

## 保育・教育における「子どもの論理」を活かした実践の在り方について

キーワード：「子どもの論理」，保育内容「言葉」，国語教育 広島大学大学院・院生 春木 憂

### 1. はじめに

教育現場には、さまざまな子どもが存在する。容姿、体力、学力、友人関係、成育歴、家族構成…一人ひとりが異なる背景をもち、異なる様相を呈し、それが互いにかかわり合う。そこに、子どもが成長する学びの場としての各校園の機能や価値がある。

しかし、子どもたちはかかわり合いの中で齟齬を来すことがある。そして、それを乗り越えられずに迷ったり苦しんだりしている子どもが数多く存在するという現状がある。稿者の教員経験においてもこのような事例は枚挙に暇がなく、教育現場における重大な課題の一つとなっている。

稿者は、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見出すことを研究課題としている。

これまで、稿者が、小学生児童を対象に研究および実践を行い、提案を試みてきた「子どもの論理」を活かした教育実践は、幼児理解を起点として、保育計画、実践、省察を重ね、それらを繰り返す保育の在り方と重なるものである。

特に、国語教育の、教科「国語」に限定した場面だけでなく子どもの生活全般を母語教育の場として捉えようとする在り方と、保育内容を5領域で総合的に捉えようとする幼児教育（領域「言葉」）の在り方とは連続的なものとしてみることができる。

そこで、本稿では、保育・教育において、子どもの抱える課題の根本的な解決のために、言動や行動の見取りから、一人ひとりのもつ「子どもの論理」に気づき、分析することの重要性を述べる。そして、その結果に基づいて展開する、子どもの必要とする支援等の個別のかかわり方を含めた実践の在り方について提案する。

なお、保育・教育について議論する場合、看過できないのが、近年幼保小接続期の課題として注目されている小1プロブレムである。

本稿では、先行研究をもとに、小1プロブレムを含む接続期における問題についての課題とその要因

についてふれ、その乗り越えを目指す。ここでは、小1プロブレムの解消を目的として保育・教育の捉え直そうとするのではない。小1プロブレムという現象から導き出される課題やその要因に、子どもの抱える課題の根本的な解決に繋がる保育・教育の在り方を問うことができると考えている。

### 2. 小1プロブレムの課題とその要因

小1プロブレム、中1ギャップ等、様々な年代の接続期における問題が表面化し、教育現場を悩ませていることが社会的問題として認知されて久しい。この社会的課題を解決すべく、多様な視点からの研究や提案が行われながら、依然として起きているという現状が問題視されている。

こういった課題の要因の一つとして、各校園種間の接続の問題が挙げられる。保育所、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、大学等進学に伴う環境の変化に対応できない等の理由から不適応を起こすことによって、問題行動が発生すると考えるものである。

例えば、小1プロブレムについて「授業不成立という現象を中心として、学級が本来もっている学び・遊び・暮らしの機能が不全になっている、小学校1年生の集団未形成の問題」と定義する新保（2010）は、その要因を次のように分析している。

- ①子どもを取り巻く社会的環境の変化が、子どもの育ちを変化させていること
- ②親の子育ての孤立化と未熟さ
- ③子どもも親も自尊感情が低く、人間関係づくりが苦手
- ④就学前教育と学校教育の段差の拡大
- ⑤自己完結し、連携の少ない学校園
- ⑥今の子どもにミスマッチの頑固な学校文化や学校教育システム (pp.9-10)

鳥越（2016）は、先行研究における小1プロブレムの原因をレビューしたうえで、「小学校1年生の学校適応には、個々の子どもの抱える課題に加えて、環境の変化から生じるストレスや不安が関係している（p.195）」と整理している。



大前（2015）は、先行研究や各種調査をもとに、「小1プロブレムが起きている原因は、少しずつ変わってきており、最近では、「特別支援を要する子への問題」が出てきている」ことを指摘している。さらに、「「家庭での教育が不足している問題」も、大きくなってきている」ことやそこから、「「個人主義的な考えをもっている子どもが少なくないこと」、「集団行動が正しくとれない児童が増えてきていること」などの、問題も派生してきている」と分析している（p.28）。

また、小柳（2009）は、幼保小接続期の越えにくい段差・ギャップとして「人間関係の段差」「環境の段差」「かかわりの段差」「学びの段差」「方法の段差」「評価の段差」を挙げている（p.263）。

一方、小中接続期に起こる不登校やいじめの急増や勉強嫌い、学校離れといった現象を示す中1ギャップについて、臼井（2012）は、その要因を5点に整理している。以下は、稿者がまとめたものである。

- ①学校規模が大きくなること
  - ②仲間関係の変化
  - ③教師との関係の変化
  - ④生徒指導にかかわる指導が強められること
  - ⑤受験にかかわる教科の学習成績に重きが置かれること
- (p.30)

中村ら（2016）は、中1ギャップについて、接続における生徒の困り感の調査から「学習の理解」と「思春期心性」の2つの側面が浮き彫りになったことを報告している（p.92）。

また、小柳（2009）は、小中接続期の越えにくい段差・ギャップとして「横のつながりの壁」「縦のつながりの壁」「教育方法の壁（学級担任と教科担任）」「評価方法の壁」を挙げている（p.263）。

幼保小接続期固有の問題とされる小1プロブレム、小中接続期固有の中1ギャップのいずれについても、論者によって様々な原因が分析されている。

図1. 小1プロブレムの要因

環境						
個々の子どもの抱える課題						
			人間関係の段差、環境の段差、 かかわりの段差、学びの段差 方法の段差、評価の段差			
特別支援を要する	子どもを取り巻く社会的環境の変化が、子どもの育ちを変化させていること	親の子育ての孤立化と未熟さ、家庭での教育力の不足	子ども親も自尊心が低く、人間関係づくりが苦手	就学前教育と学校教育の段差の拡大	自己完結し、連携の少ない学校園	今の子どもにミスマッチの頑固な学校文化や学校教育システム

図2. 中1ギャップの要因

思春期心性		学習の理解	
横のつながりの壁	縦のつながりの壁	教育方法の壁 学級担任と教科担任	評価方法の壁
仲間関係の変化		生徒指導にかかわる指導が強められること 受験にかかわる教科の学習成績に重きが置かれること	

以上に示した図1,2は、それぞれの要因について、諸論考をもとに稿者が整理したものである。

概観すると、小1プロブレムの要因では、学校と家庭といった環境的な大別に、育ちを含めている。

一方、中1ギャップの要因については、学習と人間関係や精神面とに大別することができる。この点については、小学校におけるこれまでの教育実践において、児童理解は児童理解、教科指導は教科指導というように分断されていたことと繋がる。

幼保小接続期と小中接続期の発達段階の違いや子どもの所属する集団の変化等があること、また、稿者が任意に抽出した一部の論考について整理したものであることから、一様に比較することはできない。しかし、幼保小接続期と小中接続期の子どもの抱える課題について分析の視点が異なることによって、幼稚園や保育所とも中学校とも接続する小学校にとって移行や対応の困難さが増すことが推察される。

さらに、ダブルスタンダードの狭間で、小学校が移行や対応に苦慮することによって、接続する幼稚園や保育所、中学校との連携がスムーズに行われることを妨げているのではないだろうか。

また、文部科学省国立教育政策研究所<sup>i</sup>は、中1ギャップという語に明確な定義がなく、前提となる事実認識（いじめ・不登校の急増）が客観的事実と切り切れないことについて、問題行動等調査（認知件数）、児童生徒対象のいじめ被害に関する質問紙調査の結果を提示している。

それらを根拠として、「中1になる段階で突然何かが起きるかのようなイメージや、学校制度の違いという外的要因が種々の問題の主原因であるかのようなイメージを抱くと、問題の本質や所在を見誤り、間違った対応」をしかねないことを指摘している。また、「多くの問題が顕在化するのは中学校段階からだとしても、実は小学校段階から問題が始まっている場合」が少ないとしている。さらに、小学校段階での「積み残し」や「先送り」、そうした状況を把握していない中学校といった課題を指摘する。

この提言から、小1プロブレムや中1ギャップといった接続期の問題を、接続にかかわる課題としてだけみるのではなく、各校園間の連携や教育の連続性から捉え直すことの必要性が示唆される。

このような背景を受け、各校園種における保育・教育の在り方に迫る場合、幼保小中を見通し、それぞれの共通項として貫く方針が必要だと考える。

### 3. 「子どもの論理」を活かした保育・教育実践

ここでは、先述した方向性に従って、保育・教育の在り方について、幼保小中を見通した、各学校種の保育・教育に共通する方針の一つとして、「子どもの論理」を活かした保育・教育実践を提案する。

#### 3.1. 「子どもの論理」

はじめに、本稿でキーワードとして用いる「子どもの論理」とは、「ある出来事についての子どもの受けとめから言動行動に至るまで」を指す。背景を含め、子どもそれぞれが内在させている受けとめ方、考え方、表出の仕方である。

稿者は、子どもの抱える課題の根本的な解決に繋がる保育・教育の在り方を見いだすことができると推測し、「子どもの論理」を活かすための一方策として、REBT (Rational Emotive Behavior Therapy) を援用した分析、考察を重ねている。

REBTとは、エリス (Albert Ellis, 1913-2007) によって1955年頃から提唱され始めた心理療法である。

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

と非論理的なものを明確に区別していくことである。思考、感情、行動について、論理と分離したものではなく、不可分であり、関連したものとして捉えている。その視座に立って、表出する言動や行動を分析し、カウンセリング等を通してはたらきかけようとするものである。

この点において、子どもが表出する言動や行動からさらに踏み込んで「子どもの論理」を捉えようとする際に、有効な理論であると考えられる。

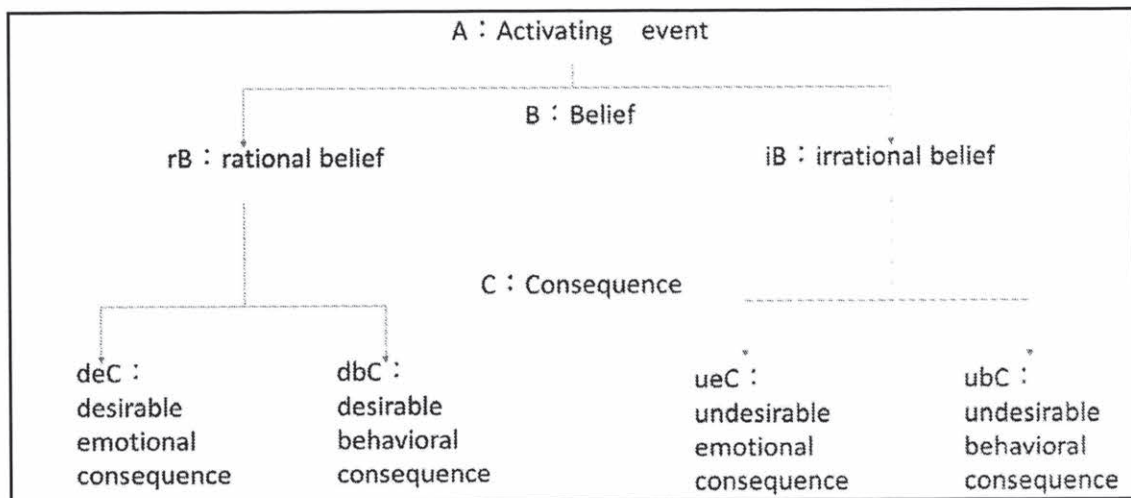
REBTの骨子について、國分康孝(1999)は次に示すABC理論を用いて整理している(図3)。なお、A: Activating event (出来事), B: Belief (ビリーフ), C: Consequence (結果)を示す。

つまり、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に変化はなくともBが変わることによってCも変わるとしている。

このABC理論にD: Dispute (反論)とE: Effect (効果)が付加され、現在はABCDE理論が骨子となっている。Dとは、イラショナルな考え方(iB)を粉砕する段階である。それが成功して行動が変容する段階がEである。

「子どもの論理」研究において分析を行う際には、基本となるABC理論に着目し、援用する。指導や対応等の実践について考える際には、ABCDE理論の枠組みを援用することによって、「子どもの論理」へのかかわり方や「子どもの論理」の変容が明確に示されると考える。

図3. ABC理論



(Albert Ellis, 1996をもとに春木作成)



学習・保育場面で見せる子どもの言動や行動は表象に過ぎず、それを引き起こしている「子どもの論理」が存在していると考えられる。子ども本人が学びを阻害しているBを変容させなければ、あるいは学びを促進しているBを自覚しなければ、学習・保育内容についての認識を獲得することは困難であろう。このBを理解し、アプローチしようとするREBTの援用によって、学習・保育内容の表面的な理解にとどまることなく、子どもの学びに連続性が生まれ、生活に生きるものになると考えられる。

### 3.2. 「子どもの論理」を活かした保育・教育実践

これまで述べてきたことから、「子どもの論理」という一貫した視点から、各校園間の連携や教育の連続性について考える。また、実践の在り方について、幼児と児童を対象として提案する。なお、中学校教育については、別稿にゆずる。

幼保小を貫く視点の重要性について、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会議（2010）は、「幼児期と児童期の教育双方が接続を意識する期間を「接続期」というつながりとして捉えること」を提唱している。そして、「幼児期全体と児童期全体を通じた子どもの発達や学びの連続性を意識する」ことの必要性から、「幼児期の年長から児童期（低学年）の期間における子どもの発達や学びの連続性を踏まえて、接続期を捉える必要がある。」としている（p.29）。

この提言を受け、本稿では、発達や学びの連続性が求められる小学校1年生と年長児を対象として、「子どもの論理」を活かした実践について提案する。

また、冒頭で述べたように、連続的なものとして位置づけられる、小学校における教科「国語」を含む国語教育と保育内容、領域「言葉」に着目する。

教科「国語」と領域「言葉」との連携指導の在り方について、光野（2010）は、同一教材を用いた、言語活動「説明」の指導計画作成の取り組みについて報告している。幼稚園と小学校とでは、思考の構造が異なることにより、教育内容や方法の大きな段差が存在することを認めている。しかし、「言語の発達の連続性」という観点から指導の在り方を考えることによって、「段差」が適切なものとなることを明らかにしている。

段差は存在するものの、言語についても発達が連続性をもつことに注目して実践計画を構想することの重要性がうかがえる。ただし、同一教材について、

指導計画を作成するという取り組みは、幼保小連携が未成熟である場合は、実施することに困難が伴う。

そこで、本稿では、幼稚園、保育所、小学校それぞれの実践計画に、「子どもの論理」にはたらきかける共通の活動として、発達段階に応じた劇化活動を取り入れる形をとり、語用論的側面からのアプローチを試みたい。

#### 3.2.1. 教育実践の提案

平成29年公示の『小学校学習指導要領』において「学校段階等間の接続」についての項目が新設され、「幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となる」取り組みが求められている。また、「低学年における教育全体において、幼児期の教育及び中学年以降の教育との円滑な接続」を図ることについても示されている（p.7）。

これらの動向は、子どもの発達や学びを連続的に捉えることの重要性を示唆するものである。

その具体として、小学校入学当初において、「幼児期において自発的な活動としての遊びを通してはぐくまれてきたこと」を各教科等における学習に円滑に接続されるよう、指導の工夫や指導計画の作成を行うことが挙げられている（p.7）。

本稿で提案する教育実践については、「子どもの論理」にはたらきかけることを目的とした単元目標や学習活動、教師の支援を組み込んだ単元計画を提案する。小学校1年生を対象とした文学的文章教材を用いた朗読劇づくりの教育実践である。

朗読劇づくりは、幼児教育における「ごっこ遊び」と繋がる活動である。幼児は、「ごっこ遊び」を通じて、様々な経験を積み、言葉の力を身につけている。イメージを言葉にして発することによって、さらにイメージが膨らませる。言葉を通して仲間とイメージを共有する。様々な音を言葉に変換しオノマトペを使い、創り出すこともある。また、役割になりきることによって、楽しみながら「子どもの論理」を自由に表出し、他者とかわる経験をしている。

こうして幼保で育まれた言葉や表現を使い、子どもが「子どもの論理」が表出しやすい場面において、言動や行動を表面的に受けとるだけでなく、子ども一人子ども間、テキスト一人子ども間で、言外にある意味を読み取り、伝えようとするところに、語用論的側面からみた言語発達が期待できると考える。



## 学習指導案

○学 年 小学校1年生

○単元名 うさぎの こや たぬきの こに なって はなそう

○教材名 「ゆうだち」森山京(『こくご 一上』光村図書)

○単元目標

- ・場面の様子に着目して，登場人物の行動を具体的に想像すること。(技)
- ・文章の内容と自分の体験とを結び付けて，感想をもつこと。(技)
- ・物語に興味を持ち，朗読劇づくりをしようとする事。(態)
- ・朗読劇づくりを通して，思ったことや考えたことを伝え合ったり演じたりする楽しみを共有すること。(価)

○単元計画

	学 習 目 標	学 習 活 動	●環境構成 ○教師の支援
第1次	物語に興味を持ち，朗読劇づくりをしようとする事(態) 文章の内容と自分の体験とを結び付けて感想をもつこと。(技)	0) どうぶつやともだちのおはなしとであおう <b>おはなしとであおう (2時間)</b> 1) おはなしとであおう(1時間) ・全文の読み聞かせをきく。 ・微音読等をする。 2) どんなおはなしかな (1時間) ・登場人物や物語の内容について，おおまかな情報を共有する。 ・ <u>感じたことや考えたこと，不思議に思ったことを交流する。</u>	●事前から，図書の時間等を活用し，「ゆうだち」に関する本の読み聞かせをしたり朗読劇を見せたりする。 ●事前から，「ゆうだち」に関する本を読書コーナーや教室書架等に並べておき，自由に読めるようにする。 ○出来事や登場人物の言動や行動について，順を追って読むことができるように指導する。 ○ <u>感想や意見，疑問について，伝えたり，答えたりできるよう支援する。</u>
第2次	場面の様子に着目して，登場人物の行動を具体的に想像すること。(技)	うさぎのこやたぬきのこは，どんなきもちかな (3時間) 1) うさぎのこやたぬきのこは，どんなきもちかな (3時間) ・ <u>うさぎのこやたぬきのこの言動や行動をもとに，気持ちを考え，心内語をふきだしに書く。</u> ・微音読等をする(動作化等を含む)。	●登場人物のイラストとふきだしをかけた学習プリントを用意する。 ○ <u>場面の様子に繋がる経験を想起させることや，登場人物の言動や行動について確かめること等によって，イメージを膨らませることができるよう支援する。</u> ●音読では，机や椅子を脇に寄せ，自由に動作化や交流ができるようにする。
第3次	朗読劇づくりを通して，思ったことや考えたことを伝え合ったり演じたりする楽しみを共有すること。(価)	<b>げきをしよう (3時間)</b> 1) げきをつくろう(2時間) ・ <u>うさぎのこやたぬきのこのふきだしに書いたことをもとに，グループで朗読劇の台本づくりをする。</u> 2) げきをしよう (1時間) ・劇発表会をし，感じたことや考えたこと，不思議に思ったことを伝え合う。	●朗読劇用の台本を用意する。 ●朗読劇の練習の際には，机や椅子を脇に寄せ，自由に動作化や交流ができるようにする。 ○ <u>なぜ，そのような台詞にするのか，理由を共有できるように助言する。</u> ○よいところ，もっとよくなるアドバイスができるように，しっかりと受けとめることができるよう支援する。

なお，学習指導案の「単元目標」および「単元計画」のうち，波下線を付した部分は，子どもに「子どもの論理」の表出やかかわりを促す目標や活動，教師の支援を意図して組み込んだものである。

### 3.3. 保育実践の提案

続いて、「子どもの論理」にはたらきかけることを目的とした単元目標や学習活動、教師の支援を組み込んだ保育指導案の作成を試みた。5歳児を対象とした絵本を用いた劇づくりの保育実践である。

『幼稚園教育要領』（2017）は、「幼稚園教育において育みたい資質・能力及び「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」」を新設している。

本実践は、「思考力、判断力、表現力等の基礎」を身につける活動を通して、「学びに向かう力、人間性」に繋がる経験として機能することを意図している。技能目標としての思考力や判断力、表現力の育成に取り組むことによって、結果的に、価値目標であるよりよい生活を育もうとする人間性が育つと考えている。

劇づくりや劇遊びといった活動は、「ごっこ遊び」の機能をより明確化したものである。幼児は、「ごっこ遊び」を通して、役割や状況について学ぶ。そして、役づくりや状況づくりに、言葉が必要になる。

この「ごっこ遊び」の中で見つけた言葉を、劇づくりに活かすことが一つの大きなねらいである。劇づくりでは、題材に基づいた状況や役の設定が必要になる。それは、絵本の世界、すなわち絵本の論理や作者の論理、また、登場人物の論理について推論することである。

それまでの「ごっこ遊び」の経験で得た他者の論理や、生活経験で形づくられてきた自分のもつ「子どもの論理」と重ねたり、比べたりしながら、絵本の世界や登場人物の気持ちを推論する。それを言語化し、動作化する。この過程が、劇づくりの活動であり、「子どもの論理」が活かされる場面となる。

つまり、劇づくりの活動において、扱う内容に応じて役割や状況を描き出す行為は、それぞれの子どもが、自分の、あるいは他者の内在させる「子どもの論理」を客観的なものとして捉えたり、表出したりすることである。

さらに、劇遊びの活動において、子どもは、身体表現を伴って役割になりきることによって、楽しさに支えられながら言葉を使って「子どもの論理」を自由に表出し、他者とかかわる経験として、自分のなかに蓄積させていく。

絵本の文脈から、状況や役について推論し、その結果について、言葉や身体を使って表現する過程においては、さまざまな「子どもの論理」がみえる。

子どもの言動や行動を観察する保育者にとって、子どもとかかわる子どもにとって、テキストを読み解く子どもにとって、発話として叙述として発せられることの言外にある意味を読み取ることや、自分の内在させる「子どもの論理」をくぐって伝えようとすることに、語用論的側面からみた言語発達が期待できると考える。

### 3.4. 総合的な提案

本稿では、語用論的側面からみた言語発達にアプローチする方法の一つとして「子どもの論理」に注目することを挙げてきた。

加藤（2015）によると、言語学における語用論は、以下のように整理される。

語用論は、言語学の下位領域を音韻論・形態論・統語論・意味論・語用論と分けた場合、言語を構成するより大きい単位、より抽象性が高い領域として位置づけられる。言語研究の一領域と見なし、このように規定される語用論は、「領域としての語用論」（p.260）と呼ばれる。

これに対して、生成文法や認知言語学と同じように、言語研究の方法論的基盤あるいは研究手法として扱う立場で捉える語用論は、「方法論としての語用論」（p.260）と呼ばれる。

特定の話者が特定の状況で実際に用いることで、文は発話（utterance）になる。発話の連続は、伝達内容の流れを形成し、談話（discourse）あるいは、文章（paragraph）と捉えることができる。語用論が扱うのは、この発話や談話である。つまり、語用論で扱うものは、音素・形態素・句・節・文・談話という最終的な統合層に現れることになる。

本稿においては、発話や談話を分析やアプローチの対象としている。なかでも、文の意味が慣習性の強いコードによって構成され、文脈を考慮せずに決定される意味論的な視点ではなく、発話の解釈を対象とする語用論的側面に焦点をあてるものである。

子どもの表出する言動のみを切り取り、意味を理解しようとするのではなく、文に文脈を加える「脚色（coloring）」（p.262）によって、発話意味が得られる。

こういった点から、子どもの言動や行動を表面的に捉えるだけでなく、多面的に分析し、総合的に「子どもの論理」を推論したり、そこにはたらきかけた過程そのものが、語用論的な側面からみた言語発達を捉え、促すものとなるのである。



## 保育指導案

○学 年 5 歳児

○活動名 ふしぎな木をさがしにいこう

○題 材 『小さなりゅうとふしぎな木』長井るり子・作／小倉正巳・絵（国土社）

○目 標

- ・劇遊びをして、思ったことや感じたこと、考えたことを自分なりのことばで表現する。
- ・登場人物になりきる経験を通じて、イメージや言葉を豊かにする。
- ・絵本に親しみ、興味をもって聞き、想像する楽しさを味わう。

○計 画

	目 標	活 動	●環境構成 ○教師の支援
	<p>絵本に親しみ、興味をもって聞き、想像する楽しさを味わう。</p>	<p>0)ビックリにであおう おはなしとであおう</p> <p>1)おはなしとであおう ・全文の読み聞かせをさく。</p> <p>2)どんなおはなしかな ・登場人物や物語の内容について、おおまかな情報を共有する。 ・好きな場面や会話文について問答ゲームをする。</p>	<p>●事前から、「小さなりゅう」シリーズの絵本の読み聞かせをする。</p> <p>●事前から、「小さなりゅう」シリーズに関する本を書架やコーナー等に並べておく。</p> <p>○出来事や登場人物の言動や行動について、あらすじをおさえる。</p> <p>○好きな場面や会話文を想起できるように、言葉がけをする。</p>
	<p>登場人物になりきる経験を通じて、豊かにする。</p> <p>劇遊びをして、思ったことや感じたこと、考えたことを自分なりのことばで表現する。</p>	<p>ビックリとチッチは、どんなきもちかな</p> <p>1)ビックリとチッチは、どんなきもちかな ・ビックリやチッチの言動や行動から気持ちを考え、言葉や動作で表現する。</p> <p>ふしぎな木をさがしにいこう</p> <p>1)げきをつくろう ・ビックリやチッチの言動や行動、気持ちをどのように劇化するか話し合う。</p> <p>2)げきあそびをしよう ・劇遊びをして、思ったことや感じたこと、考えたことを話す。</p>	<p>●登場人物のイラストを用意する。</p> <p>○子どもの話に合わせて、登場人物のイラストを提示する。</p> <p>○場面の様子に繋がる経験を想起させることや、登場人物の言動や行動について確かめること等によって、イメージを膨らませることができるよう支援する。</p> <p>●劇遊びに子どもが使いたがると予想される道具を用意しておく。</p> <p>○なぜ、そのような台詞にするのか、理由を尋ね、イメージをさらに膨らませる。</p> <p>○劇遊びの感想や意見を自由に表現できるよう言葉がけをする。</p>

なお、保育指導案の「目標」および「計画」のうち、波下線を付した部分は、子どもに「子どもの論理」の表出やかかわりを促す目標や活動、保育者の支援を意図して組み込んだものである。

先述したように、「子どもの論理」は、それぞれの発達段階において存在する。つまり、連続性をもっているものである。そのため、「子どもの論理」にはたらきかける実践は、幼保小の円滑な接続を願うにあたって、幼保小の教育を貫く視点を提案するものとして有効であると考えられる。

「子どもの論理」という視点から構想する実践については、子ども理解と子どものセルフ・ヘルプという側面がある。

両側面は、互いに連関するものである。子どもの表出する言動や行動から、言外にある「子どもの論理」を読み取ろうと推論することは、保育者や教育者にとっては子ども理解である。一方、子どもが内在させる「子どもの論理」を客観視したり他者の論理とかかわったりするなかで言外の意味を読み取ろうと推論することや齟齬を来した場合に「子どもの論理」が変容することは、子どもにとってセルフ・ヘルプに繋がる力となる。

そして、保育者や教育者が「子どもの論理」という視点をもって子どもを理解し、実践を繰り返し行うことによって、子どもは自分の内在させる「子どもの論理」に気づいたり、客観視したり、乗り越えたりできるようになる。さらに、「子どもの論理」の変容に保育者や教育者が気づき、はたらきかける。こうして、両側面は連関しながら螺旋状に影響し合い、変容していくものであると捉えられる。

この構造については、中坪ら（2011）の提案する「幼児理解・保育計画（デザイン）・実践・省察の循環モデル」（p.84）によって、説明される。

中坪ら（2011）は、これまで保育・教育分野で普及してきたPDCAサイクルにおいて、出発点に計画を位置づけられ、計画に沿って実践し、確認・改善することが求められてきたことに警鐘を鳴らしている。稿者の教員経験においても、教育現場においてPDCAサイクルを教育に適用することが求められ、計画を起点とする発想に違和感を隠し得なかった。

「まずは保育者が眼前の幼児を理解すること、そこから保育計画（デザイン）し・実践・省察を通して、新たな幼児理解を構成する」（pp.83-84）ことが保育現実に即しているという点は、そのまま教育と重なるものである。「保育の計画よりも、保育者の幼児理解が重要な出発点であること」や「保育者の幼児理解は常に暫定的であり、更新し続けるものであること」を重視するという点は、発達に連続性を

もつ子どもを対象とする、保育者や教育者にとって共通して必要な考え方である。

なかでも、子どもの言語発達を支える国語教育について稿者は全人的な母語教育として捉えており、子どもの言葉の実際について理解することが、教科教育の枠組みをこえて子どもの言葉の力を育む実践に繋がると考えている。

本稿においては、子ども理解・計画、実践・省察のすべての過程に「子どもの論理」という視点を据えることを提案する。

「子どもの論理」とは、子どもそれぞれの内在させる出来事の受けとめ方から行動や言動に至るまでを見ようとするものであるから、子ども理解という側面をもつ。一方で、子どもが他者の論理と齟齬を来した結果生じる、問題行動を含む潜在的な課題について自分で乗り越えていけるよう支援するために、必要な視点である。

先述した小1プロブレムについて、多様で複合的、また個別的な要因が指摘されている。しかし、環境の変化や段差といった外的要因、人間関係を作るのが苦手といった内的要因についても、それを子どもがどう受けとめるか、どう感じ、どう考えるか、すなわち「子どもの論理」によって、引き起こされる感情や言動、行動は異なる。この点は、幼児も児童も同様である。また、発達に応じて変容していくものである。

友だちの発した言葉の真意が理解できずに誤解が生じ、暴力に訴える。自分の思いを素直に、あるいは正確に相手に伝えられず、友だちとの関係が壊れる。先生の言葉の意図が汲めず、批判や非難をする。自分が不快になったことを学校や幼稚園、保育所のせいにして、登校や登園を渋るといった形で、自分のもつ「子どもの論理」と他者の論理との間に齟齬を来している状態が、問題行動に繋がることも多い。

このように、子どもの言動や行動に様々な形で作用する「子どもの論理」は、他者とのかかわりや他者からのほたらきかけ、自身の成長、環境の変化等によって、変容可能なものである。

そのため、子どもの成長過程においては、この「子どもの論理」にはたらきかけることが必要である。

そして、その役割を担うのは保育者・教育者であり、「子どもの論理」を活かした保育・教育実践によって、子どもの抱える課題の根本的な解決を目指すことができると考える。



#### 4. 成果と課題

本稿では、かかわり合いの中で他者の論理と齟齬を来し、それを乗り越えられずに迷ったり苦しんだりしている現状を受け、子どもの抱える課題の根本的な解決を目指した保育・教育の在り方について検討した。

まず、社会的課題である小1プロブレムと中1ギャップの課題とその要因について、先行研究を概観し、整理した。なかでも、保育・教育の共通の課題として、小1プロブレムの課題とその要因に注目した結果、多様で複合的なものであることが示された。

そして、保育・教育の課題やその要因の解消に繋がる手立ての一つとして、幼保小における教育を貫く柱として「子どもの論理」という視点を据えることを提案した。

さらに、具体として、「子どもの論理」を活かした保育・教育実践について、劇化にかかわる段階的な活動を取り入れた保育計画案及び学習指導案を構想した。

なお、稿者は、これまでの研究において「子どもの論理」を活かした実践として、個別的なかかわりと集団的なかかわりとを連関させることの必要性を認めている。これまで、小学校児童を対象とした個別的な「子どもの論理」分析について、いくつかのケースについて報告してきた（春木、2015、2016、2017）。そこで、授業以外の時間や自由保育を中心とした個別的なかかわりについては、別稿にゆずることとし、本稿では、保育・教育における共通した取り組みとして、一斉保育、授業場面の提案を試みた。

成果としては、以下の点が挙げられる。

- ・小1プロブレムを含む幼保小接続期における問題についての課題とその要因を整理したこと。
- ・保育・教育において、子どもの抱える課題の根本的な解決のために、子ども理解を起点とした「子どもの論理」という視点を据えることを提案したこと。
- ・子どもの語用論的な言語発達を促す「子どもの論理」を活かした保育・教育実践を提案したこと。

今後の課題として、保育・教育現場における実践、検証を重ねること、「子どもの論理」を活かした実践の在り方について、要件等を整理することが挙げられる。

#### 注

i 文部科学省国立教育政策研究所・進路指導研究センター「中1ギャップの真実」『生徒指導リーフ Leaf.15』, <http://www.nier.go.jp/shido/lesf15.pdf>, 2017.9 確認

#### 引用・参考文献

- 岩立志津夫・小椋たみ子編（2017）『よくわかる言語発達 [改訂版]』ミネルヴァ書房
- 臼井博（2012）「小学校から中学校への学校間移行の学校適応と学習動機に対する影響（1）—研究の目的と全体計画—」『札幌学院大学人文学会紀要（92）』札幌学院大学総合研究所, pp.25-39
- 岡本夏木（1982）『子どもとことば』岩波書店
- 岡本夏木（1985）『ことばと発達』岩波書店
- 小柳和喜雄（2009）「幼小・小中連携教育および一貫教育等に関する調査研究」『教育実践総合センター紀要（18）』奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター, pp.261-267
- 加藤重広（2015）「構文推意の語用論的分析—可能構文を中心に—」『北海道大学文学研究科紀要 146』北海道大学文学研究科, pp.259-293
- 光野公司郎（2010）「小学校第1学年の「国語科」と幼稚園5歳児の領域「言葉」との連携指導の在り方—同一教材「この音なあに」の指導計画作成を通して—」『東京未来大学研究紀要 第3号』東京未来大学, pp.67-76
- 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
- 神保真紀子（2010）『就学前教育と学校教育の学びをつなぐ 小1プロブレムの予防とスタートカリキュラム』明治図書
- 長井るり子作・小倉正巳絵『小さなりゅうとふしぎな木』国土社
- 中坪史典・香曾我部琢・後藤範子・上田敏丈（2011）「幼児理解から出発する保育実践の意義と課題—幼児理解・保育計画（デザイン）・実践・省察の循環モデルの提案—」『子ども社会研究（17）』日本子ども社会学会, pp.83-94
- 中村仁志・太田友子・丹佳子・福田奈未（2016）「「中1ギャップ」における問題と背景—小学校から中学校への接続における生徒の困り感について—」『山口県立大学学術情報 第9号』山口県立大学, pp.87-92

- 春木憂 (2015) 「小学校における「その子なりの論理」についての一考察－論理療法における irrational belief による分析－」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部, 学習開発関連領域(64)』広島大学大学院教育学研究科, pp.67-76
- 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, 学習開発関連領域(65)』, pp.93-102
- 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－論理療法療法を援用して－」『初等教育カリキュラム研究(5)』, pp.57-67
- 無藤隆 (2007) 『事例で学ぶ保育内容<領域>言葉』萌文書林
- 森山京「ゆうだち」『こくご 一上 かざぐるま』光村図書, pp.92-97
- 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)』
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領』
- 文部科学省 (2017) 『幼稚園教育要領』
- 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