

「子どもの論理」を活かした教育実践を目指して

— 幼保小連携の視点から —

キーワード: 「子どもの論理」, 幼保小連携, 小1プロブレム 広島大学大学院・院生 春木 憂

1. はじめに

人は、自身の所属するあらゆる社会において、他者と互いにかかわりあう。その過程で、様々な問題が生じることも少なくない。教育現場においても、不登校やけんか、暴力、いじめ等の問題行動は日常化しており、子どもについても他者とのかかわりに課題を抱えていることが窺える。

人と人がかかわる場面においては、自分のもつ論理と他者のもつ論理とがかかわり合うことになる。そのかかわりの中で、他者の論理との間に齟齬を来した結果として、問題行動等が引き起こされるのである。よって、子どもの抱える課題について考えるためには、それぞれのもつ論理に着目することが必須となる。

稿者はこれまで、こういった子どもの抱える課題の根本的な解決を目指した教育の在り方を追究してきた。特に小学校児童を対象に観察や実践を行い、「子どもの論理」の実態を明らかにしようと試みた。その結果をもとに、適切なかかわり方について国語教育の視点から提案している。

こういった研究の過程で、言語獲得が達成される時期であり、「子どもの論理」形成の入門期である幼児を対象とした分析が必要であることが明らかになった。そこで、本稿における研究目的を以下のように設定する。

- ・子どもの抱える課題の根本的な課題の解決を目指し、子ども（幼児、児童）の発達過程に対応した「子どもの論理」分析とその対応について提案する。
- ・幼保小連携の視点から、子どものもつ「子どもの論理」の分析、その結果に基づいたかかわりの必要性と方法について提案する。

方法として、幼保小の接続の観点から小1プロブレムに着目し、その課題の捉え直しを試みる。その結果をふまえ、子どもの抱える課題の根本的な解決を目指した教育実践における「子どもの論理」の分析、対応等の必要性について提言する。

2. 小1プロブレム

幼保小連携の視点から、子どものもつ「子どもの論理」について検討するために、幼保との接続期にあたる小学校1年生の抱える課題である小1プロブレムに着目する。

2.1. 現状と要因

黒澤（2013）は、小1プロブレムの現状として、問題行動を起こす要因という視点から、以下に示す3つに大きく分類して捉えている。

Type1 集団生活のルール欠如

このタイプは、自己主張が強い児童が比較的多く見られる。一対一で対応するときちゃんと受け答えができるため、保護者が家庭において問題を感じにくい。一斉指導の中においても教師と一対一の関係を求めるため、いろいろな場面で自分に向かい合ってもらえなかったという不満を持ちやすく、しばしばトラブルに発展する。

Type2 自己の意思表示能力の欠如

このタイプは、自分から積極的に他者に関わらない児童が多く見られる。周りの大人が自分の気持ちを察して動いてくれることに慣れているため、自分の気持ちがうまく伝わらない場合、周りの人のせいにして自己弁護する傾向がある。

Type3 自己感情コントロール能力の欠如

このタイプは、一度感情のコントロールがきかなくなると、自分ではどうしたらいいかわからずにパニック状態になる。また、気持ちの切り替えが難しく、なかなか怒りが収まらなかったり、泣き止むことができなかつたりする。

(pp.2-3)

さらに、これらの3タイプに共通していることとして、集団におけるコミュニケーション能力が不足しているということを挙げている。

コミュニケーション不足による小1プロブレムの予防について、年長児の後半に「協働性」を大切に

した教育を行うこと、小学校1年生の1学期に幼児教育のよさを小学校教育に繋ぐ工夫をすることが有効であることが述べられている。

本稿では、黒澤(2013)の示す小1プロブレムの要因について、コミュニケーション能力の不足からさらに踏み込んで、「子どもの論理」の観点から捉え直しを図る。そうすることによって、子どもの抱える課題をより具体的に描き出し、かかわりについて提案することが可能になると考える。

2.2. 要因の捉え直し

問題行動をひき起こす要因について、黒澤(2013)の提示する事例をもとに「子どもの論理」を分析し、捉え直しを図る。なお、分析にあたっては、認知行動療法の中核的技法であるREBT(Rational Emotive Behavior Therapy)におけるABC理論、イラショナル・ビリーフ(irrational belief)を援用する。

2.2.1. REBTの概要

「子どもの論理」を理解する一つの方策として、REBTを援用する。REBTとは、アルバート・エリス(Albert Ellis, 1913-2007)によって提唱された認知行動療法である。

重視しているのは、「思考、感情、行動のいずれにおいても適切なものと不適切なもの、論理的なものと非論理的なものとを明確に区別していく理論」(Ellis and Harper, 1981, p.303)である。ここでいう適切なものや論理的なものをラショナル、不適切なものや非論理的なものをイラショナルとする。

REBTの骨子について、國分康孝(1999)はABC理論を用いて整理している(pp.4-5)。

A: Activating event (出来事)

B: Belief (ビリーフ、固定観念)

C: Consequence (結果、悩み)

AがCを生むのではなく、BがCを生むという考え方である。そして、Aに変化はなくてもBが変わることによってCも変わるとしている。さらに、Aを変容可能であればAに働きかけて変えることも求められている。

Ellis and Harper(1981)によると、論理療法は反復、実験、修正を要する実践的な性質をもつものであり、そのためクライアントは有能な治療家との集中的・直接的な接触をもつことが不可欠である。この点において、保育・教育者が、子どもの言動や行動からビリーフを発見し、はたらきかけることに、「子どもの論理」とのかかわり方の手がかりが期待される。

続いて、「子どもの論理」について理解する際に、留意すべきイラショナル・ビリーフについて概説する。Ellis and Harper(1981)で挙げられている10のirrational belief(pp.127-293)を手がかりとし、以下は、稿者が整理したものである。

その1 受容欲求

自分が大切だと思うすべての人びとから愛され、受容されねばならない、愛されなければ理不尽だと人びとが思いこんでしまうこと

その2 失敗恐怖

人が、自分は有能で適性を有し、何かすばらしい業績をあげて当然だ、と考えることである。人が、少なくとも自分は、いくつかの重要な領域において資格があり、才能を有するのではなくてはならない、と思ひこむこと

その3 非難

人びとが自分に不快、不正を加えた場合には断固としてその人を非難、問責し、かれらを不正、不徳の墮落した人間とみなすべきだ、とする思考

その4 欲求不満

人がはなはだしく欲求不満に陥ったり、不正な扱いを受けたり拒絶されたりすると、人は必ずや事態を恐ろしい、悩ましい、悲劇的なものとして眺める、とする、考え方

その5 憂うつ

精神的な苦痛は外部の強い影響から生ずるものであるから、自分の力では感情を制御し望む方向に変えることはできない、とする考え方

その6 不安

もしもあることが危険で恐怖を覚えさせるもののようにみえた時、我を忘れて不安に陥るのが‘当たり前’だと考えてしまうこと

その7 怠惰

生きがいのある人生に向けて自己修練を積んでいくことはたいへんなことであるから、それより障害物はなるべく避け、責任のある仕事はできるだけ回避しているほうが安心でいられる、とする考え方

その8 偏見の成育歴

過去の経験にこそ、決定的に重要であり、しかも過去において人生に大きな影響を与えたできごとは、今にいたってもその人の感情や行動を決定するものである、という考え方

その9 現実拒否

なにごととも現在より良くなるべきだと先験的に信じ、もしも冷酷な現実に対して望ましい解決策が見出せなかったらそれはきわめて恐ろしいことだと考えてしまう、そういう思考法

その10 受動的な生き方

何もしなくてよい状態、あるいは義務に拘束されずに受動的に‘楽しむ’ことこそ最上の幸福である、とする考え方

また、國分久子(1999)は、イラショナル・ビリーフについて4種類(「ねばならぬ」「悲観的」「非難的」「低耐性」)×3群(「自分自身」「相手・他者」「人生一般」)に分類する。以下、整理する。

① 自分自身に関するもの

- (ね) 「私は...せねばならぬ」
- (悲) 「私は...ゆえに私の人生は終わりである」
- (非) 「私は...ゆえにダメ人間である」
- (低) 「私は...ゆえに耐えられない」

② 相手に関するもの

- (ね) 「相手は...すべきである」
- (悲) 「相手は...ゆえに絶望的である」
- (非) 「相手は...ゆえにダメ人間である」
- (低) 「相手は...ゆえに耐えられない」

③ 人生一般に関するもの

- (ね) 「人生は...になるべきである」
- (悲) 「人生は...ゆえに救いが無い」
- (非) 「世の中の人...ゆえに軽蔑に値する」
- (低) 「世の中は...ゆえに救いが無い」

(pp.25-27)

子どもの言動や行動の背景に、こういった、子どものもつイラショナル・ビリーフが存在し、問題行動の要因となっている。そのため、ビリーフにはたらきかけるようなかわりを実現することが、子どもの抱える課題の根本的な解決に繋がると考える。この点から、本稿では、「子どもの論理」について、REBTの援用した分析を試みる。

2.2.2. 「子どもの論理」の分析

黒澤(2013)が提示する事例について、REBTにおけるABC理論、イラショナル・ビリーフを援用し、「子どもの論理」の分析を行う。

なお、図中に用いる略号は、以下の内容を示す。

A: 子どもに起こった出来事

iB: イラショナル・ビリーフ

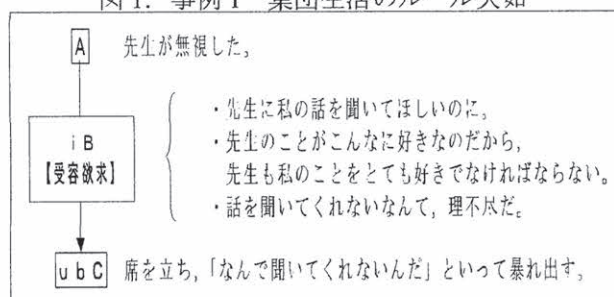
ubC: 行動面での望ましくない結果

＜事例1＞朝の会で先生が話を始めると、すぐに「きのうぼくは、テレビを見てね・・・」としゃべり出す。先生が無視して話すと、「ねえねえ、聞いて聞いて」と言いながら、席を立ち、担任のそばに来る。「今は先生が話してるから」というと「なんで聞いてくれないんだ」といって暴れ出す。(p.2)

黒澤(2013)の分類するType1 集団生活のルール欠如の事例として挙げられているケースである。頻度や程度の差、場面の違いはあるものの、小学校1年生に限らず高学年児童にもみられ、中学生や高校生、成人に至ってもみられる言動や行動である。

事例1について、立ち歩き、暴れ出す子どもの「子どもの論理」は、以下のように整理される。

図1. 事例1 集団生活のルール欠如



このケースの言動や行動から読み取れるのは、自分が大切だと思う人から愛され、受容されねばならない、愛されなければ理不尽だと思いこんでしまう受容欲求であり、相手に向けた「ねばならない」「低耐性」「非難」ビリーフである。また、自分を不快にさせた先生に対して断固としてその人を非難、問責しているという点では、非難の傾向も読み取れる。

自己主張が強い子どもというだけでなく、このような問題行動をひき起こしがちである場合、その背景には、「相手は自分を受け入れなければならない」「自分にこんな思いをさせるなんて許せない」といった強いこだわりが存在する可能性がある。

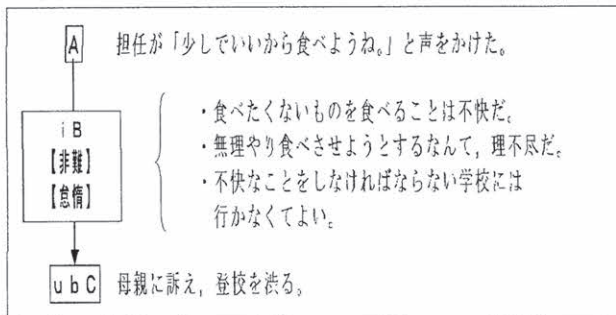
一斉指導の中においても教師と一対一の間関係を求めるという点からも、受容欲求によってひき起こされた言動や行動であるという可能性の高さが示唆される。また、自分に向かい合ってもらえなかったという不満を持ちやすく、しばしばトラブルに発展するという点においては、他者への非難や低耐性ビリーフによるものであると考えられる。

<事例 2>給食で苦手な食べ物が出ると、食べずに黙っている。「少しでいいから食べようね」と担任が声をかけると頑なに拒み、固まってしまう。帰宅後、母親に「先生が無理やり食べさせようとした」と訴え、次の日から学校への登校も渋るようになる。(p.3)

Type2 自己の意思表示能力の欠如の事例として挙げられている。こういったケースについても、頻度や程度の差、場面の違いはあるものの、小学校1年生に限らず高学年児童にもみられ、中学生や高校生、成人に至ってもみられる言動や行動である。

事例 2 について、母親に訴え、登校を渋る子どもの「子どもの論理」は、以下のように整理される。

図 2. 事例 2 自己の意思表示能力の欠如



このケースの言動や行動から読み取れるのは、自分を不快にさせた担任がダメなんだと思い込んでしまう非難、障害となる給食のある学校を回避しようとする怠惰であり、相手に向けた「低耐性」「非難」、人生一般に向けた「ねばならない」「非難」ピリーフである。

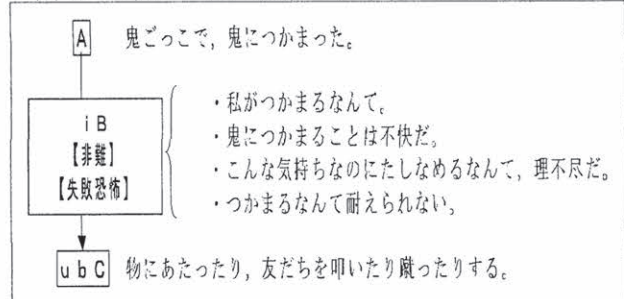
また、食べずに黙っていることから、給食を食べられない事実を受け入れられないという失敗恐怖の傾向があり、食べることができない自分との直面を回避するために登校を渋った可能性も考えられる。

<事例 3>休み時間、友達と鬼ごっこをして遊んでいたが、自分が鬼につかまると、急に怒り出し、相手をぶったり蹴ったり始める。周りの友達に「捕まったんだからしかたないよ」とたしなめられると、「もう、やらない」といって教室へ戻ってしまう。教室でも怒りの感情が収まらず、物にあたり、友達を叩いたり蹴ったりする。(p.3)

Type3 自己感情コントロール能力の欠如の事例として挙げられているケースである。小学校1年生に限らず、頻度は減少するものの、中学年や高学年児童にもみられる言動や行動である。

事例 3 について、鬼ごっこをやめたり、友だちを叩いたり蹴ったりする子どもの「子どもの論理」は、以下のように整理される。

図 3. 事例 3 自己感情コントロール能力の欠如



このケースの言動や行動から読み取れるのは、鬼につかまったことにこだわり、受け入れられないという失敗恐怖、友だちがそういった事態を受け入れるようたしなめることを責める非難であり、自分に向けた「非難」「低耐性」ピリーフ、相手に向けた「非難」ピリーフである。

2.2.3. 事例についての考察

「子どもの論理」をより精緻に理解するためには、様々な場面における子どもの言動や行動について多面的に観察し、総合的に考察する必要がある。また、子どもの中には複数のピリーフが存在し、一つの出来事に対して複数のピリーフがかかっている場合が想定される。(春木, 2016, p.102)

そこで、事例 1~3 について、一つの出来事にかかわる情報に基づき、推測し得る様々な「子どもの論理」についてかかわり方を含めて考察したい。

一つの出来事について要因を確定することなく、様々なピリーフを想定することによって、他の場面における子どもの言動や行動、生活環境等の情報を加えて総合的に判断する際の妥当性が増し、「子どもの論理」の実態がより明らかになるからである。

総合的に判断する場合の情報としては、授業での言動や行動、授業外での言動や行動、日記や学習プリント等の記述、成育歴、生活環境等が挙げられる。

特に、「子どもの論理」の形成過程には、環境的な要因が大きく作用している傾向がある。

例えば、家庭で愛されているという十分な実感が

得られていないことから受容欲求が強化される場合や友だちとの競争に勝つことを要求されるうちに失敗恐怖が強化される場合等である。

小1プロブレム特有の原因として挙げられる、幼保から小への環境の変化に対する不適応等についても、環境的な要因として「子どもの論理」分析の際の情報の一つとして捉えることができる。環境の変化等から受ける影響や不適応の程度についての個人差を考慮し、個別の情報として分析の対象とする。

このように、子どもは生活環境に大きく影響を受けるため、「子どもの論理」の分析やかかわりを検討する際には、子どもの置かれている環境についても情報として加味し、判断する必要がある。

2.2.4. 各事例の子どもへの対応案

<事例1のような子ども>

事例1における問題行動の背景にあるのは、受容欲求である。受け入れてほしいという思いでとどまれば問題を生じることはないが、自分がこんなに求めているのだから相手も応えねばならないと思いつむビリーフが存在することによって、教師の論理との間に齟齬を来している状態である。

「先生が自分の話を無視した」という、状況を考慮すれば一般的には許容できるような出来事について、自分の要求に応えねばならない存在である先生が「話を聞いてくれない、なんてひどいことをするんだ」といった受けとめ方をしているのである。

こういった出来事の受けとめ方にはたらきかけることが、子どもの抱える課題の根本的な課題に繋がる。暴れる子どもをなだめたりたしなめたりしてその場を収めることでは、課題は解決しない。また、集団生活のルール欠如を要因として、その点にはたらきかけるだけでは根本的な解決には至らない。同様の場面では同様の言動や行動を繰り返してしまう。発達や慣れに伴って、また、指導を受けて、言動や行動が沈静化したとしても、子どもの内在させている「子どもの論理」が変容しない限り、齟齬を来し続け、ストレスを溜め続け、いずれは様々な形で表出することとなることが多いのである。

こういった課題の根本的な解決を目指した事例1の「子どもの論理」へのかかわり方の具体として、受容欲求を満たす方向で話したりかかわったりすること、受容欲求が必ずしも満たされ得るものではないことについて話すこと等が考えられる。つまり、寄り添うことと論駁することである。これらのかか

わりを場面に応じて繰り返すことによって、「子どもの論理」の中にあるイラショナル・ビリーフが軽減され、ラショナル・ビリーフに近づいていくと考えられる。

例として、小学校2年生のH児の「子どもの論理」に変容がみられた場面が挙げられる。H児は、定期的に訪れる観察者である稿者を独占しようとする傾向が著しく強く、授業時間も休み時間も問わず傍にいて、手を握ったりおぶさったりしていた。稿者が他の子どもと話し込む等特別な行動をすると、すねたり稿者や他の子どもを叩いたり蹴ったりした。

すねたり叩いたり蹴ったりする問題行動について指導すると、その場では収まるものの数分後には同様の行動を起こすという繰り返してであった。

H児の問題行動は、稿者が他の子どもと仲良くするという出来事について、「私がこんなに求めているのだから、先生も私を大切にしなければならないのに、なぜ、他の子を大切にしないのか」といった受けとめ方をしている受容欲求によるものである。

そこで、個別にかかわる時間を確保し、H児の受容欲求を満たす方向でかかわり、話した。また、折にふれて、他の子どももH児も同様に大切であること、他の子どももH児と同様に稿者を求めていること、それぞれに様々な事情や思いがあること、稿者の体は一つしかないこと等を伝えた。

こういったかかわりを繰り返すうちに、H児の言動や行動に変化が表れた。他の子どもと過ごしている稿者に「後でな。」と言って、自らその場を離れることができるようになったのである。このようなH児の言動や行動は、「子どもの論理」の変容の一つの過程であると考えられ、受容欲求が軽減したと捉えることができる。

<事例2のような子ども>

事例2における問題行動の背景にあるのは、非難や怠惰である。

まず、食べないで黙っている子どもの理由として、食べられない、食べたくないの二つが考えられる。苦手な食物だったのか満腹だったのか、何らかの精神的なダメージが影響していたのか等可能性は様々な想定される。いずれにせよ、食べられる状態にない自分に対して、食べることを促す指導が行われた。子どもにとっては、不快だったのである。そこで、非難のイラショナル・ビリーフをもつ子どもは、自分を不快にさせた担任がダメなんだと結論づけた。

そして、食べられない状況を生む給食が実施される学校に行くことを回避しようとする。チャレンジすれば乗り越えられるかもしれない、回避とは異なる方法で障壁を取り除けるかもしれないと考えることが可能であれば問題は生じない。しかし、困難な状況からの回避を選択してしまうのである。

一方、失敗恐怖によって引き起こされた問題行動である可能性もある。食わずに黙っていることから、自己の意思表示能力の欠如が窺える。意思表示することができない要因が重要である。給食を食べられない事実を受け入れられないという失敗恐怖の傾向があるのか、困難な状況を回避しようとする怠惰の傾向なのか、それ以外なのか。この点について他の情報と総合的に分析することによって、適切なかわりが可能になる。

意思表示できないことを問題行動の要因と捉え、意思表示能力を育成するはたらきかけをするだけでは、子どものもつ非難や怠惰、あるいは失敗恐怖といったイラショナル・ビリーフは変わらない。そのため、意思表示ができるようになって、周りの人のせいにして自己弁護する傾向の変容は望めない。食べられないと申告することはできるようになっても、他者の論理と齟齬を来すような場面では、他者の責任として捉えてしまうのである。

そこで、こういった課題の根本的な解決を目指した事例2の「子どもの論理」へのかかわり方の具体として、まず非難や怠惰の基となっている食べないことについて、理由や思いを知る必要がある。その点を理解したうえで、「子どもの論理」の中にあるビリーフについて分析し、かかわりを検討する。

非難や怠惰については、責任の所在や努力可能な目標について話すことが有効である。また、失敗恐怖については、食べられないことで評価されるわけではないことや誰にも得意不得意があること等について話すことによって、自分に向けた「非難」ビリーフが軽減される。

つまり、このケースについても、寄り添うことと論駁することが重要である。これらのかかわりを場面に応じて繰り返すことによって、「子どもの論理」の中にあるイラショナル・ビリーフが軽減され、ラショナル・ビリーフに近づいていくと考えられる。

<事例3のような子ども>

事例3における問題行動の背景にあるのは、失敗恐怖、非難である。

鬼ごっこで鬼につかまった場合、そのこと自体を鬼ごっこの一つの要素として楽しむことができたり不快に感じて「次は、がんばろう。」と奮起することができたりすれば、問題は生じない。

問題行動に至ったのは、自分は鬼につかまらないだけの能力をもっているはずなのに、不本意ながらつかまってしまったと感じ、そんなダメな自分を受けとめることができないためである。

その結果、自分に向けた「非難」ビリーフが感情のコントロールを失わせ、攻撃的な行動をひき起こした。あるいは、鬼につかまるという不快な状況をつくった周りの子どもたちに向けた「非難」ビリーフによって、攻撃性や衝動性が表出した可能性も想定される。さらに、不快な気持ちでいる自分をたしなめた友だちに向けた「非難」ビリーフが重なり、攻撃的な行動が続いたと考えられる。

また、鬼につかまったという嫌なこと、困難な状況乗り越えたり受けとめたりする努力を放棄し、自分にとって障害となっている鬼ごっこを回避しようとする怠惰の傾向と捉えることもできる。

こういった場合、「一度感情のコントロールがきかなくなると、自分ではどうしたらいいかわからずにパニック状態になること」や「気持ちの切り替えが難しく、なかなか怒りが収まらなかったり、泣き止むことができなかつたりする」ことの要因を、自己感情コントロール能力の欠如であるとするだけでなく、他者の論理との齟齬が解消されていないことやさらなる不快な出来事に苛まれていることである可能性について検討する必要がある。

例えば、小学校2年生T児のケースが挙げられる。T児は、前日の夕刻に公園で友だちと喧嘩したことを思い起こし、相手の友だちをいきなり叩いたり蹴ったりした。担任の制止を振り切って、攻撃的な言動や行動を続けた。一時は収まっても、ふと気づくと再開しているといった状態であった。

T児の言動や行動は、前日に喧嘩して不快な思いをさせた友だちに向けた「非難」ビリーフによってひき起こされていると推測された。

そこで、T児に取り出し指導を試みた。前日に起こった出来事についてT児からききとり、時系列に整理し、T児に確認しながら表を作成した。続いて、表を見ながら、T児が引っかかっていることについて共通理解した。そして、それらを解消するために、責任の所在と努力可能な目標について検討した。

その後、この出来事についてT児の攻撃が再開することはなかった。こういったかかわりを繰り返すうちに、T児の言動や行動に変化が表れた。T児が攻撃的な言動や行動をしていても、話を聞くからと伝えたと落ち着けるようになっていった。

T児が、攻撃を続けていたのは、他者の論理との齟齬が解消されていないことやさらなる不快な出来事に苛まれていることによるものだったのである。

2.2.5. 全体の考察

ここまで、事例1~3について、「子どもの論理」を分析し、問題行動を起こす要因を捉え直し、そのかかわり方を含めて検討した。

子どもが問題行動を起こす要因については、黒澤(2013)が分析するように、集団におけるコミュニケーション能力の不足であることは明らかである。本稿では、その点に加え、「子どもの論理」に注目して捉え直すことによって、さらに個別的、具体的な要因が示された。

また、コミュニケーション不足による小1問題を予防するために、協働性を大切にしたり教育や幼児教育のよさを小学校教育につなぐ工夫をすることが有効である点から、学級等の全体を対象として、子どもの抱える課題の解決に迫ることが可能な方法であるといえる。

一方、本稿で捉え直した個別的、具体的な要因について対応することによって、子どもの抱える課題について、さらに根本的な解決が望める。

この過程において、「子どもの論理」を理解するためには、一人ひとりの子どもの言動や行動を観察し、一つの出来事について要因を確定することなく、様々な想定をしたうえで、他の場面における子どもの言動や行動、生活環境等の情報を加えて総合的に判断することが重要であった。

特に、子どもは生活環境に大きく影響を受けるため、「子どもの論理」の分析やかかわりを検討する際には、子どもの置かれている環境についても情報として加味し、判断する必要があった。

また、事例1~3にみられる「子どもの論理」への適切なかかわりを目指す場合、問題行動について対症療法的な対応をするだけでは不十分であった。子どもの問題行動における言動や行動を捉えて、何らかの能力が欠如しているということを要因として読み取るだけでは、一時的な結果は得られたとしても、根本的な解決には至らないのである。

様々な場面において、子どもの表出する言動や行動の背景には、それぞれに「子どもの論理」が存在している。この「子どもの論理」にはたらきかけることによってこそ、問題行動をひき起こしていた「子どもの論理」が修正され、子どもが自発的に表出する言動や行動の変容が望めるのである。

そして、事例1~3におけるかかわり方に共通する点から、子ども一人ひとりが内在させている「子どもの論理」へのかかわり方の基本は、寄り添うことと論駁することにあると考えられる。

3. 本稿から見える幼保小連携への展望

幼保小連携の視点から「子どもの論理」を活かした教育実践を見つめることを目的として、幼保小接続における課題を見いだすことを意図して、小1プログラムの事例について、「子どもの論理」分析、考察を行った。

根本的な解決を目指すためには、「子どもの論理」に着目して、子どもの抱える課題の要因やかかわり方について検討することが有効であった。

これまで整理してきた内容から明らかのように、「子どもの論理」に着目するということの起点は、子ども一人ひとりの言動や行動にある。そして、言動や行動の背景に目を向け、それぞれの内在させている「子どもの論理」を推測し、はたらきかけることが重要である。

つまり、子どもの言動や行動のような、見えていたことを表面的に捉えて判断するのではなく、様々な情報を総合し、隠れている「子どもの論理」までも捉えることの必要性が示されたのである。

この点は、本稿で取り上げたような小学校一年生に限られたものではなく、人とかかわる場合全般に共通する。乳幼児から成人に至るまで、あらゆる人にそれぞれの論理が存在するからである。

こういった、「子どもの論理」を活かすという観点を保育・教育における共通の軸とすることによって、幼保小のスムーズな接続に繋がる幼保小連携を展望することができると考える。

3.1. 課題

円滑な幼保小の接続を目指す連携の在り方については、数多くの研究、提案が行われてきた。

しかし、善野(2010)は、「長年にわたってその重要性が指摘されつつも、多様な個別的要因によって充分に取り組みされていない幼稚園と小学校との連携の課題がある(p.50)」ことを指摘している。

幼小接続の課題について、幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議（2010）は、文部科学省実施の都道府県・市町村教育委員会に対する調査から、ほとんどの地方公共団体が幼小接続の重要性を認識しているが、取り組みが十分でないことを報告している。理由として「接続関係を具体的にすることが難しい」「幼小の教育の違いについて十分理解・認識していない」「接続した教育課程の編成に積極的でない」といったことが挙げられる（p.4）。

また、名倉・緩利（2011）は、幼保小連携の進展がみられないことの原因として、実践事例が「単発で継続性がないものが大多数を占める」こと、連携の根拠が「目の前にある課題解決」におかれていること、「カリキュラムを開発するレベルまで踏み込んで実践を行っている園や学校」がごくわずかであること、幼保小連携の研究は実践報告が多く、「理論研究をはじめ実証研究」が必ずしも蓄積されていないことを挙げている（p.121）。

こういった幼保小連携の課題は、各校園種における教育の在り方やシステム、意識の違いから生じているであろうことが読み取れる。この点について、名倉・緩利（2011）は、5歳児と小学校1年生の、6歳の時期に大きな発達の差がないとするならば、「本来はありもしない段差を、学校教育制度が一方的に作っている（p.122）」可能性を問うている。

3.2. 課題の乗り越え

幼保小連携における多様な課題を乗り越え、その在り方を提案する研究も数多くみられる。

前述の課題を踏まえ、幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議（2010）は、「まず何よりも子どもの発達や学びの連続性を踏まえた幼児期から児童期にかけての教育のつながりを理解するための道筋を明らかにすること」の必要性を述べている（p.4）。

道筋を照らすものとして、幼保小連携の在り方についての具体的な提案を含む研究が行われている。

カリキュラム開発の視点から、善野（2010）は、「子どもの育ちと学びの連続を保証すること」を目的として、「汎用性のある幼小接続期のカリキュラムの作成」を試みている。その過程では、「合同研究会」を組織し、教職員の理解と子ども理解を同時にすすめながら、実践と往還した教育課程の作成を成功させている（pp.51-53）。

幼児教育の視点から、名倉・緩利（2011）は、「幼児期から児童期にかけての発達過程」に焦点を絞って「それぞれの発達特性に相応しい教育とは何か」を問い直すこと、「幼児教育の理念や方向性」を整理することを提案している。「それぞれの発達特性に応じた独自の教育・保育のあり方」が示され、幼児教育に担うべきもの、小学校へ継続すべき事項がより明確になることを意図したものである（p.121）。

言葉の育ちの視点から、福崎・高梨（2010）は、幼稚園教育と小学校教育に共通して取り扱われる同一教材（たとえば「おおきなかぶ」）によるカリキュラム構築をもって、提言としている。幼稚園教育における「かけ声を楽しみながら、力をあわせる共同の心」といった「感性の育みが、言葉の育ちと重ね合わされながら生きた言葉として子どもたちの中に息づいていく」ような言葉の育みを生かして、小学校教科教育における「大きなかぶ」の指導がなされることの必要性を述べている（p.64）。

他にも、様々な視点から、幼保小連携の在り方についての研究が行われている。

3.3. 提案

幼保小連携については、重要性が広く認識されている。しかし、取り組みが十分行われてはいない。そういった状況についての課題が指摘され、乗り越えようとする研究が進められている。それでもなお、次々と生じる多様な課題によって、幼保小連携は十分な成果を挙げられず、小1プロブレムをはじめとする幼保小接続における問題事例が後を絶たない。

稿者の教員経験において、幼保小連携の実践は、小学校と入学予定児の在籍する幼稚園や保育所との間で、毎年度行われていた。

ただし、その実践は、名倉・緩利（2011）が分類する「交流レベル」（子どもの行事や授業への相互招待、教員の交流会等）「情報交換レベル」（「気になる子」の情報伝達、教員の合同研修会等）「相互理解レベル」（教員の研究保育・授業の相互参加、交換保育・授業等）（pp.118-121）にとどまった。一小一中の小、中学校において、「カリキュラムレベル」の取り組みを推進する動きもみられたが、構想段階で様々な要因に阻まれ、実践には至らなかった。

こういった教育現場における幼保小連携の実践への消極的な姿勢については、幼保小における教育についての理解の困難さや互いに歩み寄るという意識の不足、カリキュラムや実践開発の困難さ、慢性的

に抱える多忙感、実践にあたっての負担や煩雑さ等が要因となっているようであった。

さらに、緩利・名倉（2011）が指摘するように、各校園種の連携について、「基本的には何らかの問題を解決する手段の一つとして」推進される傾向にある。そして、実際に検討、実施される具体的な方法においては、「上級学校種のシステムを下級学校種に組み込もうとするケース」が多く、「一方が他方に従属する関係性」が構築される（p.126）。

このような「幼稚園の「学校化」」（鳥越，2016，p.193）にも、幼保小連携が十分取り組まれない要因があると考えられる。

これまで述べたように、課題とその要因が多様で複合的であるため、乗り越えが困難になっている。一つの提案で、すべての要因を払拭し、課題を解消することはできないからである。そのため、それぞれの課題とその要因に応じて選択可能なプランとして、研究成果である提案を活用することが有効であると考えられる。

そこで、本稿では、先行研究における提案に加え、「子どもの論理」を活かした教育実践を提案したい。

先述したように、「子どもの論理」に着目するということの起点は、子ども一人ひとりの言動や行動に他ならない。子どもの言動や行動といった、見えていることを表面的に捉えて判断するのではなく、様々な情報を総合し、隠れている「子どもの論理」までも捉えることが重要なのである。

こういった、「子どもの論理」を活かすという観点とは、田代（2017）が保育者の専門性の一側面として位置づける「子どもの眼差し」と重なる。「子どもの眼差し」については、次のように解説される。

保育者が自分の眼差しを一時的に脇に置いて、
子どもの眼差しで物事を見ようとする姿勢、その
子固有の経験のプロセスを辿ろうとする姿勢
(p.83)

ここでいう「子どもの眼差し」とは、本稿で重視する「子どもの論理」であり、保育者の「自分の眼差し」とは、子どもがかかわり合う「他者の論理」のうちの一つであると考えられる。

つまり、保育者においても、教育者においても、子どもの言動や行動を起点にし、「他者の論理」である自分の論理を脇に置いて、「子どもの論理」を推測することが、子どもに寄り添った対応を可能にし、子どもの抱える課題の解決に繋がるのである。

実際に、鳥越（2016）は、次期学習指導要領において、これまでの知識重視の「学校」教育と異なる小学校教育の方向へのシフトが見込まれると述べる。そして、「主体性」や「各教科等を横断」といった言葉が散見されることや教科等を横断する汎用的な能力の育成も含む「育成すべき資質・能力」を身につけさせるという考えについて、「むしろ幼児教育が大切にしてきた「子ども主体」や「領域」の考え方に近付いてきているような印象を受ける。（pp.193-194）」と分析する。

小学校には、児童理解や生徒指導と教科指導が分断される傾向があり、それぞれの場面での教育実践を工夫するだけでは、子どもの抱える課題の根本的な解決に至らなかった（春木，2016，2017）。そこで「子どもの論理」に目を向けることによって、あらゆる場面における子どもの言動や行動その他の情報をもとに多面的に分析し、総合的に考察することに、課題の根本的な解決の糸口を見いだそうとした。

つまり、幼児教育において重要視されてきた「子ども主体」や「領域」といった考え方に相通ずるものである。

こういった点から、「子どもの論理」を活かした教育実践を、幼保小の教育における共通の軸とすることによって、幼保小のスムーズな接続に繋がる幼保小連携を展望することができると考える。

「子どもの論理」を活かした教育実践を組み込むことによって、特別な行事や教育課程編成を必要としないので、「カリキュラムや実践開発の困難である」「実践に負担や煩雑さが伴う」といった要因は解消される。

また、日常の子どものみとやかかわり方に、「子どもの論理」という観点を加えることによって継続性が保たれ、「実践事例が単発で継続性がない」という要因は解消される。

幼保小接続期には、一人ひとりの子どもにとって、保育者や教育者が交代することによって進級に比べて大きな段差が生じる。保育者や教育者が、「子どもの論理」という共通の観点をもってかかわることによって、子ども理解や保育・教育の一貫性が保たれる。その結果として、一方が他方に従属する関係性に陥ることなく、幼保小の円滑な接続が望める。

以上の理由から、「子どもの論理」を活かした教育実践を、幼保小連携の一つのプランとして、幼児教育、学校教育における重要な観点として提案する。

4. 成果と課題

本稿では、かかわりの中で、他者の論理との間に齟齬を来すといった子どもの抱える課題の根本的な解決を目指し、小1プロブレムの事例について課題の捉え直し、分析を行い、先行研究をもとに幼保小連携における課題とその乗り越えを目指した提案について概観した。

これらの結果を踏まえ、次の2点が、本稿における研究成果である。

(1) 子ども（幼児，児童）の発達過程に対応した「子どもの論理」分析とその対応について提案したこと

(2) 幼保小連携の視点から、「子どもの論理」の分析、その結果に基づいたかかわりの必要性和方法について提案したこと

今後の研究課題として、幼保小をつなぐ「子どもの論理」に着目した教育実践の具体を明らかにすることが挙げられる。

「子どもの論理」について、子どもの言動や行動を場面、状況、背景等を補足して総合的に捉え、言外の意味・含意を推論し、子どもの内在させる論理に迫ろうとする語用論的な側面を中心に、具体的な分析方法やかかわり方について提案したい。

引用・参考文献

- 黒澤寿美（2013）「小1プロブレムの現状と今後の課題」『環太平洋大学短期大学部紀要 第24号』太平洋大学短期大学部，pp.1-5
- 國分久子（1999）「イラショナル・ピリーフの特徴」國分康孝『論理療法の理論と実際』誠信書房，pp.15-28
- 國分康孝（1999）「論理療法の意義と特質」國分康孝『論理療法の理論と実際』誠信書房，pp.3-14
- 菅沼憲治編（2010）『REBT カウンセリング 「感情の問題解決」を指向して』至文堂
- 善野八千子（2010）「幼小接続期におけるカリキュラムの開発」『奈良文化女子短期大学紀要 41』奈良文化女子短期大学，pp.49-67
- 善野八千子（2015）「人間教育に資する「幼小接続期カリキュラム」のあり方—「とまどいマトリクス」を活用した接続カリキュラムの改善—」『人間教育学研究 3』奈良学園大学，pp.39-49

鳥越ゆい子（2016）「幼保小接続期における教育課程の検討—次期学習指導要領の「育成すべき資質能力」をふまえて—」『帝京科学大学教職指導研究 vol.1 No.1』帝京科学大学教職センター，pp.193-197

名倉一美・緩利誠（2011）「幼児教育からみた幼稚園・保育所・小学校連携の経緯と実際～連携推進の根拠と期待される成果に注目して～」『浜松学院大学研究論集（8）』浜松学院大学，pp.109-123

春木憂（2016）「「その子なりの論理」を活かした児童理解の方法の開発—論理療法を援用した分析—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 第64号』広島大学，pp.67-76

春木憂（2017）「「その子なりの論理」を活かした教育の開発に向けて—論理療法を援用して—」『初等教育カリキュラム研究 第5号』初等教育カリキュラム学会，pp.57-67

福崎淳子・高梨桂子（2010）「幼稚園における幼児の言葉の育ちを小学校教育へとつなげるための課題—なめらかな接続をめざして—」『東京未来大学研究紀要 第3号』東京未来大学，pp.57-65

緩利誠・名倉一美（2011）「幼稚園・保育所・小学校連携における幼児教育への期待と課題」『浜松学院大学研究論集（8）』浜松学院大学，pp.125-139

幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方に関する調査研究協力者会議（2010）『幼児期の教育と小学校教育の円滑な接続の在り方について（報告）』

Ellis, A. / 國分康孝・石隈利紀・國分久子共訳（1996）『どんなことがあっても自分をみじめにしないためには—論理療法のすすめ』川島書店

Ellis, A. and Harper R. A. / 北見芳雄監修，國分康孝・伊藤順康共訳（1981）『論理療法』川島書店