

# 学級集団づくりに関する一考察

—— 発達という観点からの幼児から児童への連結 ——

杉山 直子\*・杉山 緑

A Study on a group as class

SUGIYAMA Naoko\*, SUGIYAMA Ryoku

(Received July 20, 2006)

キーワード：学級崩壊、小一プロブレム、発達課題、集団づくり

## はじめに —問題の所在—

1990年代後半から、学校現場で子どもの様々な問題的状况が広がり、「学級崩壊」という言葉とともに社会的現象として取り上げられるようになった。小学校から始まったこの状況は、その子どもたちの成長とともに上へ、すなわち中学校、高等学校、更に大学へと拡大してきていると言う。また、このような現象が、決して学校現場のみの問題ではないことを裏付けるように、保育所・幼稚園においても似たような状況が起こっている。2000年に入ってから、小学校低学年における「学級崩壊」の捉え方の変容とともに、「小一プロブレム」という言葉も用いられるようになってきている。

本論考では、「学級崩壊」「小一プロブレム」の言葉で代表される子どもの「荒れ」を子どもの「思い」「願い」の表現の1つであり、子どもの発達における課題であると捉える。そしてその課題解決のために、その前段階である保育所・幼稚園での個々の子どもの発達を保障する学級（クラス）づくりについて述べる。

そのために、まず、1990年代半ばから問題となってきた「学級崩壊」の捉え方について考察する。一見すると同じような児童の行動や態度であっても、小学校低学年における「学級崩壊」は、中学年、高学年のそれとは異なって、子どもの「思い」や「そだち」の問題として、「学級未形成」の状態として捉えられるようになってきている。つまり、小学校低学年における「学級崩壊」現象は、本論で述べるように、単に子どもたちの態度や心がけ、しつけといった問題ではなく、したがって、その対応もしばしば見られる一面的な道徳教育に解消される問題でもない。学級指導・学級づくりの問題なのである。したがって、次には、そうした観点から、今日の小学校低学年における「学級崩壊」の特徴を押さえる。

また、前述したように、2000年あたりから「小一プロブレム」という言葉が用いられるようになってきているが、ここでは、幼児期の子どもの発達の未熟さが背景にあり、それ

\* 梅光学院大学

が小学校低学年のいわゆる「荒れ」というかたちで生じてきていると捉えられている。そこでさらに、その「荒れ」の現象を子どもの発達課題・発達要求と捉え、現在の日本にあって幼児期教育の中では見落とされがちな、そうした発達課題とは何かを明らかにする。と同時に、その課題を克服させる手だてとして、個の受容と発達への要求を踏まえた望ましい集団活動を通して、自分自身・他者・集団・社会などとの関わりを学ぶ場としての学級(クラス)での「集団づくり」に着目し、特に、保育所・幼稚園における集団遊びが持つ可能性について言及する。

## 1 学級崩壊の捉え方の検討

そもそも学級崩壊とは、具体的にはどのような現象なのであろうか。

久田敏彦によれば、「知り得ている身近な現象を例示しても、たとえば、授業中にたえまなくおしゃべりしながら授業を妨害する、仲間の発表をやじり倒す、意味もなく大声でバカ笑いをする、ふらふらと立ち歩く、しばしば教室から抜け出る、授業中漫画を読む、スーパーヨーヨーやウノやトランプをする、ときにはドッチボールに興じるなどの現象」があり、「それらを注意すると、拒否・反発・反抗し、消しゴムやチョークを投げつける、ときには教師の足や腹を蹴るような暴力をふるう、さらにはハサミまでも投げつける、といったこと」があると言う。また、「自己の感情を解きほぐし整理する『内なる言葉』を失ったかのような『うっとい』『きしょい』『むかつく』『くそばあ』『死ね』『殺したるか』などの教師をはじめとする他者に対する罵詈雑言が飛び交い騒然となるなど、枚挙にいとまがないほど」、<sup>(1)</sup>「それらの多様な現象がひとつの学級の中でも複合しているのが常態」と言える状況なのだとも言う。<sup>(1)</sup>

このような現象の中で、一般的には、「教師の指導が恒常的に成立しない状態」を指して「学級崩壊」と捉えられている。だから、「一部の子ども」の指導に「一時的に」困難を抱えているだけでは、その呼称は当てはまらない。「学級という集団を組織して構築できていない状態が日常化している場合」に学級崩壊と呼んでいるのである。しかし、その分析においては、いろいろな捉え方があるようだ。子安潤によれば、代表的な捉え方として、次の3つが挙げられると言う。<sup>(2)</sup>

1つは、文部省(当時)委託研究のために組織された学級経営研究会の規定である。『学級経営の充実に関する調査』によれば、「学級がうまく機能しない状況」という呼び方をし、次のように規定している。すなわち、「子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指導に従わず、授業が成立しないなど、集団教育という学校の機能が成立しない学級の状態が一定期間継続し、学級担任による通常的手法では問題解決ができない状態に立ち至っている場合」である。

2つ目は、学級崩壊とは、「①小学校で、②子どもたちが教師の指示に従わず、私語や立ち歩きなどによって、授業が成立しない状態」とする捉え方である。

3つ目は、尾木直樹に代表される捉え方で、「小学校において、授業中、立ち歩きや私語、自己中心的な行動をとる児童によって、学級全体の授業が成立しない現象」を学級崩壊とするものである。

先の2つは、「子どもを既存の社会システムに同化する学校機能を疑うことなく肯定した」上で、「従来の考え方をよりよく実現する対応・方法を教師や親に求めるものであり、

集団のとらえ方や個人が他者と取り結ぶ関係の仕方」を持っていなかったり、「伝統の喪失」による「豊かな社会の心の貧困」という、社会が生み出した学級崩壊を道徳教育、「心の教育」推進の契機にしようとするなど、従来どおりの規範を疑うことのない見地からの規定となっている。それに対して、3番目の捉え方の中には、従来の教育を自明の前提にしたり、伝統的規範を強調したりせず、むしろ、それらを捉え返すことに言及する点で注目されるものではある。

しかし、学級崩壊は、小学校での「一人担任制」とそこから発生する「学級王国」化の矛盾などといったかたちで処理されたり、そこにおける「一人の」教師の指導力だとするような問題ではないのである。

たとえば、子安は、自分が参観した授業中に会った立ち歩きの子どもの場合で「教師に話し相手になってほしくて教師の周囲を歩き回っていた」という事例を紹介している。この事例を考えると、「歩き回る」という1つの現象を捉えるにおいても、今までの規範を無条件の前提とし、その通りにしていく方向で考えるならば、子どもは授業中は席に着き、教師の言われるままに従うのが普通であり、授業の成立はそれを前提として成り立っているわけだから、そこでは確かに立ち歩きは問題となる。しかし、子安の体験談に登場する子どもは、教師を嫌い、学級を壊したいと思っているわけではない。「構ってほしい」という願いからそうするのである。つまり、その願いを表現するすべさえわからずに悶々としている子どもの姿がそこにあるのだ。そしてそうした事実を報告している実践もあるということなのである。また、同様に、自らの思い・願いを授業中に机をたたいたり、教師へのヤジで表現している子どもたちもいる。

一見して「荒れ」に見える現象が、子どもの自己の感情・認識やそれらの表現の問題、あるいは学級と言う他者や集団との関係性の中での自己の感情・認識、表現の問題として捉えられなければ、授業指導であれ学級指導であれ、子どもの発達を保障する教育活動としては成立しないのである。

子どもの「荒れ」という現象の中に、子どもの「人間的な願いを発見する」という視点を持つ必要がある。子どもに既存の規範に基づいた要求をするだけの学級指導・授業指導ではなく、また、子ども個人の事情を無条件に受容するだけでもない。学級という集団的関係性の中で教師が現実の子どもを受容し、子どもには必ずしも自覚されていない今のかれら自身の発達上の課題を要求するような教育・指導が、子どもの発達を保障するのである。

## 2 学級崩壊と小一プロブレム

1998年11月から始まった朝日新聞社会面連載「学校」での記事を加筆・再構成した『学級崩壊』によると、当初、「学級崩壊」の図式は、「ムカつきキレる『新しい荒れ』が中学校から降りてきて、小学校にもキレる子が増えたせいで物理的に授業ができなくなる状態」であると考えていたと言う。しかし、取材を進めるにつれ、この「学級崩壊」は「新しい荒れ」のみでは説明しきれないことに気づくことになる。まず、小学校高学年の場合と低学年の場合とではタイプが違うこと、すなわち、「高学年の崩壊は、担任を拒否し、授業を妨害するという性格が強い」が、「低学年の場合は、クラスとしてのふるまいができていたものが崩れるというよりも、そもそも入学当初からできていない感じ」であり、「ちょ

うど幼児が学校にやってきたと考えれば違和感はない。学校の集団行動のスタイルに慣れていない」状況で、「ただ『やだやだやだ』とパニックをおこしている」のだとする。<sup>(3)</sup>

小学校とはいえ、年齢的には幼児期を脱したばかりの低学年から思春期に入る時期である高学年までの6年間の子どもの発達を考えれば、確かに学年によってその様相は異なっていくであろう。

小学校低学年における具体例をいくつか挙げてみる。

「ヒデコ先生は、98年春から一年生を持っている。ひらがなを大きく黒板に書いていると、男の子が一人歩み寄ってきた。先生の横に立ってチョークをにぎると、お絵かきを始めた。『だめやないの。シンジ君。今みんなで勉強してるんやから』そうたしなめると、シンジくんは『なぜだめなん?』と言わんばかりにきょとんとした目で見返して来た。それが一週間に何度となく繰り返される。・・・授業中、他人のノートにもいたずら書きをする。他人の鉛筆や消しゴムを平気で使う。書き取りの指導をしていて、『先生の言うん（文字）ばかり書くのいやや』と騒ぎだすこともあった。・・・休み時間は、しょっちゅうど突き合いのけんかだ。髪の毛が抜けるほど引っ張り回し、菌型が残るほど腕にかみつく。給食を手早く済ませ、答案の採点や連絡帳への記入を済ませていたら、『何で先生は、好き勝手なことばっかすんの』と言い出した。・・・『授業中は座って静かに聞く』といった集団生活の基本ルールをほとんど学ばないまま入学してきた1年生。かつてに比べ自己主張が強い。だが、ヒデコ先生は、教師に何とか振り向いて欲しいといろいろ仕掛けてくるカワイイ子たちだと少しずつ思えるようになった。先生の『勉強』は今も続いている。』<sup>(4)</sup>

「拓哉は保育園の鼻つまみ者、大輔は入学前の突然の転入生、智行は有名私立幼稚園からの入学・・・拓哉は入学式で口笛を吹きはじめて教頭を慌てさせ、大輔は体を硬直させ入場できず、智行は式の間中、後ろを向いて母親を捜し続けました。・・・三人三様の育ちそびれのなかで気になることは、それぞれの課題やトラブルの中に、克服されていない幼児的な自己本位的心性をみてとることができることです。』<sup>(5)</sup>

「ふうちゃんは、不思議な子です。油断をすると、膝の上に座るし、断れば、床に寝転がって泣く。・・・スプーンを幼児のように握り、漬物をこそっと手で摘んで食べます。体育の時間、私のそばにやってきて、『あたしね、あんまり走ったことがないの。今ね、母さんと一緒に走る練習しているの』と、体を寄せながら言いました。渡り棒やのぼり棒は、まるでできません。手の皮が薄すぎるのです。階段だって、トントントンと降りることができずに、トントントンと両足を揃えて降ります。椅子に座れば、ぐにゃっと腰を掛け、一時間に一度は必ず落ちます。必ず落ちると、しばらくその場に軟体動物のように、ベチャとくっついて起きません。無理に起こそうとすれば、あたりかまわず泣いて大騒ぎが起き、授業が飛んでしまいます。・・・大人の言葉をいっぱい知っていますが、自分の体をあやつることはへたでした。」大人の言葉とは、たとえば、ダイエット・・・お母さんに抱っこをして欲しくて、ダイエットをしなければという。変電所、電磁波、衛星放送、乳酸菌、歯垢など「むずかしい言葉はやまのように知っていて、話の終わりを必ず、『お母さんが言っていた』としめくくるふうちゃん。彼女の

体と言葉のアンバランスは、どこからきているのだろうか。母親の存在の大きさをどう受けとめたらいいのだろうか。」<sup>(6)</sup>

「子どもたちが失敗を恐れ、勝ち負けに異常にこだわり、『できる』『できない』で人を評価する姿が気になった……。跳び箱のロイター板につまづいただけで泣いてしまった良くん。テストを配ると、『名前かいてもいい?』『もうやってもいい?』『出してもいい?』と何度も聞いてからでないと安心できない勉くん。リレーの選手に選ばれたものの、プレッシャーから熱を出し、運動会の当日欠席してしまった佳子ちゃん……。そしてその一方で、つねに嘲笑されたり非難されたりする子がいます。他人の失敗や未熟さをバカにしたり、優越を感じたりする子どもは、自分のそういう部分を批判されるのが怖いのです。自分で自分が許せないのです。きっと幼児からの成育史の中で、許してもらえなかったのでしょう。彼らもまたかわいそうな子どもです。」<sup>(7)</sup>

「……。一見平和でかわいい子どもたちでした。しかし、そこに問題を感じた私は、さっそく集団ゲームをしたり、班や係り活動などで子ども同士のかかわりをつくっていききました。また、休み時間はとにかく一緒に遊んで、子どもたちの人間関係を観察しました。するとすぐに、友だちとかかわる『すべ』の未熟さが見えてきたのです。それは、要するに『ごめんね』『ありがとう』『おねがい』の言えないプライドの高さとわがままでした。たとえば瞬君は、友だちの給食のおかずをひっくり返してしまったものの、『ごめんね』のひとことが言えず、『キーッ』といて体を硬直させるパニックに陥りました。集団でゲームをすれば、『お前ばかり』『お前のせいで負けた』『ボールを回してくれない』と言ひ合ひ、泣く子が続出しました。トラブルをどう解決したらよいかわからず、泣く・たたく・暴言を吐くという形で要求を通そうとするのです。」<sup>(8)</sup>

「この一年間、楽しいことをいっぱいしようと入学式をわくわくした気持ちで迎えました。しかし、現実には、そう甘くはありませんでした。教室を飛び出す子が四人、まちがったり、自信がないと自傷行為をする子、完璧主義で思うようにいかないとパニックになる子、友だちを意のままにしようとする女の子たちなど、バラエティーに富んでました。とにかくにぎやかなのです。『はい、こっち向いて』と言って、向くような子たちではありません。」<sup>(9)</sup>

尾木直樹によれば、学級崩壊は一度秩序が確立したものが壊れることだから、小学校低学年では「崩壊」ではなく「学級集団の未形成」だとされる。<sup>(10)</sup> また、実践報告では、親との関係の中で育ちの未熟さやアンバランスを抱えた少数の子どもがおり、かれらを学級の中に受け入れていこうとする過程で、授業不成立状態が生まれているケースも紹介されている。さらに、湯浅の指摘によれば、小学校低学年の子どもは、学校というハードな制度に出会い、同時に、生活基盤である家族・親との関係から、トラブルを引き起こす。しかし、「子どもは未形成・未熟なりに周囲に働きかけ、自己を表現し、自己の位置を探ろうとしている。したがって、低学年の教育実践の課題は、未成熟に見える行動に生活者として現実を生きる子どもの、どのような思いや願いが示されているかをとらえること」が重要だとされる。<sup>(11)</sup>

さて、この小学校低学年の学級崩壊状況は、とりわけ小学校に入った一年生の問題として取り上げられ、大同協の乳幼児教育専門委員会は、これを「小一プロブレム」と呼んだ。そこでは、やはり、「学級崩壊」は思春期に入った高学年の子どもたちが起こす、一度は成立した学級の崩れであると捉えられている。他方、「小一プロブレム」は「小学校一年生が引き起こす授業不成立をはじめとする学級の『学び』と『暮らし』の機能不全」であり、「幼児期を十分、生きてこれなかった子どもたちが引き起こす問題」と捉えている。

新保真紀子は、次々と引き起こされるトラブルやパニックは、次に示す2つの点の不足がもたらすものと言う。<sup>(12)</sup> 1つは、「先生、大好き。もっとかまって」というスキンシップ不足の現れであり、この場合、トラブルやパニックは子どもたちの幼児的要求と考えることができる。他の1つは、人間関係を学ぶ体験や様々な体験活動の不足である。群れ遊びやけんかなどの体験の不足が、結果として子どもたちに自己の欲求と他者との関係に折り合いをつけていくことや、仲間意識を築いていくことを阻害しているのである。

幼児期における経験の不足が、児童期になっても課題を残したままの状態を発生させ、さらに、児童期初期の課題に向き合えないまま発達が先送りにされていくことになる。「小一プロブレム」を子どもの発達要求の姿として捉えつつ、そこでの子どもの願いを読み解きながら、事実としての経験不足と人間的コミュニケーション力の未熟さを解決していくために、上述してきたような観点を踏まえた小学校での対応が望まれる。しかし、検討すべき要因も多く、本論考で十分に言及する余裕がないので、以下では、幼一小連携を視野に入れつつ、特に「小一プロブレム」を引き起こさないような幼児教育のあり方について限定して考察していく。

### 3 保育所・幼稚園と小学校の連携

2で述べたような、子どもたちの経験不足状況の背景にあるものは何であろうか。

子どもたちを取り巻く社会の状況は、ますます人間が育ちにくい環境となってきている。まず、家庭の状況を見てみよう。

子どもへの親による虐待では、児童相談所への相談件数が毎年増加し、子どもの死亡事件も後を絶たない。本年（2006年）に入り、当たり前のことを各家庭でしていこうと、「早寝早起き朝ごはん」協議会が設立された。それに先立ち、食育基本法も昨年（2005年）制定された。また、1982年の女子栄養大学の調査で明らかにされた子どもの孤食の問題も、1999年の再調査ではさらに進み、子ども自身が孤食を願う姿も新たに紹介された。家庭の当たり前が、徐々に崩壊し、さらに「母子カプセル」と言われる閉塞感の中で、孤立しがちな子育ての状況や総理府のアンケート結果からもわかる専業主婦の子育てにおけるストレスの大きさ、早期教育の中で早くから「できる・できない」という一元的価値観に囚われた子育てのいびつさなどがある。それらは、親からも子どもからも自己肯定感を奪ってきている。そして、自己肯定感獲得のために、さらに「できる」を求めてさまよう姿も見られる。

1999年に発表された学童指導員・保育士644人調査<sup>(13)</sup>を見ると、学級崩壊の背景として考えられるこの3～5年の子どもの変化について、以下の項目で「とてもそう思う」「そう思う」という回答率が高いことがわかる。それは、「片付けやあいさつなど、基本的なことができない」（93%）、「他の子どもとうまくコミュニケーションがとれない」（88.3%）、

「言動が粗暴になってきている」(93.1%)、「親の前では『良い子』に変身する」(95.7%)、「自己中心児が増えた」(93.6%)、「子どもを見ていて、小学校1年生で児童が先生の指示に従わず、授業が進まなかったり統制がとれないことが起きるのは当然だと思う」(86.2%)などである。また、親の変化では、「子どもに過保護になった」(70.2%)、「受容とわがままの区別がつかない」(75.6%)、「親のモラルが低下したと思う」(76.6%)、「食生活に無頓着である」(74.4%)、「しっかり遊ばせていない」(83.5%)などである。こうした子どもと親の変化も挙げられる。

上述してきたように、子育てを行う家庭や親の変化、子育ての孤立化をまずは考えなければならない。

さらに、社会の変化としては、子どもに「三間」の減少、すなわち、時間・空間・仲間の減少の問題が指摘できる。3つの「間」を十分に使い遊ぶことのできた時代とは違い、地域での群れ遊びやけんかをするほどの仲間と、様々な場の中で、ゆとりある時間の中の体験・経験が不足することが、自然などとの関わりのみならず、人間関係を学ぶ機会をも子どもから奪ってしまったのである。また、少子化によるきょうだいの少なさ、近所の友だちの少なさ、それと比例して、逆に大人との付き合いの多さから、同年代あるいは近い年齢の子どもとの付き合い経験の少なさや保護されるもの・受容されるべきものとしての自己意識の希薄さ・未形成の問題も生じている。

こうした状況の中で、従来のように地域・家庭ではなく、小学校・幼稚園・保育所が、子どもに3つの「間」を経験させる場、そしてそのことを通して人間関係を学び、さらには生活習慣や生活リズムを学ぶ場になってきている。しかしながら、小学校・幼稚園・保育所におけるそれらの学びは、その内容・方法において異なっているのである。

近年、幼稚園と保育所の違い・差はかなり解消されてきている。それに対して、それら就学前教育と学校教育とのギャップすなわち段差は、逆に拡大するという問題が生じてきている。

芝井豊明は、平成元年以来の幼稚園教育要領の変化は、小学校学習指導要領と大きな段差を生じさせてきていると言う。<sup>(14)</sup> 幼稚園が自由保育になり、子どもを集めてはならない、指導してはならない、個々の子どもの興味・関心を引き出すような環境をつくり、あくまでも子どもの遊びを援助・支援する。しかし、小学校は今までと変わらない。そこで段差が大きくなった、というわけである。

例として、文部科学省「就学前教育と小学校の連携に関する総合的調査研究実施要綱」の「趣旨」には、「幼児期から小学校段階に移行する際、子どもの成長・発達に連続しているにもかかわらず、幼児期の教育と小学校以降の教育との間に必要以上の段差や相互理解不足が見られるのが現状である。」としている。(2003年12月)

「保・幼、小の連携を充実させるための具体的な取組のあり方 ―なめらかな接続をめざして―」では、小学校では「接続期」の教育をどう問題としてきたかについて記している。それによると、小学校学習指導要領をたどると1958年教育課程審議会が小学校低学年の教育については「家庭・幼稚園などにおける教育との関連」について十分考慮するようにと答申している。それを受けて文部省も小学校低学年を「幼稚園、家庭教育とのスムーズな移行期」と位置づけるとともに、「幼稚園や家庭における教育との関連を図るために図画や音楽の時間を一時間ずつ増加」させたと説明している。また、同年施行の小学校学習指導要領には、「合科授業」を低学年でできるように例外規定が設けられている。1989

年の小学校学習指導要領に小学校低学年の教科として生活科が登場したが、それも次のような趣旨とねらいからである。すなわち、「低学年の児童の心身の発達は、幼稚園の年長児から小学校中・高学年の児童への過渡的な段階であり、具体的な活動を通して思考するという発達上の特徴が見られ」、「幼稚園教育との関連も考慮して、低学年では直接体験を重視した学習活動を展開することが、教育上有効であると考えられる。」ということである。このように、小学校低学年の児童の指導に対して、幼児教育のあり方が影響を与えてきたことがわかる。

では、幼児教育の場では、「接続期」の教育をどう問題にしてきたのか。ここでは、「小学校教育との『関連』と幼児教育の『独自性』がキーワード」となる。

「幼児教育は、小学校以降のすべての生活や学習と関連性を持ち、その基盤を培うものであり、その基盤の上に小学校以降のすべての生活や学習が進められる。しかし、幼児教育が小学校教育の単なる準備を行うものでないという理念も示され」、「幼児教育には幼児教育の『独自性』を追求し幼児教育の教育内容や方法を充実させていくことが自ずと小学校教育への円滑な接続・発展に結びつくものと考えられている」のである。

しかし、形として制度として、理念としてのみ保・幼・小の連携を考えるだけではなく、現実の具体的な子どもの育ちを、共通な思いで見、発達を促すために何を、どうすべきか、がもっと詳細にそして具体的に検討されることが必要である。そうした意味での子どもを中心においた連携でなければ、現在のような「小一プロブレム」は生じ続けるであろう。

そこで次に、保育所や幼稚園での子どもの「荒れ」の実態を知り、種々の体験不足が幼児にどのような問題を引き起こしているかを探ることで、「現実の具体的な子どもの育ち」を明らかにする。

#### 4 保育所・幼稚園での子どもの「荒れ」

小学校での学級崩壊が叫ばれるようになるのとほぼ同時期に、保育所や幼稚園でも保育者のこれまでの発達理解を超える行動を取る子どもが目立ってきていた。たとえば、筆者自身も保育所や幼稚園で「かみつき」「キーキー声」「パニック」という、われわれの理解を超える姿を見たり、その増加を耳にしている。小学校のほぼ同年齢の子ども集団での生活に問題が生じているならば、その前段階である幼児の教育・保育機関でも問題が生じていたのは推察できることであろう。すでに述べたように、小学校低学年の学級崩壊現象とは、単に、「じっと座れない」「聴けない」といった授業態度のみが原因とされ問題とされるような授業不成立状況なのではない。スキンシップ不足、人間関係を学ぶ体験不足や生活体験不足による自己の感情・認識・表現の未熟さ、そして他者や集団・社会における自己の感情の出し方・認識の仕方・表現の仕方の未熟さこそが考えられなければならないのである。実は、幼稚園・保育所においても状況は同様なのである。しかし、幼児の一見「荒れ」とも見なされる姿の中にも、そこにかれらの「思い」「願い」が存在するはずである。

では、幼児期においてどのような「荒れ」が見えるのか。

杉山隆一は、4・5歳児に携わる5人の保育者実践から、保育者から見た子どもの変化の特徴として次の8点を挙げている。<sup>15)</sup> 具体例を付けて紹介する。

①苦手なことはしないか、してもすぐに「できん」とパニックになる。



例1. 4歳：絵を描くのが苦手で、思うように形にならないこともあってイライラし始め、途中で「もういや」と泣き出す。

例2. 5歳：折り紙遊びをしようと紙を配り始めると、数人の子がしくしくと泣き出す。「一緒にするからね」と言っても、「わからん」とパニックになる。

②間違ったり、失敗することに過度に過敏になり、他人から指摘されると泣いたり、わめいたりして行動の抑制が取れない。

例1. 5歳：年長になると数えるということに興味をもつ子がいるので、「今日、組の子どもは何人かな？」と一緒に数え、最後に担任を指して数に入れようとするので「先生は入れなくてもいいよ」と声をかけると、「もうわからん！知らん！」と泣き始め、部屋の隅に行く。

③リズム運動や遊びの取組みをしているとき、活動に入ることができなかつたり、入っても興味が持続しなかつたりする。

例1. 4歳：みんなが劇の練習をしているのに、部屋の真ん中で寝そべり、友だちやそばのイスを蹴っている。

例2. 5歳：クラスの友だちが部屋で製作やリズム運動をしても、給食を食べていても「今これしているの、もうちょっとね」といって、自分の世界に没頭する。

④「貸して」「入れて」など、相手との交渉を言葉でせず力で奪おうとし、それができないと泣いて固まる。いったんそうなると、保育者が働きかけてもなかなか立ち直れない。

⑤些細なことや理由もなく突然暴力的な行動を取ったり、意味もなく走り回り、友だちや物にぶつかり、それがきっかけで殴る・ける、荒れた言葉を使ったけんかに走りやすい傾向がある。攻撃性が強まっている。このようにメチャクチャな行動を取り保育者を困らせるが、家庭では「よい子」（親の期待への過剰適応）という面を持っている。

例1. 4歳：自分の思うようにいかないと、カッとなって殴る、ける、馬乗りになって相手を踏みつける、髪を引っ張る、噛みつくなど、乱暴な行為をし、大声で泣いて怒鳴り合うけんかにエスカレートする。

例2. 4歳：ちょっとしたことで切れ、アホ、バカ、カス、テメエを連発し、乱暴な行動をする。

例3. 5歳：遊びや生活の場面では「自分の前を横切った」「僕の使うつもりだったおもちゃを先に使った」「すれ違いざまに手が当たった」と相手を殴ったりけったり、すぐ手が出、それでも気がすまないと「ボケ」「死ね」など「ことば」で相手の心を傷つける。

例4. 理由もなく手が出たり、突発的に物を投げる。

⑥生活習慣を含めて基本的な生活能力が育っていないのが特徴である。これまでの4・5歳児は、ある程度の周りの事は自分でできていたが、最近の4・5歳児は身辺自立の力が弱い傾向にある。

- 例1. 4歳：持ち物の整理を一人でできない子も多く、登園後はかばんや袋が部屋に散乱する。
- 例2. 4歳：散歩で拾った木の実や小石、折り紙、絵を描いた小さな紙などが、籠やロッカーの隅からあふれ、下に散らばる。
- 例3. 5歳：上靴をよく履き忘れ、廊下に落としてそのまま。
- 例4. 4歳：給食の際も、じっと座って食べることができない子、机の下にもぐりこんで出なかったり、いつの間にか部屋から出て隠れてしまったり、また、嫌いな食べ物は床に放り投げたりする。
- 例5. 5歳：身の回りのことをすることが苦手な子は、少し環境が変わっても動揺するのか、年長クラスになった当初、登園したまま準備せず、部屋に持ち物が散乱している中で大暴れする子、窓際に置いたマットに寝ころび指吸いをしている子、ロッカーの前にベタッと座り、ハンカチを唇に当ててボーッとしている子などがいる。
- 例6. 4歳：給食の食べこぼしがとても多い。
- 例7. 5歳：幼稚園の畑でできた作物を調理する時、切り方を教えて切らせようとする時、「先生、切れへん！」という声。包丁の刃を上に向けて切ろうとしていた。
- 例8. 4歳：朝始業時に間に合わない、登園時が一定しない。
- 例9. 4歳：水が好きで水道の蛇口を全開して、ジャージャーと手をかざして水を飛ばす。花瓶はひっくり返す。机に載ったものは払い落とす。絵本は投げる。おもちゃの皿は投げる。

⑦多くの識者が指摘しているように「自己中心的」な心が強く、他者との関係を切り結んだりする力が弱いのが特徴。

⑧保育者に抱っこされたり、膝の上に乗ったり、抱えてもらおうと安心して落ち着くという傾向。他方、気に入らないことがあると、保育者に「クソババ」と言ったり、蹴ったりする。

- 例1. 抱くと膝にじっとしている。膝の上だと安心するようだ。
- 例2. 大人と肌をくっつけて甘えたいようで、保育者にぴたっと身体を寄せ、その足や膝をさすって、満ち足りた表情をする。
- 例3. 5歳：どの子もとても幼く、「僕だけを見て、僕と遊んで」と保育者の腕の取り合いになり、脚にまでからみつく。決してふざけているのではなく真剣そのもの。
- 例4. 友だちより大人を求め、「先生、あのね」と大好きな電車や家のことを話す。

以上の8点の傾向が記されているが、その他にも幼児教育の実践の中から挙がってくるものとして、次のような問題も抱えていると思われる。

1. 自分の身の回りのことは一定こなすが、すべてに受身で子どもらしい表情の乏しい子どもが多くなっている。
2. 保育者としてしっかり目を合わせられない子どもが多い。大人としてしっかり向き合うことに慣れていない。
3. 知識はあるのに、それを生活の中に生かす力がない。
4. 子どもが忙しくなっている。ピアノ、習字、サッカー、スイミング、英語などの習い事や、通っていないくても、市販のおけいこ帳、通信教育雑誌に「お勉強」と追い立てられている。
5. 親の考えが、子どもを保育所や幼稚園でも支配している。たとえば、運動の時、厚着をしている子どもに脱いだほうがいいことを進めると、「お母さんに怒られる」とべそをかく。
6. 決して、特別な環境に育った子どもが荒れていくのではなく、あまりに子どもを大切にしない大人社会の犠牲になっているようだ。

以上を見てみると、幼児期で挙げられている問題的な状況は、「小一プロブレム」や「小一プロブレム」という言葉が使われる以前の小学校低学年の学級崩壊の特徴とほぼ同じであると言える。そこでもやはり、自分自身の感情・認識やその表現とは切り離されたところで、当然のように多くのことを（所与の規範として）与えられ続けてきた子どもの姿や、他者・集団との関わり方の未熟さの問題が浮かび上がる。

もちろん、荒れる子や発達上気になる子の言動の要因に関しては、前述したものも含めて様々な議論がある。だが、本論考でそうした議論について詳細に立ち入ることはできない。そこで次に、前述してきたことを踏まえて、保育所・幼稚園として、また、そこで子どもが自分を大切にしつつ育ち合う姿を観ることを願うであろう保育者として、目の前にいる子ども・子ども集団をどのように捉えて関わるかについて述べる。

## 5 保育所・幼稚園における個をはぐくむ学級（クラス）づくり

子どもは、自分の身の回りの様々な物的・人的環境に自ら働きかけ、そこで自分の感情や認識を表現する中で、自分自身を作り発達する。また、他者・集団との関わりの中で、自分ではわからない感情・認識・表現を知り、さらに、相互に関わろうとする中で、共通感覚・共通の価値を作り出していく。その経験が、さらには、他者・集団とのよりよい関わりを作ろうとする基盤となる。

子どもたちは、自分の生活の中で生きている。そこで主体的に生きるということ、言い換えれば、主体的生活者になることで、子どもの発達には、ペスタロッチが言うように、「心・頭・からだの調和的な発達」に至るのである。また、主体的に生きるという時、環境に働きかけ、そこからの働き返しを受け入れつつ、「まわりがこうだったらいいな」「自分がこうだったらいいな」という「思い」や「願い」を持つ。しかし、ただの「思い」や「願い」であるうちは、実際は変わらない。生活「主体者」になるということは、自己の「思い」「願い」を質の高い要求にし、「心・頭・からだ」を総動員しつつ、自己も変わることを前提に環境に働きかけることである。そうした能動的な自己活動を展開することで、子どもは発達するのである。その意味で、幼児期の子どもたちの「荒れ」に見える現象は、

未だ「思い」「願い」が自覚されていない、主体的生活者に成りえていない姿の現れだと捉えることができる。あるいは、環境に翻弄されている姿なのだとすることもできる。

こうしたことを、集団づくりの観点から検討してみる。

久田敏彦にしたがえば、「集団づくり」とは、「子ども相互の関係性の質が、好むと好まざるとに関わらず一人一人の人間形成に重大な影響力を持っているという事実に着目して、その関係性を子どもたち自身が主体的につくり、育て、くみかえ、民主的なものに発展させることを意図的・計画的に指導することによって居場所を保障し、自立と自治を促す保育・教育活動」である。<sup>(16)</sup>

幼稚園や保育所において、子どもは家庭を離れ、家族とは異なる集団の中で生活する。先生という存在があり、同年齢あるいはあまり年齢差のない集団の“一員”となる。そして集団の成員として確かに根付き、集団の一員として活動できる力を身につけていくことになる。したがって、そこで求められる教育（保育）とは、子どもの生活に根ざし、生活を変える、個々の願いを受けとめ合いかなえ合おうとする、学級（クラス）集団づくりの教育である。またそれは、質の高い要求を育てる教育と言える。以下では、田代高英の論に依拠しつつ、そうした集団づくりの手だてについて考察を加える。<sup>(17)</sup>

子どもの要求には、いろいろな質的違いがある。「ひとりで遊ぶのがいい」「自分の好きなことだけしたい」といったものから、「みんなと遊びたい」「いろんなことをしてみたい」、またそこでの「自分の関わり方」など、子どもの要求はその子どもの置かれている生活現実に深く根ざしている。そうだとすれば、田代も言うように、「教育という仕事の中でわたしたちが、目ざさなければならないことは、子どもの中に質の高い要求を育てること、そして、そのためには、質の高い要求を生み出す母胎である生活を子ども集団の中につくり出すこと」なのである。「ゆがめられた生活の中で育つ子どもたちの要求は、場合によっては、ゆがんだ、質の低い要求を多く含んで」いる。「質の低い要求、それに共通しているのは、一つは、自分中心の要求しかもっていないことと、もう一つは目先の要求しかもっていないこと」であり、「自己中心で、目先の要求しかもっていない子ども、そのような子どもを、目先だけでなく、見通しのある要求を持った子どもに変え、また、自分中心の要求しかもてない子どもを、友だちのこと、みんなのことを考えた要求をもった子どもに変えることが、いいかえれば要求を育てる教育ということができる」のである。

教育（保育）をするということは、誰かの助けのみを求め、自分から何もしない子どもを、自ら要求し、行動する自主的な子どもに変えることであり、友だちや保育者と関わりたいのに自己中心的な態度しかとれない子を、関わりたいという見通しの中で協同と連帯のできる民主的態度をとれる子に変えていくことである。繰り返せば、「子どもたちの中に質の高い要求を育てるということは、自分中心で目先のことしか考えない子どもを、友だちのこと、みんなのこと、先のことを考えることができるすばらしい要求をもった子どもに変えること」であり、「要求の質を高めることによって、はじめて子どもは変わってゆく」のである。

ところで、集団は、ただの人の集まり（群れ）とは違い、目的と組織と規律がある。目的は、構成員に共通であり、組織は、役割や仕事の分担が行われ、この分担を通して、お互いが結び合わされている。規律は、共通のきまりや約束があり、それによってもお互いが結び合わされている。

この目的・組織・規律を、だれが、どのように決めるかにより、集団の質は変わってく

る。「上から、外から」保育者が、知らず知らずのうちに、子どもたちの集団活動の目的・組織・規律のほとんどを一方的に決めてしまうような場合には、当然、子ども集団は保育者により動かされる集団＝他律的集団になる。そこでは、保育者の指示に従う子どもが「良い子」で、従わない子どもは「悪い子」というレッテルを貼られ、いつも指示から脱線する子どもは「問題児」というレッテルを貼られることになる。子どもたちが指示通りに行動するようになったとしたら、その場合の子ども集団は外から管理される他律的集団である。また、みんなで楽しく、仲良くしていこうというように子ども集団を指導する場合でも、たとえば、「けんかをせずみんなで仲良く遊びましょう」といった内容が、子どもの現状と関連させられて具体的に指導されるのではなく、徳目主義的に言葉で指導され、それが集団の目的になってしまっている場合、それは情緒的・感情的なものに左右されやすく、思いつきのものになりやすい傾向を持つ。

集団の目的・組織・規律が、集団に所属している全員の手で「下から、内から」作られていく集団、すなわち自律的集団の場合はそうではない。集団生活、集団活動をする以上、そこにはどうしても共通の目的が必要になる。そしてそのために、さらに組織や規律が必要になってくる。そうした必然性に基づいて、自律的集団は、集団を構成する全員の要求や意志を反映して集団の目的をつくり、その中で必要な組織や規律もみんなで作っていくのである。

しかしながら、幼児集団においては、そのような活動が初めからできるわけではない。したがって、最初のうちは保育する側（保育者）が、子どもたちが共同で取り組まなければならないような場を設定してやる必要がある。言葉で所与の目的や規律などを子どもに伝えていくのではなく、そのような場に子どもを立たせて、「共通の感情・共通の文化的価値」を持つという目的を持たせていくのである。それは、集団遊び、生活、労働などの場面で、共同で取り組む場を設定してやることで可能になる。

以下、学級（クラス）での集団遊びを取り上げてみる。子どもの遊びに働きかけて共同で取り組む場を設定することで、子どもの要求を育て、遊びが多様に広がり、内容的に高まるために、仲間同士の強い結びつきが必要になった実践事例を紹介する。

保育所に来て、未だ保育所が嫌で家に帰りたいという思いで一杯の子どもに、保育者が「追いかっこ」を仕掛ける。「まてまて」と遊んでいるうちに、クラスの他の子どもたちも入ってきた。互いに走りあった後、「はあ、はあ」と息を弾ませつつ、「おもしろかったね」という共通の感覚と共通のからだを感じる。その後、「自分も追いかけてみたい」という子どもの要求が出てきた。違う役割をしたいという要求である。そこで保育者は、あるルールの下に成り立つ「鬼ごっこ」を子どもの意見を取り上げつつ提案する。さらにその後、どこを捕まえることがおもしろいということから、しっぽを捕まえるというルールの「しっぽ鬼」に、子どものアイデアから入っていくというすじ道が成立する。そしてこのような流れの中で、集団遊びが子どもの生活の中に入っていく。また、そうした過程で、「鬼ごっこするものこの指とまれ」「いれて」「いいよ」と、集団遊びを楽しむためには遊びを共に構成する他者・集団が必要で、大切な存在なのだということもわかっていく。そしてさらには、そうした体験を土台として、他者とより関わり、協力しなければならない「手つなぎ鬼（4人になったら2人に、手を離してはならない、協力して鬼をする）」、鬼になりたがるものが多いときには、保育者の提案で鬼の集団を作り、捕まった子は鬼の陣地へ連れて行って他の子がそれを助けるという「たすけ鬼」といった、より協力が必要な

ルールで、それを守り協力し合うことでいっそう共感し合える遊びへと発展していくことができるのである。助けるスリルと使命感が協力を生み、鬼がわからないので帽子をかぶったりハンカチを結びつけたりする工夫を子どもたちが提案し合い、そのルールを加えるとより遊びやすいといったことも、遊びながら実感し合っていく。また、すぐに助けられるとつまらないので、鬼の中で見張り役と捕まえ役を作っていく、うまくいくと、その役割をより機能させていく場合もある。<sup>(18)</sup>

以上の事例は、1970年代に、やはり子どもの育ちの問題に立ち向かおうとした保育者たちの実践からまとめたものであるが、このような遊びの経験が、子どもたちが要求を持ってより質の高い共通の目的を持ち、組織を作ろうとし、共によりよく生きるための規律を自ら作り出す経験となり、さらには、他の活動＝生活・課業などに取り組む土台となっていくことを示した優れた事例である。

紹介した事例からわかるように、遊びの指導において保育者には、「子どもの要求を掘り起こし、要求を組織する」という一定の見通しを持つこと、遊びそのものにおける見通しを持つことが求められる。

また、遊びの要求を組織する場合、集団づくりの原則を踏まえることが大切である。つまり、めあてづくり、きまりづくり、役割づくりそしてそれらを基礎とした話し合いの活動が必要なのである。「鬼ごっこ」のような、一般的で、しかも、どの子どもでも取り組める遊びを通して、子ども同士の結びつきを強め、考えさせ、思いっきり遊ぶ楽しさの中で全身で活動させる。その中ではじめて、子どもたちは生き生きとした子どもに変わっていく。このような集団遊びにおいてこそ、個々の子どもの居場所を作り、やる気を育て、集団の中でルールを学ぶ機会を持たせることができるのである。

こうしたことは、リズム遊びでも同様である。たとえば、「なべなべそこぬけ」を2人で歌い終わるまでにうまく裏にひっくり返る（協力）、3人・4人と人数を増やす（協力、工夫、役割）、クラス全員でする、一緒のリズムで手を揺らす。こんがらがっても楽しい、崩れても楽しい関係を作る、つまり失敗しても楽しい、工夫したらできた、みんなでできたという経験を持たせることができるのである。<sup>(19)</sup>

さらに、教室の中でいつも寝そべり、クラスの一部で遊びを始めるといつも邪魔していた子が、設定保育におけるリズム遊びや身近で好きな音を基に合奏していくという取り組みの過程で、彼の生活全般に変化が起り、生き生きと友だちと遊び合えるようになっていったという報告もある。<sup>(20)</sup> このケースでは、まず、様々なビンや缶、紙類などから自分の好きな音を探し、聴かせ合うことから始まる。各々の好きな音や好きなリズムを認め合い、聴き合う。次に、子どもから「これは小鳥の声みたい」「これはSLみたい」と何かに見立てた表現を工夫し合う。さらに、それらを物語にして合奏していく中で、合奏が成立するためのルールを知り、共同することで、1人では決してできない合奏を体験していく。自分の好きな音を探す中で、しっかりと耳を澄ませて聴くことで、自分に向き合い、自分の感覚を使い、それを他者に「いい音」として聴かせるために懸命に表現し、それをクラスで認め合うというプロセスをたどっている。

このように、子どもは自己を知り、他者と関わり、クラス集団の一員としての自己を知る。それは、自己肯定感を持てる自己である。上述の実践も、音遊びの見通しと子どもたちの発達の課題やその見通しを考慮しつつ展開されているのである。

幼児期に、保育所・幼稚園においてクラスの中での自己を大切にしながら、他者・集団

と関わる経験、文化を共有し創造しようとする過程において共通の価値や共通の経験を持つこと。その中で、「じっとして聴く・よく観る」などの構え、他者への関わり方、要求の出し方を知ること。こうした経験が子どもの発達を保障していくのである。このように考えるならば、以上のような幼児期の子どもの発達を保障する見通しを持った遊び、学びの経験を、幼児期のみで見通しだけでなく、小学校以降の発達をも見通しながら保育を行うことが、これからの保育者に求められることになるだろう。そしてまた、小学校低学年を担当する教師も、そのような就学前教育を踏まえ、それを土台とした低学年教育の実践を構想することが求められる。そのことが低学年の「学級崩壊」「小一プロブレム」問題を克服する一つの鍵になるに違いない。

## まとめ

「学級崩壊」あるいは「小一プロブレム」の問題は、種々の議論がなされ、様々な主張があることからわかるように、単一の要因にその原因を求めうるものではない。複雑に諸要因が重なり合って生じているのである。しかし、本論でも触れたように、多くの主張・とらえ方の中には、就学前教育とりわけ「自由保育による弊害」や家庭における「しつけの不足」あるいは逆に小学校教師の指導力不足といったことに原因を矮小化しているものも少なくない。そしてまた、所与の学校（幼稚園、保育所）のシステムやそこにおける集団規律や行動様式などを当然の前提として、それにいかに適応させるかといった観点からの対応策を考えるとといった傾向も見られる。したがって、具体的には、道徳教育を中心とした一面的で教え込み的な態度・心構えの訓練、あるいはまた、強力な管理による統制といった方策に腐心するなどといったことにもなる。

確かに、これまでのわが国における「自由保育」のあり方や家庭のしつけにも責任の一端はあろう。そして小学校教育と就学前教育との間には、その目的や内容・方法等において、現実にズレが存在することも間違いない。とはいえ、子どもの望ましい人間性・人格発達を促していくという教育の基本目的は同じはずである。重要なのは、現在、それぞれが無条件の前提としていることがらを、今一度その視点から問い直すことである。そしてその中から、それぞれが独自性を持ちつつも、協働・連携の道を探ることである。その際、とりわけ大切なことは、子どもの内面に目を向け、子どもの視点から問題解決の方策を構築することである。

就学前教育と小学校教育には連続するものと非連続の面がある。後者に関して例をあげるなら、幼稚園や保育所にはない教科の学習・指導がある。そこでは、子どもはあらかじめ準備された教科内容を習得することを要求される。そしてその習得過程においても、幼稚園・保育所の時のようなかれらの自由な活動が全面的に保障されるわけでもない。それだけではない。かつて岡本夏木が「二次的ことば」という表現で指摘したように、かれらは学習に必要な新たな言語能力の獲得をも求められる。<sup>(21)</sup> こうした連続・非連続の面での検討も今後いっそう進められる必要がある。ただし、繰り返すことになるが、それは子どもの側に立ち、かれらの視点から検討するものでなくてはならない。本論考は、その一つの試みであり、一歩である。

## 注

- (1) 久田敏彦編、『学級崩壊 克服へのみちすじ かわる教師 かえる教師 第Ⅳ巻 自立と共同の物語を綴る』、フォーラムA、2000年、p.189.
- (2) 子安潤編、『学級崩壊 克服へのみちすじ かわる教師 かえる教師 第Ⅲ巻 少年期の関係を編み直す』、フォーラムA、2000年、p.189～194. なお、子安は2番目については高橋史郎『学級崩壊10の克服法』（ぶんか社、1999年）、3番目は尾木直樹『「学級崩壊」をどうみるか』（NHKブックス、1999年）から引用している。
- (3) 朝日新聞社会部、『学級崩壊』、朝日新聞社、1999年、p.8～9.
- (4) 同上、p.46～47.
- (5) 湯浅恭正編、『学級崩壊 克服へのみちすじ かわる教師 かえる教師 第Ⅱ巻 はじめての学びと自分づくり』、フォーラムA、2000年、p.10～15、佐々木健実践より.
- (6) 同上、p.78～109. 溝部清彦実践より.
- (7) 同上、p.116. 小川あけみ実践より.
- (8) 同上、p.118. 同上小川実践より.
- (9) 同上、p.148. 竹内朋子実践より.
- (10) 尾木直樹、『「学級崩壊」をどうみるか』、NHKブックス、1999年.
- (11) 湯浅恭正編、前掲書、p.187～189.
- (12) 新保真紀子、『「小一プロブレム」に挑戦する』、明治図書、2001年.
- (13) 尾木直樹、「“学級崩壊”の背景を読み解く—学童指導員・保母644人調査」、臨床教育研究所、『虹』、1999年記者発表から.
- (14) 京都市総合教育センター、芝井豊明、「保・幼、小の連携を充実させるための具体的な取組のあり方—なめらかな接続をめざして—」
- (15) 杉山隆一編、『学級崩壊 克服へのみちすじ かわる教師 かえる教師 第Ⅰ巻 幼児の荒れとキレを立て直す』、フォーラムA、2000年、p.171～173.
- (16) 久田敏彦、「関係論の視点から仲間づくりを考える」、『人とかかわる力を育てる』、「小さいなかま」、臨時増刊号、1996年.
- (17) 田代高英、『幼児集団づくり』、東方出版、1974年.
- (18) 同上、p.201～206.
- (19) 杉山直子・今村方子、「幼児の表現教育試論—個性を育む音楽活動とその指導のあり方」、『山口芸術短期大学研究紀要・第31巻』、1999年.
- (20) 杉山直子・今村方子、「幼児の表現試論（3）—個性を育む音楽活動とその指導のあり方」、『日本保育学会第53回大会研究論文集』、2000年.
- (21) 岡本夏木、『ことばと発達』、岩波新書、1985年. を参照のこと.