

生涯学習社会における学習と発達に関する一考察

— 幼児期の教育を中心に —

末 永 ひみ子

A Study on Learning and Development in Lifelong Learning Society

— Focusing on Early Childhood Education —

SUENAGA Himiko

はじめに

幼児期の教育は小学校以降の教育の基礎であり、生涯発達の基礎となる。幼稚園教育の基本として「幼児期における教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの¹」とされている。発達や学びの連続性が重視される背景には、子ども・子育てを取り巻く社会の変化がある。また、幼稚園から小学校、そして小学校から中学校への円滑な接続の課題がある。そして育てる側には、子育ての孤立化や育児不安、家庭の教育力の低下が指摘されている。

以上をふまえ、本稿では、子どもと大人、育てる側と育てられる側、預ける側と預けられる側とを対立させるのではなく、生涯にわたる発達という視点から教育をとらえ、幼小連携、小中連携、そして学校・幼稚園と家庭の連携のあり方について考察する。1では子どもの発達と幼稚園教育の役割を中心に述べる。2では、幼稚園から小学校へ、小学校から中学校への移行の課題について検討する。3では、家庭と幼稚園・学校との連携についてみる。人間が成長発達していく時間の流れと空間の拡がりをとらえること、つまり生涯教育・生涯学習という視点から、子どもから成人へ、そして家庭—学校—地域社会へという学習と発達の統合と連続性を明らかにする。

1. 子どもの発達と幼稚園教育の役割 — 幼稚園教育要領改訂の要点 —

エリクソン (E.H.Erikson) の漸成的発達図式によって発達段階をみると、「幼児期」では、「基本的信頼」対「基本的不信」のなかで「希望」という基本的な強さが獲得される。

「児童初期」では、「自律」対「恥と疑惑」を経て「意志」を、そして「遊戯期」では、「自発性」対「罪悪感」により「決意」をもつ²。誕生して最初の間関係をつくる家庭生活から、集団生活をおくる幼稚園での生活のなかで獲得されるのは人間として生きる力である。

幼稚園の創始者であるフレーベル (F. Fröbel) は『人間の教育』(1826年)において人間の誕生から少年期初期にいたるまでの子どもの発達と教育理論について論じている。フレーベルは「私には母がなかつたと同様に、正しい意味では父もなかつたと言ひ得よう³」と述べているように、誕生後まもなく母親を亡くし、多忙な父親に育てられ、4歳で父親の再婚などもあり、幸福で満たされた幼児期を過ごしたわけではない。10歳で伯父と生活するなかで、家庭的な温かな雰囲気味わう。対極にあるような二つの生活を送ったことは、幼児期の重要性とその教育の意義を考えることにつながる。「幼時の生活がどんなに後年の生活と結合してゐるか、幼時の生活がどんなに後年の生活の認識と理解との手段になつてゐるか⁴」と述べている。以下では、主にフレーベルによりながら、幼児教育の意義を明らかにする。

幼稚園教育は、心身の健康に関する領域「健康」、人とのかかわりに関する領域「人間関係」、身近な環境との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」から構成されている。以下では、2008年改訂の幼稚園教育要領によりながら、主な改善点を中心にみていく⁵。新たに追加され強調されるものは、少子化、情報化、人間関係の希薄化のなかで育つ子どもたちの課題、具体的には、体力運動能力、食、規範意識、自制心、学校生活への適応などの課題と関連づけられる。

第一に、「健康」についての主な改善点として、体力と食に関するものがある。まず「特に、十分に体を動かす気持ちよさを体験し、自ら体を動かそうとする意欲が育つようにすること」という記述が追加されている。この背景には、体力運動能力の低下が指摘されてきたことやできる子どもとできない子どもの二極化の問題がある。また、十分に体を動かすように環境が設定されているのかも問題である。つまり、園庭の広さや安全性などである。

そして子どもの衣服が運動しやすいように配慮されているのかも問題である。フレーベルによれば、「人間が、ないし子供が、この時期に、精神的にも、身体的にも、自由にのびのびと運動したり、遊戯したり、自己を発達させたり、形成したりすることができるためには、子どもの衣服もまた、身体を締めつけたり、押しつけたり、縛りつけたりするようなものであってはならない⁶」。子どもの衣服の選択は、動きやすさ着心地だけではなく、ブランドや流行、価格などによっても左右される。全身を使って思いきり遊ぶことで衣服を汚し、親から叱られる場合もある。衣服は飾りたてるためのものではなく、子どもの身体を守り、自由に動きやすいはずのものである。身につけたときの窮屈さや違和感は身体を縛りつけるだけではなく、精神も縛りつけ、精神的にも影響を与える。

次に、「健康な心と体を育てるためには食育を通じた望ましい食習慣の形成が大切であることを踏まえ、幼児の食生活の実情に配慮し、和やかな雰囲気の中で教師や他の幼児と食べる喜びや楽しさを味わったり、様々な食べ物への興味や関心をもったりするなどし、進んで

食べようとする気持ちが育つようにすること」という新たな項目が「内容の取扱い」に追加されている。食生活の乱れにより、食育の観点から、食は栄養面だけではなく、心と社会性の発達においても重要であるととらえられている。食についてフレーベルは次のようにいう。「幼児期ないし幼時時代のこの年頃には、その食料や食品が、子どものいまの年代や生活にとって、全く特別に重要である。……子どもの未来の全生活にとってもまた、きわめて重要である。……離乳後の子どもの最初の食物は、子どもの消化器官の活動を妨げないようにするために、単純で適度なものがよいのである⁷」。

以上のような体と食について改めて強調されるのは、当たり前のもthingとして自然に育まれることが期待できない状況にあることを意味する。食、栄養—活動、運動、遊び—休息、睡眠のバランスが崩れている問題がある⁸。24時間眠らない社会で生活する大人を基準として合わせられる子どもの就寝時間に伴い、起床時間が遅くなり、欠食状態で、十分に活動できる準備ができないまま登園し、午前中の活動が展開できない。体を十分に動かし活動しなければ、充実感や空腹感もないまま昼食時間になり、食事をとれない。適度な疲労感もないため、昼寝や午後の遊びの不充分さにつながり、夜の食事や眠りの質が保たれない状態である。活動—休息の悪循環のなかで子どもの生活リズムが破壊されている。

第二に、「人間関係」における主な改善点についてまとめる。人間関係の希薄化が指摘されるなかで、人間関係とは自然に育まれるものではなく、意識的に場を設定して、積極的に育成していくものとなっている。「特に、集団の生活の中で、幼児が自己を発揮し、教師や他の幼児に認められる体験をし、自信をもって行動できるようにすること」という表現が追加されている。これは、自分に自信がない子どもは人間関係を築くことに消極的になり、意欲をもって取り組むことができにくいことなどがある。周囲から「承認」されることにより自分自身を「承認」できるという他者承認と自己承認との積み重ねが必要である。

また、「内容の取扱い」において「幼児が互いにかかわりを深め、協同して遊ぶようになるため、自ら行動する力を育てるようにするとともに、他の幼児と試行錯誤しながら活動を展開する楽しさや共通の目的が実現する喜びを味わうことができるようにすること」という事項の追加である。このような「協同して遊ぶ」ことは「自ら」成し遂げようとする力となり、「協同して学ぶ」ことへと発展していく。また「試行錯誤」という言葉には、より早く効率よくできることを求めるのではなく、時間をかけてじっくり取り組むことも必要であることが表れている。何歳までに〇〇ができるようになってなければならないという考えのもとでは、効率よく上手にこなすことは価値がおかれるが、失敗という無駄を省くことにもなる。しかし、つまずきは、工夫し、創造する力となっていく。

そして、「集団の生活を通して、幼児が人とのかかわりを深め、規範意識の芽生えが培われることを考慮し、幼児が教師との信頼関係に支えられて自己を発揮する中で、互いに思いを主張し、折り合いを付ける体験をし、きまりの必要性などに気付き、自分の気持ちを調整する力が育つようにすること」も新たに示されている。「規範意識の芽生え」「きまりの必要

性」「自分の気持ちを調整する」ことは、すぐに感情的になり、暴力行為に結びつく子どもたちの問題行動がある。自分の感情をおさえながら、言葉で伝えようとする気持ちをもてるようにすることが必要である。暴力の加害者とならないように、相手の気持ちも知るように働きかけていくことを、遊びを中心とする他者とのかかわりのなかで、具体的に体験していくことである。つまり、遊びの特徴は自由であることであるが、その無制限ではないということの確認である。遊ぶ時間、場所、遊具、仲間は無制限に選択できるものではない。緩やかな枠組みのもとでの自由な遊びの展開である。そのなかで、ルールやきまりを知り、他者と出会うことである。

第三に「環境」については、「特に、他の幼児の考えなどに触れ、新しい考えを生み出す喜びや楽しさを味わい、自ら考えようとする気持ちが育つようにすること」という部分が追加されて重要とされる。これは、「思考力の芽生え」を育むことであり、他者との触れあいやかかわり合いのなかで発現してくるものとして指導していくことである。

「思考力」といっても、小学校の先取りではないことはフレーベルの次の言葉が表している。「決して、数詞が、空虚な死んだ響きとして、幼児に語られたり、また幼児によって、機械的に、したがってまた空虚なままに、死んだままに、受けうりされたりするようなことがあってはならない。……幼児は、相当の期間は、じっさいに数えられた、ないし数えられながらの対象の直観なしには、数詞を言わせられたりなどしてはいけない。そんなことをすれば、数詞は、幼児には、空虚な無意味なものになってしまう⁹⁾」。

文字や数字の学習を先取的に行うのではなく、具体的場面で出会うことである。そのための人的・物的環境を整えることが求められる。「自分の手で掴み、しっかり持つこと、自分の足で立ち、歩くこと、自分の目で見つけ、見つめること、身体各部をすべて同程度に、同様の力で使用すること、これらのことを、幼い人間ないし子どもは、早くから習得しなければならない¹⁰⁾」とフレーベルはいう。身体全体を使って遊び、活動するなかで、身体的に成長するだけでなく、知的にも、社会的にも、発達を促され、知・徳・体のバランスのとれた発達をとげることが求められるのである。

第四に、「言葉」については、「幼児が自分の思いを言葉で伝えるとともに、教師や他の幼児などの話を興味をもって注意して聞くことを通して次第に話を理解するようになっていき、言葉による伝え合いができるようにすること」が新たに留意すべき事項となる。聞くことと話すことにつながり、つまり理解と表現を促すものは、教師や他の幼児の存在がある。伝えたい相手がいることと、表現したいことがあることの両方が言葉の発達を支えている。そして自分の伝えたいことを聴いてくれる相手がいることで、さらに言葉が生まれてくる。じっくり聴いてもらった体験は、次に自分が聴く役割を果たす準備となり、相手の話を聴こうとする姿勢につながる。

第五に、「表現」では、「自己表現」を楽しむうえで、「他の幼児の表現に触れられるよう配慮したりし、表現する過程を大切に」とするという表現となっている。ここでも「他の幼

児」との相互作用によって表現力を引き出すことの意義が読み取れる。周囲からのかかわりや働きかけによって、表現しようという気持ちが生まれる。また、表現した結果の優劣ではなく、その過程を大事にしていくことで、失敗することも含めて、その困難を乗り越えようとする力にもつながる。

以上のように、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」を通して、幼児にふさわしい生活のなかで、生涯学習の基礎を培うことが目指されている。5領域に共通して新たに追加され強調されるのは、他者とのかかわりに関する事項であるといえる。人間関係形成力と社会性を育むことが課題となっている。

人間の誕生から人とのかかわりは始まっている。それは、人間が「未成熟」の状態、「無力」の状態で生まれてくるためである。完成されたものではないために、依存的であるが、この依存性のために、人と人がつながる力となる。「無力」であるからこそかかわり育てようとする人間が存在しその人間に対する「基本的信頼」をもつ。「未成熟」や「依存」とは欠如やマイナスの価値ではなく、「成熟」「自律」へとつながる可能性をもったものとして捉えられる。

スピッツ (R.A.Spitz) は、周囲からかかわりを放棄された子どもたちの発達にもふれながら、周囲からのかかわりがもつ意義を明らかにし、子どもの微笑は社会的関係の出発点であることを述べている。「誕生時には内因性の微笑がみられる。それは自発的な緊張弛緩であり、内部から誘発されるものである。けれども、最初の三カ月を経るうちに、赤ん坊の微笑は外部からの刺激に誘発されて生じ、外界へ向けての一つのメッセージとなる。……そのように赤ん坊の微笑は、それから後のあらゆる社会的関係の出発点になるものであり、相互的で情緒的な母子関係の範例である¹¹⁾」。

ワロン (H.Wallon) によれば、子どもは閉じた系ではなく、子どもの自発的な表出運動と、それによって引き出された周囲の人間の反応との結合が示している。子どもの表出とそれにより引き出される関係が生まれ、積み重ねることにより、子どもの情動表現が意図性を帯びてくる。「表現には二つの作用があることとなります。ひとつは、子どものいろいろな願望を表わすという遠心的な作用であり、もうひとつは、子どものこうした願望が他者のもとで出会い、他者のなかに呼びさます傾性に対する求心的な作用です¹²⁾」。

発達には他者とのかかわりがあるという視点をみる必要がある。ワロンは、個体主義を批判し、関係論への観点を提示した。生理的・栄養的共生状態から情緒的共生状態は人間の社会的存在性を意味する。「栄養的共生にとどまっていたこの共生のあとに、つぎに情緒的共生という別種の共生がつづくのです。生後三カ月になると、子どもはもう周囲の人びと、とくに母親に対して泣き声を発して、してほしい世話を求めるだけでなく、ほほえみや満足のしるしを示すようになります¹³⁾」。

物質的栄養の摂取だけでは生きていくのに十分ではなく、人との関係によって生きるといように、身体発達と心的発達のあいだに相互作用があり、発達をとげるためには、感情を

表現でき伝える相手が必要なのである¹⁴。

2. 学習と発達の連続 — 幼小連携、小中連携の意義と課題 —

人間は「未成熟」の状態で生まれるからこそ、人との関係をつくっていく能力をもっている。「基本的信頼」を形成し、抛りどころや土台があるうえで、何かを試みるという外部に出ていく試みがなされる。歩行による移動や、発話による表現など、新しいものに挑戦しようという「自律性」や「主体性」につながる。「のみこむ」という吸収があって、「はきだす」という表出がある。安心や安定があって不安をもちながらも挑戦する力をもつ。

エリクソンによれば、「学童期」では、「勤勉性」対「劣等感」を経験し、「才能」を獲得する。「思春期」では、「アイデンティティ」対「混乱」という危機を乗り越え、「忠誠」を獲得する。

ワロンは3～5歳の子どもたちが過ごす幼稚園について次のように述べている。「子どもがそこで他の子どもと一緒に過ごすということによって、次の時期が準備されていきます。ただ、他の子どもと一緒にいることによってということであって、他の子どもと競うことによってということではありません。……ここで子どもたちは、のちに役割の多様化した大きな集団に入っていく準備をしていくのです¹⁵」。

幼児期にふさわしい生活とは、遊びを中心とした活動が展開されることである。フレーベルは遊戯の積極的意義を見だし次のように述べている。「遊戯することないし遊戯は、幼児の発達つまりこの時期の人間の発達の最高の段階である。……内なるものの自由な表現、すなわち内なるものそのものの必要と要求に基づくところの、内なるものの表現にほかならない¹⁶」。

そのような遊びを軸とする幼児期にふさわしい生活とは異なる価値の追求として、他の子どもとの比較において「より速く」「より上手く」できることが重視される現状もある。具体的には過度の早期教育を進めるなかで子どもの発達が歪められることである。早期教育のマイナスの影響を考慮して、知徳体の調和のとれた発達をうながすような、五感をとおして学ぶことが必要である。「かれの力や身体のある一部分だけが、他の部分を犠牲にして特に助成されたり、また特にその部分の発達が阻止されたりしてはならない¹⁷」。このフレーベルの言葉は、早期教育の否定としても読むことができる。

早期教育は、能力の早期の開発を促し効率的にみえるが、限られた部分に過度に刺激を与えることによって、結果として偏った教育になることもある。合理性や効率性の過度の追求によって、子どもの発達にとって逆効果となる場合もある。「もしかれに対して、はやくからある目標、かれの知らないある目標が、かれの外から、与えられ、それを模倣し、それに向かって努力するように強えられるようなことがあるとすれば、——たとえば、ある種の官職とか、ある種の活動分野のための教育のような——それは、かれに対し、きわめて有害な、特にかれを虚弱化してしまう作用を営むことになるからである¹⁸」。

そして、過保護、過干渉は、必要な体験を奪う。障害を取り除くことや失敗をさせないことは、「自律性」「主体性」を育むことにはなりにくい。何かをやってみようという意欲、意志を奪う。フレーベルは「窒息させるほどたくさん与えることによって—これは、ただ与えるだけで、子供の身体では消化できない……過度に手をかけすぎた材料を与えることによって—これは、生命の精神的な真正な条件を抜きにして、たんに肉体的ないし身体的な生命だけを刺戟し、そのために、身体を消耗、衰弱させるような働きをする¹⁹⁾」という。これは直接的には食について述べている部分であるが、子どもへの過度な期待、過保護や過干渉についての批判としても読むことができる。

デューイ (J.Dewey) は、『学校と社会』のなかで「フレーベルの教育原理」について論じている。「学校の第一義的な仕事は、子どもたちを協同し相互扶助するような生活ができるように訓練し、子どもたちに相互依存の意識を育成²⁰⁾」することである。個人の活動の充実による個人の成長発達と、集団や社会の一員としての役割を果たし参加していくことは、協同生活への適応と充実につながるものである。より大きな集団生活、社会へ出て自立していく力となっていく。

また、「すべての教育活動の第一の根源は、子どもの本能的・衝動的な態度および活動にある²¹⁾」ことである。子どもの自発的な活動は、教育方法の礎となるとし、子どもの衝動・本能をいかした指導の可能性をみる。デューイは学校で利用できるような衝動・本能・興味について4つに分類して述べている²²⁾。すなわち、会話やコミュニケーションの興味、探求、事物を発見する興味、物を作ること、構成することの興味、芸術的表現への興味である。第一に、子どもの社会的本能は、会話や個人的な交際やコミュニケーションのなかに示されているものである。第二に、構成的衝動で、物を作りたいという本能で、遊び、運動、身振りに表現されている。第三に、探求的本能は、構成的衝動と会話的衝動との結合から生じてくる。第四に、表現的衝動・芸術的本能であり、社会的本能と構成的本能とから生じてくる。

これらは幼児教育における「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5領域との連続性をみることができる。子どもの衝動、興味を放任するのではなく、指導していくことが教師の役割となる。幼児期にふさわしい生活の展開や遊びをとおした指導が求められるなかで、単なる刺激としてだけでなく体験として積み重ねられ経験となっていくよう導くことである。放任との違いや単なる娯楽ではない教育について、デューイの次の視点は重要である。「初学年に特有の問題は、いうまでもなく、子どもの自然な衝動や本能をしっかりと捉えることであり、また、それらのものを利用して子どもが知覚し判断するさい、それら能力が高水準へと引き上げられるようにしてやることである。また、子どもが自分の意識を拡大しそれが深められるように、また行動しようとする諸力に対しては、それをコントロールする力も増大するようにしてやることである。このような結果に至らない場合には、遊戯はたんなる娯楽に終始することになり、教育的成長へとは帰り着いてはいかないのである²³⁾」。

無制限の自由や放任は、教師からの一方的な命令による徹底的な管理と同様に、子どもの

成長や創意工夫を引き出すものではなく、空転や浪費となる。幼児期にふさわしい生活が展開されない場合にはその後の成長に影響を与えることもある。「子どもの発達どの時期にも、次の時期にそなえる準備ができなければならないという原理です²⁴」。つまり、その時その時を生きることは次を生み出す。十分な遊びができて、十分な学習ができる、依存と自立の関係は、人間は生まれてから長い間、一人では移動、排泄、食などができず、まわりのかかわりなしには生きていけない依存性をもつからこそ、同時に人との関係を築いている、人と人とが結びつく力を育んでいる、というものである。

「幼稚園教育要領」の「指導計画の作成に当たっての留意事項」として、「幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続のため、幼児と児童の交流の機会を設けたり、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会を設けたりするなど、連携を図るようにすること」と、幼小連携について新たに設けられている。幼稚園から小学校の生活へ適応できない問題、小1プロブレムという問題が生じている。人の話がきけない、授業中歩きまわる、教師との一対一の関係に固執するなどの問題が起こる。そのため、幼小の交流や連携が求められている。

また同様に、小学校から中学校への移行にも問題が生じており、中1ギャップとして知られるようになっている。小学校から中学校という急激な環境の変化により、いじめや不登校などが急増することである。学習面では、教科数の増加や内容の高度化などにより、学習意欲や学力低下につながる。また、人間関係面では、教科担任制による教師との関係の変化や、部活動などの開始により先輩との上下関係などの壁にぶつかることがある。このように小学校と中学校とでは変化が大きく、この急激な段差を越えていく力をもっておかなければならない。外的環境の急激な変化に加え、子どもの側に身体面でも精神面でも内側から変化が生じてくる。思春期の心の問題も重なる。人生において幾度も危機に直面しながら生きていくうえで、小学校から中学校への移行は成長のために必要な乗り越えるべき危機である。しかしこれは危機であると同時に新しい出会いや成長につながる可能性もある。急激な段差を緩やかにしていく必要性が指摘され、体験入学、交流授業、行事の共同開催などが試みられている²⁵。このように、幼一小、そして小一中の円滑な接続に向けて、幼小連携、小中連携への取組みが模索されている。

では、次に連携を進めるうえでの課題について考えていく。デューイは「ここで忘れてならないことは、『幼稚園』と『小学校第一学年』の課業との連続性を確保するために必要とされる再調整というということであるが、それを後者の側からおこなうことは、まったく不可能であるということである²⁶」と述べている。この視点は安易に連携を進めるだけでは不十分であることを示している。つまり幼稚園、小学校、中学校、それぞれの教育のねらい、目標についての再認識が求められるのである。具体的には、幼小連携をすすめることと小学校での学習を先取りすることとの混同は避けなければならないということである。学力低下への対応として小学校以降に体系的に学ぶ内容を教えることではない。小一中の関係についても同様のことがいえる。

子どもの疑問や質問は子どもの興味関心の拡がりであり、探求力へとつながるものであるため、より多くの疑問を引き出し、それに答えることが求められる。しかし、それは完全な解答、正解をすぐに教えこむこととは異なる。簡単に答えがわかることは考えることの放棄につながり、子どもの探究心を育むことにはならない。子どもが内側から発する疑問に対応しながら、さらなるものを引き出すような働きかけが必要である。フレーベルは次のように述べている。「答を他人から聞くということは、思考上のまた精神上的の怠惰を招くものだからである。それゆえ、諸君の子どもたちの質問に、必ずしも直接に答えてやるのではなく、子どもらが、それに対する力と経験を持つようになればただちに、答を、かれら自身の理解の範囲から、自力で、見出せるような条件を、かれらに与えてやるのがよいのである²⁷⁾」。

「少年が少年となり、青年が青年となるのは、その年令に達したからではなく、かれが、そこで、幼年期を、さらに少年期を、かれの精神や心情や身体の諸要求に忠実に従って、生き抜いてきたからである²⁸⁾」。つまり、幼児期の遊びを中心とする活動は、小学校以降の学習の基盤となる。幼児期の集団生活のなかで育まれた「協同的な遊び」は「協同的な学習」へとつながる。また、学力の問題だけではなく、人間関係形成力の問題でもある。望ましい集団が育成され集団活動が展開されることをとおして、子どもたち一人ひとりが、集団や社会の一員として人間関係を学ぶ場である。学級活動、児童会・生徒会活動、学校行事をとおして、実践的、体験的に学ぶことは教科書を読むだけでは得られない学習である。

このような人間関係を築いていく力の基盤となるのは、幼児期の多様な体験の積み重ねである。「幼稚園教育要領」の「指導計画の作成に当たっての留意事項」として「幼児が様々な人やものとのかかわりを通して、多様な体験をし、心身の調和のとれた発達を促すようにしていくこと。その際、心が動かされる体験が次の活動を生み出すことを考慮し、一つ一つの体験が相互に結び付き、幼稚園生活が充実するようにすること」が示されている。「多様な体験」とは体験における相互作用と連続性をみることであろう。体験の多様性、連続性は心が動かされる体験が次の活動を生み出す。一つの体験が相互に結びつくことにより、知徳体の調和のとれた発達にむかっていける。

そして、子ども理解における複数性や多層性という視点の重要性ともいえる。教師からみて子どもを理解するとは、一方的な理解には歪みが含まれるということについて留意しながら、子ども理解を積み重ねていくことである。子どもは日々成長発達する存在であり、可塑性をもつ存在である。したがって、「○○君は～である」と子どもの特性、特徴を発見することは子どもの理解を助けるものであるが、同時にその理解は一面にすぎないことを自覚し、多角的多面的な視点をもつことをつねに自分自身に問いかけながら指導にあたることである。フレーベルは次のように述べている。「外見は善良にみえる子供でも、しばしば内心は善良でない、すなわち善を、自己決定によって、あるいは愛、尊敬および承認の心から、なそうとしないものがある。また、外見は粗暴、強情、我儘で、少しも善良にみえない幼児や少年でも、しばしば内心では自己決定をもって善を表現しようと、きわめて活発に、きわ

めて熱心に、きわめて力強く、努力しているものがある²⁹⁾。

子どもとは成長発達するという希望であり、発達の可能性をもつことへの信頼である。「したがって、人間および人間に内在する人間性は、外的現象としては、すでに完全に現われつくしたものの、完全に生成しきったものとか、すでに固定化したもの、不動なものとしてではなく、先へ先へと絶えず生成し続けるもの、発展し続けるもの、永遠に生きるものとして、無限と永遠のなかに安らう目標を目指しながら、発展や形成のある段階から他の段階へと、つねにいっそう前進し続ける姿において、考察されるべきである³⁰⁾。

3. 家庭と幼稚園・学校の連携 — 成人期の発達課題と育児 —

エリクソンによれば、「成年前期」では、「親密」対「孤立」から「愛」を獲得する。「成年期」では、「生殖性」対「自己没入」から、「世話」を獲得する。「老年期」では、「統合」対「絶望」から、「英知」を獲得する。

成人期の発達課題は次世代を育てていくことである。子育て環境が望ましいものになっていくために、子育ての知恵の伝承が求められる。少子高齢社会のなかで、幼老交流、異世代交流をいかした子育て支援もある。また、保育所の不足や待機児童の問題は、共働きを実現するには祖父母に頼るしか選択肢はない場合もある。つまり、定年後は、第二の人生として余暇を楽しみ、自分の趣味を追求するだけのものではなくなっている。定年後の人生において孫育ても重要な課題になっている。幼稚園教育要領「人間関係」において、「親の愛情に気付き、親を大切にしよう」という表現から「親や祖父母などの家族の愛情に気付き、家族を大切にしよう」へと変化している。つまり、親だけではなく、祖父母、家族の果たす役割の重要性である。

幼稚園には地域の幼児教育のセンター、子育て支援センターとしての役割も期待される。仕事と家事の二重負担を強いられる働く母親への子育て支援だけではなく、専業主婦として在宅で子育てに専念する母親にとっても子育て負担感が強く、その支援が求められている。特に専業主婦の場合には、母親と子どもの二人だけの時間が長く、密室化された子育て環境を開いていくことが必要である。子育ての孤立化を解消するために、交流の場、遊びの場、そして悩みの共有の場として、幼稚園の果たす役割は広がっている。幼稚園教育の留意事項として、新たに「家庭との連携に当たっては、保護者との情報交換の機会を設けたり、保護者と幼児との活動の機会を設けたりなどすることを通じて、保護者の幼児期の教育に関する理解が深まるよう配慮すること」、「保護者が、幼稚園と共に幼児を育てるという意識が高まるようにすること」、「保護者同士の交流の機会を提供したりする」などの表現が追加されていることから、幼稚園が子育て支援に向けて果たす役割への期待が込められている。

「男性、夫は外で働き、女性、妻は家事、育児の責任をもつ」という性別役割分業に賛成する意見が依然として強く残る³¹⁾。女性の教育の権利や働く権利が認められ、大学・大学院

への進学や結婚しても継続就業を選択することは可能になっている。しかし、出産＝子育て＝母親という意識は強く、家事と仕事の二重負担となっている。そして父親の家事や育児への参加は進まない状況にある。自然と母親「である」ことに縛られ、出産＝育児が自然であると結びつけると、自然と完璧な母親であるべきで、そうでなければ失格という圧力がかかっている。

子どもの体験不足が指摘されて久しいが、それは体験不足の子ども時代を過ごした世代が子育て世代になっていることを意味する。子どもの体験として重要なのは、自然体験や生活体験、間接―直接体験のバランス、そして失敗、挫折、葛藤を経ての成功、達成体験といったように様々な場面で多様な人々とかかわりつくりだされる体験である。

第一に自然体験、生活体験、社会体験である。受験の過熱化のなかで不足する遊びの時間や、都市化や工業化のなかで破壊される自然環境のなかで遊ぶ空間を奪われて育ってきている。第二に、間接―直接体験は、情報化社会のなかでの容易に入手できる間接、擬似体験の豊富さや刺激は、自分で動いて発見するといった直接体験の無駄をきらう。第三に、達成、充実といったプラス体験だけの積み重ねは、上手くいっているときは良いが、一度失敗したときにどう対処すればよいのかを経験していないために、必要以上に落胆し過剰に自分を責めたり、逆に社会や他人へ責任転嫁をする。過保護や過干渉のなかで障害物を取り除かれ、効率よくスムーズにこなすなかでは、失敗、葛藤、挫折を味わい、そこから考え、工夫し、克服するという力を十分に育まれない環境である。

子育ての場面におきかえると、間接―直接体験については、子育てが孤立化、密室化されているために、直接会って話を聞く、あるいは悩みを聞いてくれる相談相手がいないことである。つまり、世代から世代へと伝承されてきた子育ての知恵が途切れることである。それを補うために、育児雑誌やインターネットなどでの情報を得る。情報は人間が生きるうえで必要なものであり、支えとなるものではあるが、偏った情報は、歪曲されて伝達される場合もある。

成功、達成体験―葛藤、挫折体験については、実存するモデルがないなかで、モデルとするのは、雑誌などで紹介されるカリスマ主婦など、常に美しく笑顔で優しい完璧な母親像となる。完璧でなければならないという圧力は母親を追い詰める。しかし、人間は怒りや悲しみを抱えるものである。怒りや悲しみに対処できずに蓄積されていくと、暴力として子どもに向かってしまう場合もある。数値化されたもの、結果がすぐに表れる、効果が目に見える、絶対的な答えがある、といったことは子育てにおいては当てはまらないことが多い。はっきりとはみえにくい日々変わっていく子どもの発達を信じていくことができないことにつながることもある。

以上のような子育て環境を変えていくためには、育てる側も初めから育てる能力があるのではなく、育てられる側面もあり、子どもを育てることをとおして母親となっていく、父親となっていくという発達の視点をもつことが重要である。

フレーベルは母親について次のように述べている。「なにも教えられなくとも、またなんらの要請も受けずに、さらにどんな学習も経ずに、生みの母は、自然に、自ら、このことを行なっている。しかし、これでは十分でない。彼女が、意識的な存在として、意識的になりつつある存在に働きかけながら、しかも意識して人間の連続的な発展に導くべきものとして、一定の内面的な、生きた、意識された連関のなかで、およびこの連関をもって、これを行なうことが必要である³²」。母性愛は子どもを育てる力となるが、誰もが無条件に持っているという視点ではなく、子どもとの関係においてつくっていくという視点が重要である。つまり、自然に母親であることだけに縛られるならば、完全ではない自らを反省しつつ自らをつくっていくという人間の存在のあり方をとらえることができない。

また、父親の役割についてふれている。「父親が従事しているそれぞれの生産業や商工業が、父親のそれぞれの職業が、あらゆる人間的な知識を習得するための出発点を与えるのである。……これらのものは、後の学校生活や授業生活において、大きな犠牲を払ってのみ、また多くの困難にうちかかってのみ、はじめて子どもたちに与えることができるような、いや全然与えることができない場合さえしばしばあるような、認識や知識ばかりである³³」。母親だけに子育ての責任をもつのではなく、父親の育児への参加が求められる。育児休暇の取得など積極的な参加が出来ない場合や育児参加の時間が限られている場合でも、働く姿をとおして子育てに間接的にかかわることもできる。

最後に、子育ての環境を変えていく学習について、成人教育を軸に考えていく。アメリカの成人教育者のリンデマン (E.C.Lindeman) は、成人教育の方法として小集団によるディスカッションを強調する³⁴。「小集団ディスカッション法」では、ルールを伴った組織化されたものであり、単なる話し合いやディベートとは異なる。会話を閉塞化させるものではなく、疑問や批判に対して、そして未来の行為に対しても開放的であるディスカッションを求める。蓄積してきた知識を活用し、知識と問題解決を、個人の内的感情と外的事実をつなぐものとなり、自己内省を促し、社会的行為へと導くものとされる。

また、リンデマンの成人教育論の特徴は「社会的行為としての成人教育」という視点をもつことである³⁵。成人教育は専制主義や独裁主義の道具として手段化されるのではなく、民主主義社会における多様性と統合の視点からとらえることが重要である。成人教育は、社会が抱える問題の解決に向かうことができる。

多様性と統合の視点は、生き方の多様化をみとめながらも、個人としてだけの権利主張ではなく、社会の一員として次世代を育む役割を担っていることも同時に考えていくことである。子育てにおける時間的・空間的統合の視点をもつことである。つまり、子どもの権利の保障は、女性、母親、父親、教師、保育者の権利の保障へとつながり、また、子どもの発達には、家庭から幼稚園へ、幼稚園から小学校へ、小学校から中学校へ、そして社会へとひろがる。子育ての孤立化を克服し、子育ての共同化に結びつく。男性も女性もともに支え合い子育てできる社会、仕事と育児が両立できる社会を築くことである。

成熟しつつある人間の学習を援助するにあたっては、経験を積み重ねてきた学習者の自己主導性や経験をいかした学習、また学習者の生活上の問題や社会的役割に関連した問題解決、そして学習したいという欲求をもち内在的誘因によって学習へと動機づけられる学習者の特性への理解が重要である³⁶。学習のなかで、学習者自身の意識や行動を限定していた考え方を問い直すことができるようにも導いていく必要がある。具体的には、出産すれば自然に子どもを愛し育てることができる、三歳児までは母親が育てなければならない、完全母乳で育てるべきであるといったような考え方について、別の角度からとらえていくことである。子育て＝母親だけの責任という前提から子育ての共同責任へ、「育てる側対育てられる側」ではなくお互いに育ちあう関係へ、「預ける側対預かる側」ではなく教師と保護者との協同的關係へ、と読み換えていくことである。

おわりに

本稿では生涯にわたる発達という視点から教育や育児の課題を考察した。子ども対大人、育てる側対育てられる側、預ける側対預けられる側と対立させるのではなく、人間が成長発達していく時間の流れと場の拡がりをとらえていく必要がある。つまり、生涯教育・生涯学習の視点によって、子どもから成人の学習、そして家庭—学校—地域社会という場における学習の統合と連続性をみるのである。具体的には、幼小連携、小中連携、そして家庭と学校・幼稚園との連携がすすめられるなかで、その意義と課題について明らかにした。

1では、幼児期の集団生活の場として重要な役割を担う幼稚園教育について述べた。2008年の幼稚園教育要領改訂の要点をまとめることにより、社会の変化や子どもの発達に関連して求められることを明らかにした。2では、幼稚園から小学校へ、小学校から中学校への移行の課題について検討した。小学校や中学校生活への適応が問題になるなかで、幼小連携や小中連携の取組みは重要である。子どもの発達の道筋をたてるものであり、体験し生きてきた道筋であり、つくっていくものである。連携とは、幼児期、児童期それぞれの学習のねらいと目的を明確にしたうえで進めていくことが必要である。3では、成人の発達課題としての育児について論じ、家庭と学校・幼稚園との連携について述べた。育児不安や子育ての孤立化の状態から子育てを支える社会に変えていく取組みの積み重ねである。大人が子どもを育てるだけではなく、親として育っていく過程であり、子どもによって育てられる過程でもある。完全ではない未完の存在である人間が完全ではない社会の中で生き、よりよい社会を築こうとすることが重要である。

注

- ¹ 『幼稚園教育要領』 文部科学省、2008年。
- ² E・H・エリクソン、J・M・エリクソン、H・Q・キヴニク『老年期—生き生きしたかかわりあい』朝長正徳・朝長梨枝子訳、みすず書房、1990年、31-54ページ。
- ³ F・フレーベル『フレーベル自伝』長田新訳、岩波文庫、1949年、8ページ。
- ⁴ 同前、24ページ。
- ⁵ 前掲『幼稚園教育要領』。
- ⁶ F・フレーベル『人間の教育』上、荒井武訳、岩波文庫、1964年、32ページ。
- ⁷ 同前、31ページ。
- ⁸ 「特集1 子どもの生活リズムと発達」『教育と医学』、第56巻第8号、2008年。
- ⁹ 前掲『人間の教育』上、38ページ。
- ¹⁰ 同前、19ページ。
- ¹¹ J・ピアジェ／E・H・エリクソン他『遊びと発達の心理学』赤塚徳郎・森林監訳、黎明書房、2000年、52ページ。
- ¹² 浜田寿美男訳編『ワロン／身体・自我・社会』ミネルヴァ書房、1983年、58-59ページ。
- ¹³ 同前、79ページ。
- ¹⁴ 同前、80ページ。
- ¹⁵ 同前、87-88ページ。
- ¹⁶ 前掲『人間の教育』上、30ページ。
- ¹⁷ 同前、19ページ。
- ¹⁸ 同前、22ページ。
- ¹⁹ 同前、31ページ。
- ²⁰ J・デュエイ『学校と社会』市村尚久訳、講談社学術文庫、1998年184-185ページ。
- ²¹ 同前、184-185ページ。
- ²² 同前、107-110ページ。
- ²³ 同前、199ページ。
- ²⁴ 前掲『ワロン／身体・自我・社会』、86ページ。
- ²⁵ 「特集1 “中1ギャップ”を乗り越える」『教育と医学』第58巻第3号、2010年
- ²⁶ 前掲『学校と社会』、204ページ。
- ²⁷ 前掲『人間と教育』上、40ページ。
- ²⁸ 同前、22ページ。
- ²⁹ 同前、6ページ。
- ³⁰ 同前、16ページ。
- ³¹ 内閣府男女共同参画局「男女共同参画社会の実現を目指して」2006年。
- ³² 前掲『人間の教育』上、33ページ。
- ³³ 同前、40ページ。
- ³⁴ E・リンデマン『成人教育の意味』堀薫夫訳、学文社、1996年、100-104、122-123ページ。
- ³⁵ 同前、123-125ページ。
- ³⁶ M・ノールズ『学習者と教育者のための自己主導型学習ガイド—ともに創る学習のすすめ』渡邊洋子監訳、明石書店、2005年、23-27ページ。

(すえなが ひみこ 本学非常勤講師)