部, 56(1). 95-107.

●Profile

浅井 幸子(あさい さちこ)
東京大学大学院教育学研究科所属
現在は、記録のツールであるドキュメンテーションが、スウェーデンにおいて、理論的実践的にどのような展開を遂げたかということに関心を持っている。

あそびつくす経験を大切に

本田 祐吾

筆者の勤務するお茶の水女子大学附属小学校では、10年以上前より幼小接続期研究に取り組んでいます。「なめらかな接続」と「適度な段差」をキーワードとし、ボトムアップを大切にした低学年教育を進めてきました。そして「生活から立ち上がる学び」を大切に、子どもの生活と経験を活かした教育課程のあり方を模索してきました。

昨年度、とある園の年長さんを参観する機会がありました。年長さんの部屋に入ると、数人の子どもたちが教室の片隅で何やら相談しています。「じゃあ、やるよ、せーの」という声と共に始めたのはハンドベルでした。みんな楽しそうに、でも真剣な表情で取り組んでいます。別の場所では、3人の子が自分たちで作ったスタンドとマイク、自作の衣装を身につけ、振り付けつきで歌っています。他にも、絵本コーナーで絵本を読む子、工作をする子など、どの子どもも自分の取り組みたいことに没頭しています。どの子どももそれぞれに活動をしているのですが、バラバラになっているわけではなく、適度な距離感が必要なおきに必要なかかわりをもっているのです。そこには、何とも穏やかな、そして子どもたちが楽しむ自由な空間がありました。

驚いたのは、お昼が近づいた頃のことです。先生が「そろそろお昼だから、お昼の準備をしよう」と言

いました。すると、どの子どもも今自分の使っていたものをさっと片付けるだけでなく、他に出ているものを見つけて片付けたり、机と椅子を並べたりと、それぞれがしごとを見つけて取り組んでいるのです。しかも、それらが先生の指示で動くのではなく、子どもたちがごく自然と行っていたのです。

子どもたちが自分のしたいことを思い思いに、試行錯誤を繰り返しながらあそびつくす中で、主体的に活動することを学んでいった結果なのではないかと思いました。自然に、自分のできることを見つけてながらしごとをしている姿は、年長さんとは思えないほどでした。このように、自分のことだけでなく、みんなのためのしごとを自分ごととして引き受けられるのは、子どもたちがあそびながら身につけたものにほかなりません。子どもたちにとっては、あそびとしごとの境界線がなく、どれも今自分がしたいこと・することになっているのだと思いました。

同時に、この子どもたちが身につけた主体性、自然に“しごとをする”姿を、どれだけ小学校は引き継いで伸ばせているのだろうか、と思いました。小学校は、ともすると、先生が把握しやすいように活動を組織してしまいがちです。でも、そうやって「管理」することが、子どもたちが就学前教育で身につけた主体性を奪ってしまっていないでしょうか。

小学校の教員は、子どもたちが就学前教育で身につけたことを今一度ふりかえり、小学校ではどうそれらを引き取り、「ボトムアップ」していくのか、目の前の子どもと、幼稚園や保育所、認定こども園の先生方からも学んでいくことが大切だと考えています。

現在、筆者が担当している低学年の子どもたちを見ていると、何でもやりたがるのはもちろん、子どもたちの興味や関心、取り組みが教科の枠では収まりきらないことが多くあります。また、1年生であっても大人が思う以上にたくさんを知っています。ただ、まだそれらが体系的な知識にはなっていないだけなのです。そうした知識や経験を整理する学びをつくるのが、教えること以上に教師にとって大切なことではないでしょうか。

あそびつくした体験をベースに、あそびから学びへ、あそぶが学ぶへ、前述した園の子どもたちの力をそのまま生かしたクラス作りをしていくことで、低学年の子どもたちが「知りたい・学びたい」という主体性を発揮するようになるのだと思います。子どものあそびつくす経験や主体的な学びを大切にすることが「子どもが人として大切にされる社会」と言えるのではないかと思います。

●Profile

本田 祐吾(ほんだ ゆうご)
お茶の水女子大学附属小学校教諭
ここ数年は、主として低学年を担当し、就学前教育からのボトムアップを大切に幼小接続期の研究に取り組んでいる。フレネ教育やイエナプラン教育を参考に、その知見を生かして、個別と協働・プロジェクト型の学習を構想し、試行錯誤しながら実践している。

対話が生まれる施設に変わるために

松井 剛太

特集のテーマは「子どもが人として大切にされる社会」である。その一端として、本稿では「子どもを人として大切にする施設」について考える。子どもを人として大切にする施設は、子どもの声や保護者の声を聴き、職員間で対話し、次の保育を構想するという営みをあたりまえのように行っている。そこには、子どもだけでなく、保護者の声、保育者同士の声、すなわち保育に携わる「人」を大切にできる風土がある。秋田(2017)のいう「探究の園文化」が根付いている施設ともいえるだろう。では、園の対話・探究の文化はいつくつくられるのだろうか。ここでは、対話型組織開発(ブッシュら, 2018)の理論に基づいて述べていく。

施設を訪問する機会をもったとき、園内での研修の様子を尋ねると、しばしば次のような言葉が返ってくる。「うちの園、子どもの話がしづらい雰囲気なんです」「時間がなくて話し合いができないんです」…。このような場合、その現実をつくっている原因を客観的に考え、それを改善するという思考に陥りがちである。具体的には、「ベテランの人にダメ出しばかりされるから話ができなくなっちゃうんだよね」「書類の量が多いから時間に追われて話し合いどころじゃない」…などである。しかし、そこに挙がる原因は、たいていその人の力ではどうしようもできないことであるため、その現実が変わらないまま、ますます愚痴っぽくなってしまふことが多い。

対話型組織開発のメタ理論である社会構成主義では、現実是对話から生まれるととらえる。先の例で言えば、話がしづらい雰囲気がある、時間がなくて話し合いができないという現実がそこにあるのではなく、話がしづらい雰囲気がある、時間がなくて話し合いができないと語られることで現実になると考える。“words create world (言葉が世界をつくる)”である。要するに、保育者が常日頃から対話ができない・時間がないという思考に縛られ、実際に口にするによって、現実に対話ができない・時間が生み出せない組織がつくられるのである。

そういった状態を変革するためには、創造的破壊(disruption)が必要である。従来の思考や前提、会話の中でよく使われる言葉や語り方に疑問をもち、語りを変える。「子どもの話がしたいね」「忙しいけど少し時間を取って話そう」…。まずはそこから始めることである。それを率先する人をチェンジエージェントという。チェンジエージェントは保育カンファレンスでの語りの質を変え、保育者集団と保育実践を変える存在になる(松井, 2009)。

現在、様々な形態の協働型園内研修が紹介されている(中坪, 2018)。それだけ変わりたいと思っている施設が多いということであろう。しかし、こういった

書籍を手にした時の常套句は、「その園だからできたことで、うちには無理!」である。ここまで述べてきたように、その言葉が語られるうちは、現実是不変である。「これぐらいならできるかもしれない」「ここを変えれば、うちでもやれる」と実際に口にしてみることで、現実はずいぶん変わっていく。

あなたがチェンジエージェントになってみてはどうだろう。そうすれば、あなたの施設には、対話が生まれ、「人」を大切にできる風土がつけられる。

…とあえて言い切ろうと思う。言葉が世界をつくるのだから。

同様に、保育者の子どもを大切に思う語りや、子どもを大切にできる施設を生み、子どもを人として大切にできる社会をつくる。

…とここで言い切りたい。

引用文献

- ・秋田喜代美(2017) 質の向上を支える研修と研究。
https://www.nier.go.jp/06_jigyoku/symposium/sympo_h28/files/04_akita.pdf
- ・ジャルヴァース・R・ブッシュ, ロバート・J・マーシャク(編集), 中村和彦(翻訳)(2018) 対話型組織開発—その理論的系譜と実践—。英治出版。
- ・松井剛太(2009) 保育カンファレンスにおける保育実践の再構成—チェンジエージェントの役割と保育カンファレンスの構造—。保育学研究, 47(1), 12-21.
- ・中坪史典(2018) 保育を語り合う「協働型」園内研修のすすめ—組織の活性化と専門性の向上に向けて—。中央法規出版。

●Profile

松井 剛太(まつい ごうた)
香川大学教育学部 准教授

様々な保育現場を訪問することを通して、障害のある子どもの育ちや保育カンファレンスを含めて、障害児保育のあり方を考えている。また、保育の質との関連から、子どもや保護者の声を聴く保育実践について取り組んでいる。

「子どもが人として大切にされる社会」 ～乳幼時期から小学校の接続の視点から～

本田 俊章

私事ですが、大学を卒業と同時に横浜市の中学校の教員になりました。37年前のことです。当時は中学校が荒れている時期でした。落ち着かない生徒の話を丁寧に聞いてみると、理由は人それぞれでしたが、「人に対しての信頼感がもてていないこと」「内面はとても純粋で傷つきやすい」「自己肯定感が育っていない」等の傾向があることに気がきました。数年後には親が経営している幼稚園に入り、幼児教育に関わるようになるのですが、子どもが自分の置かれている状況を判断し、考えて行動できる人になるためには、幼児

期にどのような経験が必要なのかを考えながら幼児教育に取り組んできたように思います。

平成20年3月に幼稚園教育要領、小学校学習指導要領が同時に告示され、幼児教育と小学校教育の円滑な接続のため相互に連携することが示されました。

平成22年4月に幼稚園教育要領や小学校学習指導要領の接続の実現のために、横浜市が「横浜版 接続期カリキュラム」を作成することになり、その委員として作成委員会に参加することになりました。

既に素晴らしい実践を行っていた施設もありましたが、多くは下に書いてあるような実態であることが浮かび上がってきました。

一年生によくある場面や学校の決まり（一年生を赤ちゃん扱する文化）

- ・全てを一から教える（幼児期に経験してきた内容や何が育っているか理解しようとしな）
- ・忘れ物検査（ハンカチ・ちり紙 宿題等 ひどい場合は全体責任）
- ・自由に遊べないルール（1年生の4～5月は校庭で遊べない 教室で塗り絵やお絵かき）
- ・決まりの多い給食指導（20分以内に食べる 喋ってはいけない もぐもぐタイム）
- ・机の配置（全て一斉の受け身の学習活動 手のあげ方まで決めている）

小学校に入学当初1年生に指導している一部の例ですが、平成20年の頃は幼児教育・小学校教育がそれぞれ連携をせず、繋がりが無い状態が多かったのだと思います。よく卒園児の保護者から子どもが5月になると学校に行きたくないと言っていると相談に来ることがあります。幼稚園で保育者に支えられ安心して生活していた子どもが、小学校に行きルールで管理されることで不安になってしまっているようでした。

年長児の3月と小学校入学の4月の落差が大きく、その違いの大きさから各地で小1プロブレムと言われ

たように、子どもが不安定になる現象が日本各地で起こっていたのだと思います。日本の教育界はそれぞれが自分の範囲の中に対して一生懸命に行っているのですが、内向きの中だけで考えることが多く、発達段階を超えての連携や連続性を計画的に実践する意識が希薄であったのです。

そうした意味では平成30年に告示された3法・小学校学習指導要領は幼児期からの接続が明記され、「学びと育ちの連続性」を方向性と示したことは意味のあることだと思えます。幼保小・中・高が「学びの場のつながり」として連携と接続についても示されています。

連携や接続の実践の為には教育観の共通理解が必要となります。連携・接続を可能にするには表面的・形式的な交流や活動ではなく、実際の子どもの具体的な姿を一緒に見て共に語り合い、子どもの姿からの子ども理解が必要となり、その子が育とうとする内容の共通理解が必要になるのだと思います。そういう点では「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」が示されたことは、相互に語り合う場合の共通の視点として活用することが出来るようになりました。それを上手に利用し効果的で円滑な接続を図ることが、益々求められているのだと思います。子どもの育ちを発達段階を超えて丁寧につなげようとするのは、子どもが人として大切にされる社会に繋がるのではないのでしょうか？

子どもが自分の良さや可能性を發揮し、豊かで幸せな生活を切り開く力、共に温かい社会を作り出していく力を育むことが出来る教育を行うために、教育者が協力し合うことを願っています。

●Profile

本田 俊章（ほんだ としあき）

学校法人本田学園 つくの幼稚園

どの子にも嬉しい保育の探求・幼児期から小学校への滑らかな接続について園内・横浜市の研究会・近隣の小学校と連携し、その質を高めることを実践している。