

ISSN 2186-9324

夙川学院短期大学
研 究 紀 要

第 42 号
(2015 年 3 月)

BULLETIN OF SHUKUGAWA GAKUIN COLLEGE
No. 42
(March 2015)

目 次 CONTENTS

論文

モンテッソーリとインド (2) —ガンジーからの影響を中心に—

Montessori and India (2), Focusing on Influence from Gandhi

早田由美子 HAYATA Yumiko 3

保育ソーシャルワークに求められる専門性 —「気になる子」の保育園実態調査より—

Special quality for which childcare social work is asked—The nursery school survey of
“the child about whom the childcare worker cares” —

高田 さやか TAKADA sayaka 19

つながる先をつくることの意義 —鉄道サークルの学童保育実践を通して—

The meaning of form a place where children can connect—through after school care practice
of railway circle—

林 幹士 HAYASHI Masashi 31

学校統廃合における「子どもの意見の尊重」①—近畿地方山間部の小学校統廃合を事例として—

“Respect for opinion of the child” for School Consolidation ①—Case Study of The
elementary school of the Kinki district mountainous region—

齋藤 尚志 SAITOH Hisashi 45

モンテッソーリとインド（2）

—ガンジーからの影響を中心に—

早田 由美子

キーワード：モンテッソーリ、ガンジー、インド、cosmic、手作業

はじめに

マリア・モンテッソーリは19世紀末より行った障害児教育の研究を経て、1907年に「子どもの家」を開設し、以来1952年に亡くなるまで50年以上の長期にわたって子どもの教育の研究と教師養成を継続した。その間、多くの思想や研究を吸収する一方、独自の子どもの観察による子どもの発見を行い、自らの教育思想を醸成した。

モンテッソーリの出版活動を見ると、1923年出版の『家庭における子ども』でひとつの区切りが見られ、その後、再び1934年以降に活発となっている。また、研究関心は1930年代前半から変化が見られ、『平和と教育』に関する講演を多数行うようになり、30年代が1つの節目になっているように考えられる。1936年はモンテッソーリがファシズム政権のイタリアから出た年であり、その後彼女は1939年にインドに渡った。¹

スコッケーラはモンテッソーリの活動を形成期、成熟期、新たな地平の時期の3つの時期に分け、*L' enfant*（『子ども』）（和書名『幼児の秘密』）を執筆した1936年を節目の時期として位置づけている。そして、この時期の特徴を「モンテッソーリの視点の深化と広がりが見出される点にある」とし²、これを第2のモンテッソーリの誕生と呼んでいる。³

一方、トルードウは、モンテッソーリが晩年に書いた1948年の *Come educare il potenziale umano*（『人間の潜在可能性を教育するために』）（和書名『モンテッソーリの教育・六歳～十二歳まで』）⁴で大きな転換があったと記している。トルードウは、モンテッソーリがインドに滞在していた間、「生活と文化についての考え方は重要な変化をした」と述べ、特に、「生命を理解する」ために「全体論的な見方が出てきた」と指摘する。⁵

特に、1930年代以降の変化の重要なきっかけとして考えられるのは、1931年におけるロンドンでのマハトマ・ガンジー（Mahatma Gandhi, 1869-1948）との出会いである。同年9月ガンジーが第2次ロンドン円卓会議にインドの国民会議派の代表として参加した際、モンテッソーリは彼に出会っている。単に出会っただけではなく、ガンジーは、同年ロンドンで開催されていた第17回モンテッソーリ国際教師養成コース開始時の講話をも引き受けるなどモンテッソーリと教育に関わる交流の機会をもった。

ガンジーは非武装非暴力（アヒンサー）と真理の主張（サティヤーグラハ）の思想を基に、

1930年よりイギリスからのインド独立を求め、イギリス植民地政府の塩専売法に反対して塩の行進を行い、市民の不服従運動を実践した。ガンジーの運動は、イギリス植民地からの解放をめざすものであり、力に対して力で対抗するのではなく、暴力を排除しながら真理や精神を示すという形を取った。西欧的な力学ではなく、彼独自の精神や姿勢で抑圧からの解放をめざそうとした。ガンジーがこのような運動を展開しているまさにその時期にモンテッソーリとガンジーは交流している。

両者の交流に関してはあまり知られていないが、この出会いは相互に大きな影響を与えた。

モンテッソーリが平和に関する講演を行い始めたのは、ガンジーとの出会いの翌年である。1932年に開催されたジュネーブの国際教育会議で「平和」をテーマにした講演を行い、以後、平和に関する講演に積極的に行っている。

一方、ガンジーがモンテッソーリとの出会いをきっかけとして、その後の活動の土台となる発見を行い、その後の独自の教育思想を確立したことはすでに拙論「モンテッソーリとインド（1）－ガンジーの教育思想への影響を中心に－」で指摘した。⁶それを簡単に整理しておきたい。

ガンジーは、1931年にロンドンの「子どもの家」で集中して作業に打ち込む子どもと出会い衝撃を受けた。それを「静寂の徳へ導かれ」、「香り高い平和の中で、教師によるほんの少しの誘いに応えて進む」子どもと表現した。⁷そして、世界の真の平和を守りたいなら我々は子どもから始めなければならないというモンテッソーリの考え方に共鳴した。ガンジーは、数年後の1937年に発表した『新しい基礎教育』の中で、手仕事や手工芸や各器官を鍛錬することが知性の発達、精神性の向上⁸をもたらすだけでなく、「身体・知性・魂の全部を統合した教育」を子どもたちに授けるとしてその重要性を示したが⁹、この中で、特に、「子ども達は、それをやるのが楽しいから、知性を刺激するからこれをやることになるのです」¹⁰として、手工芸や手作業それ自体の楽しさを大事にした。これは、喜びの中で作業に打ち込む「子どもの家」の子どもを想起させるような表現であり、モンテッソーリの影響を推し測ることができる。

ガンジーの教育論は国家間格差、国内の都市農村の格差を減らし、西欧社会から自立するために衣料の自給自足をめざし、手仕事を中心とした労働を尊び、肉体、知性、魂の調和する生活に導こうとするものであり、インド社会の課題を背景として成り立っているものであるが、この思想の根底に「子どもの家」の新しい子どもの姿があると考えられることを指摘した。

さて、一方、モンテッソーリは、ガンジーとの出会いから8年後の1939年、69歳の時にインド政府の要請を受けてインドに渡り、第2次世界大戦が終わるまで7年間過ごした。¹¹

その際、インドで関わったのは、ガンジーのみならず、モンテッソーリをインドへと導いたラビンドラナー・タゴールや神智学協会会長アルンデール夫妻をはじめとする神智学協会の人々であった。これらインドの人びととの関わりやインドの環境や思想・哲学もモンテッソーリの教育の発展に大きく影響を与えたと考えられる。インドにおいて、彼女は研究活動をさら

に深め、子ども、特に、乳児に関する研究を深化させた。また、6歳以上の児童の教育に携わり、インドの学校制度のために多くの時間を割いた。教師養成コースを開催し、教育思想と方法の普及に努めた。彼女が旺盛な研究教育活動を実施したインドには、現在も多くのモンテッソーリ・スクールが存在している。

本稿では、晩年のモンテッソーリの思想的変化を探る端緒として、モンテッソーリが影響を受けたと考えられるインドの人々の中で、ガンジーを取り上げ、ガンジーからモンテッソーリへの影響を中心に考察する。

ガンジーとモンテッソーリの交流については、先に挙げたトルードウの他、ジョベッティの研究がある。¹²

ここでは主にモンテッソーリがガンジーに直接言及している文章に基づき、1931年におけるガンジーとの出会いやガンジーの思想に触れ、モンテッソーリがどのようにそれらを捉えたかを考える。西欧の文化思想の中で育まれたモンテッソーリの教育思想が、晩年、インド、広く言えばアジアの文化と思想に触れることにより、どのように変化し、どのような特徴を持つようになるのかを考察することでもある。

1. モンテッソーリのガンジー評

モンテッソーリはガンジーに対してどのように感じ、ガンジーからどのような思想的影響を受けたのであろうか？ガンジーに関してモンテッソーリが直接言及している文章は少ないが、実は、ガンジーとの出会いの後、少し経ってからガンジーに対する思いだけを明確に綴ったエッセイがある。

それは、ガンジーに関する様々な評価が集められた著作 Sarvepalli Radhakrishnan (edited), *Mahatma Gandhi, Essays and reflections*,¹³ (『マハトマ・ガンジー エッセイと省察』)の中に収められている「ガンジーと子ども」というエッセイである。この本の出版は1939年だが、モンテッソーリがこの文章を書いたのは文中の表現などから1930年代半ば頃と推測できる。¹⁴

この中で、モンテッソーリはロンドンでのガンジーとの出会いとガンジーのローマ訪問に関するいくつかの重要なことを書いている。そして、ガンジーを高く評価し彼の思想に共鳴している。少し長いが全文を翻訳して紹介する。

「我々西洋人は、ガンジーのそばに暮す人々が知っているのとは全く異なる彼の姿を見ている。

もし、我々が、夜の空を見るなら、小さな星がまたたき輝くの見る。しかし、そのそばに行くなら、星は小さくも堅くもなく、物質的な実態のない巨大な色と光の拡がりを見ることになる。

我々の前に、ガンジーは麻布をまとった大変小柄な男性として現れる。ヨーロッパのあらゆる街で、誰もが彼を知っている。小さな子どもまでもが、彼の写真をみた人は誰も各々の言葉で叫ぶ。『あれがガンジーだと。』

彼らは、ガンジーについて何を思うだろう。全く異なる文明の中で、彼とは遠く離れたところに住んでいる人々は、彼らは平和を説く人として彼を認識している。しかし、西欧の平和主義者とは異なる。我々の平和主義者は戦い、扇動する。会議に通い、新聞に書かなければならない。ガンジーは急がない。彼は何度か拘束されたが、そこでは、話さず、ほとんど食べなかった。しかしながら、何百万ものインドの人々は、彼の精神を知っているため、彼を理解して従う。

彼の精神は、人々の内なる感受性を刺激し引き出すが故に、人々を結びつける力を持つ偉大なエネルギーのようである。この不思議な、そして、素晴らしいエネルギーは愛と呼ばれる。愛は人々の真のユニオンを作りだしうる唯一の力である。愛がなければ、外的条件と物質的利益の追求に基づく表面的な組織の中に引っ張られる。しかし、愛のないこの組織は、不確実で、危険をもたらす。人々は2つの方法で統合されるであろう。1つは、魂を引き付ける精神的な力による。また、もう1つは物質的な組織による。

ガンジーが数年前短い間ヨーロッパを訪れ、帰国の途上で数日間ローマに立ち寄ったときに、私はそれを深く感じた。その時、私はガンジーによって不思議な力が出されるのを感じた。祝福の中での滞在中、ガンジーが床に座り話をする間、子どもたちはその周りを穏やかに静かに取り囲んでいた。そして、この忘れがたいレセプションに参加したすべての大人も静かで穏やかであった。共にいれば充分であった。歌もダンスも談話も必要がなかった。

しかし、上流社会のご婦人たちが、朝の4時半に彼が祈るのを見るために、また、彼と共に祈るためにガンジーの元に来た際には、より一層印象的であった。他の顕著な事実は、ローマ滞在中にあった。彼は人里離れた田舎で寝泊まりした。ある朝、若い女性がガンジーと話したいと一人で小道を歩いて来た。それは、イタリア国王の末娘である王女マリアであった。

その精神的な魅力 (spiritual attraction) を考えてみよう。それは人類を救いうる力である。そのために、ただ物質的利益によって結び付くのではなく、この魅力を感じることを互いに学ばなければならない。どのようにすればそうすることを学ぶことができるであろうか。

この精神的な力 (spiritual forces) は、常に我々の周りに存在している。コスミックな光線 (cosmic rays) が宇宙に存在するように。しかし、その光線は特別な方法によって集められる。その方法を通して我々はその光線を見つけ出すことができる。

この方法は、考えられているほどまれなものではない。それは子どもである！もし、我々の心が子どもから離れているとしたら、その時、我々は子どもの小さな身体だけを見ることになる。それは、実際には、空には熱と光の巨大な広がりがあるのに、空の星を小さな光りの点として見るようなものである。我々は、世界を照らす神秘的なエネルギーの偉大さを感じるため

に子どもの近くにいなければならない。我々から遠く離れている子どもに精神的に近づく技こそが、人類の兄弟愛を確立しうる秘訣であり、人類の平和を導く神の技（art）である。子どもたちは数多く、無数にいる。1つの星ではなく、天に横切る星の流れである銀河のようにたくさん存在する。

彼の誕生日に、私は、ガンジーに依頼した。インドおよび世界の子どもを祝福するように。また、彼と彼の精神力を信奉する弟子たちに子どもを信頼するように。」

この文章には、モンテッソーリのガンジーに対する捉え方が明確に表れている。これをテーマごとに考察してみたい。

①西欧的主張とガンジーの主張

まず、西欧の人々の主張とガンジーの主張の相違を浮き彫りにしている。

当時、西洋でもガンジーは著名で、小さな子どもも彼のことを知っていた。さらに、平和を説く人物として広く捉えられていたし、モンテッソーリもそのように捉えている。

しかし、平和を主張するあり方については、モンテッソーリは対比的な姿を描き出している。西欧の人々が言語により意見を表明し、会合や紙面で訴え人々を動かすのに対して、モンテッソーリが表すガンジーの姿は、扇動せず、急がず、拘束されても「話さず、ほとんど食べない」というものであった。そして、そのような行動であるにもかかわらず、インドの人々は、ガンジーの存在自体を通してその精神や平和主義を理解して従うことにモンテッソーリは気が付き、驚いている。

また、モンテッソーリは、ガンジーがローマの「子どもの家」に立ち寄った際のガンジーの佇まいを特に深く感じて次のように述べている。

「ガンジーが床に座り話をする間、子どもたちはその周りを穏やかに静かに取り囲んでいた。そして、この忘れがたいレセプションに参加したすべての大人も静かで穏やかであった。共にいれば充分であった。歌もダンスも談話も必要がなかった。」

この場面でもガンジーは主張しない。言葉を介さずとも共にいれば通じ合える存在である。共にいれば充分であったのである。ガンジーは言語により主張するのではなく、生きざまや存在そのものによって人々にメッセージを示す。このようなガンジーの東洋的な姿にモンテッソーリは気付き、感銘を受けている。

②ガンジーの精神性

次に、ガンジーの精神性や愛の力について言及している。

モンテッソーリは、ガンジーの精神性について、「人々の内なる感受性を刺激し、引出し」、

「人々を結びつける力を持つ」「偉大なエネルギー」であると捉える。そして、その「不思議な素晴らしいエネルギー」を愛と呼ぶ。その愛は「人々の真のユニオン」に結び付ける唯一の力となると位置づける。

「愛がなければ、外的条件と物質的利益の追求に基づく表面的な組織の中に引っ張られる」、「愛のないこの組織は、不確実で、危険をもたらす」として愛に基づく組織の成り立ちを重視した。

一方、モンテッソーリ自身も子どもの観察の重要性を主張する時、愛の力の大きさに言及していた。医者であり科学者であった彼女は科学的教育学を志向し、教育者にも「科学的精神 (spirito scientifico)」や科学者の研究に対する「厳しい献身的精神 (spirito di aspro sacrificio)」¹⁵を求めた。そして、教育の前提として先入観のない子どもの観察をおいた。しかし、子どもの観察は、動物学者や植物学者が動物や植物を観察するのとは異なり、「人間を教育しようとするものにとって人間性に対する関心は、観察者と被観察者とを結ぶ、より親密な関係によって特徴付けられなければならない。」¹⁶と指摘した。すなわち、「より親密な関係」や「人間から人間に対する愛情(amore)」¹⁷を重視し、その中でこそ子どもが真の姿を現すと捉えた。

科学者としての実証性や客観性を重視しながら、純粋な自然科学的観察とは異なる、子どもとの受容的な関係を基盤とした中での観察を行おうとしたのである。¹⁸

ガンジーは愛がなければ、人々の関わりは表面的なものとなり、さらには、不確実で、危険なものとならざることを指摘していた。モンテッソーリも、愛がなければ子どもの姿は異なるものとなることを認識していた。モンテッソーリとガンジーは人との関わりにおいて、愛が基本となるという共通の思想的基盤を有していたことが理解できる。¹⁹

モンテッソーリは、ガンジーと出会うことによって、さらにそこから精神的な力と関連させて「コスミックな光線 (cosmic rays)」という概念を登場させている。

ガンジーの精神的な力は「人類を救いうる力」と位置づけられる。そして、人は「ただ物質的利益」によって結びつくのではなく、この「精神的な魅力」を感じることを互いに学ばなければならないとする。また、モンテッソーリによれば、人類を救いうる「精神的な力」とは、「コスミックな光線が宇宙に存在するように」、常に人々の周りにも存在している。「コスミックな光線」とは万物を普遍的に照らすものであると捉えられ、それは、「特別な方法によって集められ、見つけ出すことができる」と考えられている。

このように、ガンジーの持つ「精神的な力」をコスミックな光線と関連付けて表現する。そして彼女は、ガンジーの中に見出した「精神的な力」を、さらに子どもの中に見出す。つまり、モンテッソーリは人類を救いだす「精神的な力」が子どもの中にあると示唆している。

③子どもの可能性と平和

コスミックな光線の話は子どもとの関連で以下に続く。

「この方法は、考えられているほどまれなものではない。それは子どもである！」

「この方法」が「子どもである」というのは、何を意味しているのであろうか。それは子どもが鍵であり、子どもを見るということの意味すると捉えられる。しかし、現実には大人は子どもを真の意味で見ない。見ているようで実際に見ていないのである。

モンテッソーリは「我々の心が子どもから離れているとしたら、その時、我々は子どもの小さな身体だけを見ることになる」と述べて、大人が子どもの身体しか見ていないと批判している。それを「実際には、空には熱と光の巨大な広がりがあるのに、空の星を小さな光りの点として見るようなものである」としている。

また、子どもの「精神的な力」の大きさを「熱と光の巨大な広がり」と表現し、その可能性の大きさを示唆している。子どもには「世界を照らす神秘的なエネルギーの偉大さ」があり、そのエネルギーを感じるために子どもの近くにいることが大事であり、子どもに「精神的に近づく技」が「人類の兄弟愛を確立しうる秘訣」と捉えている。そして、それはさらに、「人類の平和に導く神の技」と位置づけられる。つまり、子どもに精神的に近づくことが「人類の兄弟愛」の確立と「人類の平和」に結びつくというのである。

子どもは世界中に、数多く、無数にいる。「天に横切る星の流れである銀河のようにたくさん存在する」と捉え、そして、その世界中の無数の子どもたちが平和を導く鍵と位置づけた。

ガンジーの誕生日に、モンテッソーリは、ガンジーにインドおよび世界の子どもを祝福するよう依頼した。そして、弟子たちも子どもを信頼するようガンジーに依頼した。これは、その存在によって人々に大きな影響を与えるガンジーの目を子どもに向けて子どもの力の偉大さを世界に発信する力にしようとしたと考えられる。

こうしてモンテッソーリはガンジーの存在及び精神的な魅力を高く評価しながら、その延長線上に子どもの偉大さを位置づけた。ガンジーの持つ精神力、愛の力と同じ力を、子どもにも見出し、その力を兄弟愛や平和の源泉として捉えた。

このように、ガンジーとの関わりの中で、子どもはより深く大きな存在として位置づけられるのを確認することができる。

以上のように、ガンジーとモンテッソーリは共通の基盤に立ち、互いを高く評価しながら、さらに、それぞれの思想的基盤から新しい視角を与え合ったことが明らかである。

ガンジーはモンテッソーリから「子どもから始める」という視角を得た。²⁰一方モンテッソーリはガンジーからより大きな世界の中で子どもの存在を位置づける視角を得たことができる。

2. 手作業、生涯学習、貧困層の子どもの教育

モンテッソーリは、ガンジーからそのほかにも影響を受けていたと考えられる。

まず、手作業についての思想への影響である。この点に関し、モンテッソーリはガンジーとの関連で述べていないが、ガンジーが手仕事や手工芸・手工業を重視する教育論を展開したことはすでに別稿²¹で明らかにしたことである。モンテッソーリの手作業に関する言及は、ガンジーとの出会いの後の1930年代の半ばより変化が見られる。初期の著作(1909年)と1930年代、40年代の著作とを比較して内容の変化を確認してみたい。

①手作業の意味の深化

i) 1909年

最初の教育学の著書『科学的教育学の方法』(1909年)の中では、「実際生活の練習」、「体操」、「教育における自然(農作業と動植物の世話)」、「手作業」、「感覚教育」、「感覚教育と教材の説明」、「知的教育」「読み書きの教育の方法」、「子どもの言語」「数と幾何の初歩の教育」の順で考察が行われ、「手作業」(lavoro manuale)の項目が独立して立てられている。そこでは、ランドーネ教授(Randone)が設立した『教育的美術学校』(Scuola di arte educatrice)の教育内容に示唆を受け、壺の制作と小型のレンガの制作を「子どもの家」に適用していたことが紹介されている。²²

壺は考古学的、歴史的、芸術的な重要性が大きく、人類が最初に必要性を感じたものが壺であると位置づけられ、壺の制作により、産業的文化を含む手作業の「様式」(modalità)を学ぶことができると述べている。

また、同書では、手作業に関連して次のように述べている。

「人間は末梢の感覚組織を通して環境からの刺激を集める一すなわち、人間は環境と直接的なつながりを持つ。従って、精神的生命(vita psichica)は、神経中枢のシステムとの関連で発達する。そして、人間の活動、それは著しく社会的な活動であるが、それは随意運動器官を通して行動(手作業、書くこと、話される言葉など)となって現れる」。²³

このように、「精神的生命」が神経中枢システムとの関連で発達し、手作業などの行動になって現れるという理解が表明されている。壺やレンガを制作するのは「手作業の様式」を学ぶためであり、また、手作業は精神的生命の発達によりもたらされるという位置づけとなっている。

この手作業の位置づけは、20数年後の1930年代にはより具体的な考察に深められて発展している。

ii) 1934年

モンテッソーリは、1934年に文化財について次のように述べている。

「文化財は、言葉ではとうてい伝達できないものです。なぜなら、子どもは、この文化財を体験によって得ているからです。文化財は子どもの精神に達する方法で、また、子どもが作業

に深く没頭し、感動しうる方法で、子どもの内面的欲求にかかわって創られたものでなければいけません。子どもの関心は、自分を発見するという可能性のあるものにのみ向けられます」。²⁴

このように子どもは文化財を言葉よりも体験で得ることを指摘した。文化財と子どもの集中や感動、内面的欲求とをつなげるという観点を示した。

さらに、「教具を用いて行う手先の作業は、子どもの知識を秩序づけ、正確な知識を与え、自主的な精神的活動に導いていく」²⁵として手先の作業が子どもの知識の整理と自主的な精神活動と関連することを指摘している。

ここで手先の作業と「知識の秩序づけ」および「自主的な精神活動」とを結びつけた点で明確な変化がみられる。

iii) 1936年

1936年に出版した *L' enfant*, (『幼児の秘密』)では、2つの章の中で、手と手作業について考察されている。手の機能をテーマにした「12 手の働き」が設けられ、また、「43 作業本能」で手工芸に対する言及がなされている。

まず、第12章では、知性と手の関係について次のように述べている。

「知性と結びついている真に特徴的な運動は、知性の命令に従って労働を具体化する「手の働き」と言葉です。」²⁶

知性が言葉と手の活動を生み出すとして言葉と手作業を同列に置いて知性との関連を指摘している。さらに、同書で次のように述べている。

「手はその構造において繊細で複雑な器官なので、知性の表現手段となっただけでなく、知性と環境とを特別な関係で結びつけました。人間は「手によって環境を自分のものにし」、知性の導きに基づいて環境を変え、そうすることによって宇宙という偉大な枠組み (*grand quadro dell' universo*) の中で使命を果たすのだ、と言えます。したがって、子どもの精神的発育を判断しようと思うなら、知的と言えるような子どもの運動の始まりを考慮に入れるのは理にかなっているでしょう。つまり、「ことばの出現」と作業を求める「手の活動の出現」です。」²⁷

子どもの精神的な発育を判断するのに言葉と手の働きの出現がめやすになることを示し、ここでも言葉と手を同列に位置づけている。また、手は知性を表現する手段であり、知性と環境を結びつけ、環境を自分のものにするだけでなく、そこから「環境を変え」、「宇宙という枠組みの中での使命を果たす」として、手を環境や宇宙との関連で捉え、手により大きな意味を持たせている。

さらに、同書の43項では作業について次のように述べている。

「人間は作業すること (lavorando)、手作業すること (effettuando lavori manuali) によって自分を形成する。その作業の中で、手は人格の道具 (strumento della personalità)、知性の器官 (organo della intelligenza)、個々人の意志 (volontà individuale) の器官となる。それによって人間は環境に対して自分の存在を築き上げる」。²⁸

このように、手で作業することによって子どもは自分を形成し、人間が自分の存在を示すとした。そして、作業において、手は人格の道具であり、知性と意志の器官であるとする。知性 (intelligenza) だけでなく人格 (personalità) というより広い概念と結び付ける方向に変化していると言うことができる。

以上のように同書でモンテッソーリは、手が知性と環境をつなぐだけでなく、手によって環境を変え、それによって宇宙の枠組みの中での使命を果たすと位置づけた。さらに、手が人格の形成に結びつくという見方を示して、より発展的な思想の展開を見せている。

iv) 1949年

この手と知性や人格とを結びつける思想は、さらに、最晩年の1949年に発表された *Lamente del bambino* (『子どもの心—吸収する心』)²⁹において新たな展開を見せる。同書の「14 知性と手」の項では、10ページにわたって手と知性の関係について考察を行っている。

モンテッソーリは、同書で、過去の偉大な文明 (civiltà) における手仕事の例として、インドでの精巧な手仕事、古代エジプトでの仕事、中世ヨーロッパの奇跡的な仕事をとり上げ、洗練された手仕事と知的能力の関連性の事例を挙げている。³⁰

また、「知性の目的は手を働かせることだといえるでしょう」、「知性にともなう手のおかげで、文明が生み出されました」と、知性と手と文明に不離一体の関係があることを指摘する。また、「手は知性 (intelligenza)、精神性 (Spiritualità)、感情 (sentimento) に従って働き、その仕事の跡は人間が存在した証拠を伝えてきた。(略) 人間の環境に起こったすべての変化の原因は手にあることに気づきます」として³¹、手は知性だけでなく、精神性や感情というあらゆる人間性に従って働き、人間の環境における様々な変化や偉大な文明をもたらすとして、手の影響を環境だけでなく文明へ結びつける文明論にもなっている。

一方、子どもと知性と手の関係については次のように述べている。

「子どもの知性は手を使わなくても一定のレベルに達します。でも、手を使う活動によってさらに高いレベルに達します。そして、自分の手を使った子どもは一段強い特性 (carattere) の持ち主になります。このように、特性の発達とは典型的に精神的なことがらのようにみえますが、(手を働かせる) 環境で手を使う練習ができないと、未発達のままにとどまります。子どもが

特別な環境条件のせいで手を使えないと、その子の特性はたいへん低いレベルにとどまること
が、私の経験でも分かっています。そのような子どもは、従順(ubbidienza)にもなれず、率先
した行動(iniziativa)も取れず、やる気がなくて(pigro)陰気(trieste)になってしまいます。
ところが、自分の手を働かせることのできた子どもは、著しい発達と特性の強さを見せます。」

32

このように手を用いないと、いかに子どもの特性の発達に悪影響があるかを示している。逆
に、手を用いることで自主的で意欲があり、明朗な子どもになるということを具体的に示そう
としたと言えよう。³³

以上のように、モンテッソーリは晩年、手に関する考察を深めた。手は自らの知性や人間性
に従ってものを作り出す一方で、手の使用が人間性の形成に繋がると考えた。そして、手を用
いることで自主性や意欲が生まれ、よりよい特性が生み出されると述べている。また、手を通
して環境を自分のものにするとともに、知性の導きに基づいて手によって環境を変え、文明を
生み出し、宇宙の使命を果たすという手と文明や宇宙とをつなぐ壮大な見方も表明している。

②生涯学習と生命の保護

モンテッソーリは先に挙げた『子どもの心—吸収する心』(1949)の中で、ガンジーに直接触
れて次のように述べている。

「近年、人民の指導者であるガンジーは教育を人生の全過程に拡張するだけではなく、教育の
中心に『生命の保護』を据えることの必要性も明確に述べている。」³⁴

この短い文章は、教育に関する思索を深めたガンジーのその後の著作と行動をモンテッソー
リが意識していたことを物語る。そして、彼女がガンジーに対して、2つの点について評価し
ていることが分かる。

1つ目は、ガンジーにおける「生命保護」の視点である。モンテッソーリは元来「生命援助」
の視点を教育の中心に据えていた。³⁵この点で二人は共通の思想を持っており、それをモンテ
ッソーリは認識していたと言えよう。

2つ目は、生涯学習・教育の視点である。教育の対象を児童や青年に限定せず、乳児や高齢
者にも欠くことのできないものとして捉えようとした。

ガンジーの教育論は人間の全過程を視野に入れた教育論であった。一方、モンテッソーリは、
1916年の著作で小学校教育についての関心を表したが、視野を青年期まで広げる視点を明確に
表明したのは、1948年刊行の *De l'enfant à l'adolescent* (『児童期から青年期へ』)³⁶であつた。
人生をトータルに捉えようとするガンジーの思想にモンテッソーリが影響を受けた可能性
を見出すことができる。

③貧困層の子どもの教育

一方、トルードウは、ガンジーからの影響に関して、次のような視点を挙げている。貧しい子どもたちを教えるという原点に戻ることである。³⁷

モンテッソーリは1907年にローマのスラム街で「子どもの家」を始めた。また、1909年にはミラノのユダヤ系人道主義協会と連携して労働者の子どもを教育する「子どもの家」を設立した。しかし、一方で、富裕層からの要請を受けて、上流階級の子どものための「子どもの家」が作られていった³⁸。そのような中で、徐々に裕福な子どもの教育へと移ったモンテッソーリに、ガンジーは1931年に出会った際に、「彼女の多くの学校があまりにもエリート主義であり、誰でもがかよえる普遍性をもっていないということを指摘する機会を失わなかった」とされる。

³⁹

モンテッソーリは、インドの就学前学校バル・マンディールで貧しい子どもたちに教えるという「本来の使命に帰った」⁴⁰とトルードウは言う。特に、不可触民の子どもに「魅せられて」、このような子どもたちが、「他のどのグループの子どもたちにも負けないくらい勤勉である」⁴¹ということを理解したと指摘している。

モンテッソーリは1907年「子どもの家」開設前から家庭環境と学業成績についての相関を調査する⁴²など子どもの置かれている環境と教育について深い関心を示していた。その後、彼女はスラム街での子どもの教育を開始し、大きな成果を上げた。晩年再びインドでの原点回帰となるような経験を得たことは、彼女の理論と実践をより強固なものとしたように考えられる。また、このことは、アジア、アフリカ、南米などの発展途上国におけるモンテッソーリ教育の今日における大きな広がり の基盤となったと考えられる。そして、それは現在格差の拡大が問題になっている日本においても重要な意義を持つと捉えられる。

3. 宇宙的視野の形成

最初に述べたように、トルードウは、モンテッソーリがインドに滞在したことで「生活と文化についての考え方は重要な変化をした」と指摘した。生命を理解するために「全体的な見方が出てきた」という変化である。⁴³1948年の『人間の潜在可能性を教育するために』で大きな転換があったと指摘し、「宇宙」という言葉はこの時期以前には使われていなかった」と述べている。⁴⁴

しかし、先に指摘したように、1936年の著作でも少しだが宇宙という意識が見られた。

一方、1948年の著作では、確かにモンテッソーリは、宇宙(universo)という言葉を用い、全体の中での位置を重視する思想を示している。⁴⁵それは、思想上の新たな転換とも言える。例えば、次のような文章がある。

「すでに示したように、子どもには惜しみなくたくさんのもを与える必要があるので、われわれは宇宙全体(intero universo)のヴィジョンを示す。宇宙(universo)は壮大な現実であり、あらゆる疑問に対する答えである。すべてのものは宇宙の一部であり、一つの全体(un tutto unico)を作るためにそれぞれが結び付いているので、われわれはこの生命の道とともに歩む。このような概念によって、子どもがあてのない知識の探索にさまようことを止め、心が安定するのを助ける。」⁴⁶

このように宇宙全体の中の生命という壮大な見方を示し、その中でおのおのの結びつきを認識し、知識の集積ではなく、全体の中でのものごとを位置づけることの意義を示した。モンテッソーリ教育に対して「要素主義」という批判がなされたことがある。⁴⁷ 感覚を個別に訓練する方法をセガンに影響を受けて採用したからである。しかし、晩年の著作の中で描かれる小学校児童の教育に対しては、全体の中での個々の部分の結びつきを重視する、より大きな観点が据えられているのが明らかである。

それは、「人間の精神に高貴で高遠な観念を提供する」⁴⁸とも述べている。

また、モンテッソーリは宇宙という視野からものを考えるのに、別の意味も付与していた。それは想像力の形成である。

「想像力を培うために、子どもに宇宙(universo)の物語を提供する、それはおとぎ話よりも1000倍も刺激的で不思議なものを示す。もし想像力がおとぎ話だけで教育されるなら、獲得される楽しみはせいぜい、後に小説を読むことに引き継がれるくらいである。しかし、教育をそのように限定すべきではない。楽しみを空想的なお話にだけ求めようとすることに慣れた心は、ゆっくりと、しかし、必然的に怠惰になり、より高貴な専念ができなくなる。社会生活の中でこのような精神的怠惰の例をたくさん見いだす。綺麗な着物を着、友達と世間話をし、映画にいくことだけが大切な人となる。」⁴⁹

このように、おとぎ話だけではなく、宇宙という視点から想像力を高めることの意義を示した。おとぎ話を決して否定した訳ではない。しかし、それに限定せず、もっと広い角度から想像を広げることの重要性を示したと考えられる。

また、1948年の『児童期から青年期へ』でも宇宙を指す universo や世界を表す mondo の語はいくつも用いられている。

このように、モンテッソーリには晩年大きな思想的変化があり、「全体における位置づけ、宇宙における結びつきの再認識」を重視する教育思想となっていくことが分かる。これはコスミック教育と呼ばれている。その萌芽は1936年に見られるが、40年代の著作で大きく花開いたと捉えられる。

モンテッソーリの思想は、もともと啓蒙主義、実証主義などを中心とする西欧近代思想に影響を受けその中で生まれたのであるが、インドに渡ってインド、広く言うと東洋思想と出会う

ことにより、その思想は人間や宇宙を俯瞰するより壮大な枠組みの中で再構成されるようになった。

子どもを見つめることで多くの発見を生み出し、発展した教育思想は、最も小さな存在を最も大きな存在の中に置くことによって再生し、新たな発展の契機を得たといえることができる。

まとめ

モンテッソーリとガンジーは、同時代人であり、敬意と協力に基づく親交を行っていた。そして、同時代の社会問題に対する共通の認識を持っていた。二人は子どもへの愛を基本的な土台として、互いを高く評価しながら、互いに様々な視点を与え合ったことが明らかになった。モンテッソーリの発見した子どもがものごとくに打ち込む姿はガンジーに影響を与えた。

一方、言語によって主張するのではなく、生きざまや存在でメッセージを示すガンジーはモンテッソーリに東洋の静的な魅力とも言えるべき「存在そのものの魅力」を伝えた。モンテッソーリは、そのガンジーの「存在の魅力」、「精神的な魅力」の延長線上に子どもの偉大さと可能性を見出し、より大きな世界の中で子どもの存在や役割を位置づける視覚を得たことを本稿で明らかにした。

また、モンテッソーリは年を追うにつれて手作業の意味を深化させた。手作業が知識の秩序付けや自主的精神活動を導き、手が知性や人格と結びつき、さらに、手によって環境を変え、文明を生み出し、宇宙という枠組みの中での使命を果たすという思想に至った。

さらに、ガンジーに影響を受け、モンテッソーリは生涯をトータルに捉える学習の視点を得、恵まれない子どもの教育という当初の問題意識を再確認したことを指摘した。

本稿ではガンジーとの関わりを中心に検討したが、モンテッソーリの晩年の思想を特徴づける全体の中での位置やつながりを重んじる宇宙的視野の形成がいかなる人々や思想との関わりによっていたかについては、さらなる考察を行っていきたい。

異なる民族、文化、宗教、思想にかかわらず、相手を尊重し、理解し、受容できる寛容性のある人間、平和に資する人間の形成について考えていきたい。

<注>

¹ 1936年は、イタリアのエチオピア征服の年である。この時、ムッソリーニには統帥権とともにファシストの指導者という肩書が加えられたという。

² Augusto Scocchera, *Maria Montessori una storia per il nostro tempo*, Roma, Opera Nazionale Montessori, 1997, pp. 16-19.

スコッケーラはモンテッソーリの活動を形成期、成熟期、新たな地平の時期の3つの時期に分けた。第1の形成の時期は、1896年のローマ大学卒業から始まり、第2の成熟期は1909年『科学的教育学の方法』の出版から始まるとされる。さらに、第3の時期は*L' enfant*, (『幼児の秘密』)を執筆した1936年を節目の時期として位置づけている。この本を通して、モンテッソーリ教育法の理論と実践の成果が完成・統合されたと捉える。彼女はここで、教育の対象としての子ども (*bambino-scolaro*) の問題としてだけではなく、人間としての子

ども (bambino-uomo)、市民としての子ども (bambino-cittadino) の問題に取り組むようになったとスコッケーラは指摘している。

³ 前之園幸一郎「マリア・モンテッソーリにおける子ども観の転換」(2010)の中で、モンテッソーリの思想が *L' enfant* を契機に大きな転換をしていることをスコッケーラの研究を土台に指摘している。前之園幸一郎「マリア・モンテッソーリにおける子ども観の転換」『モンテッソーリ教育』第43号、日本モンテッソーリ協会、2010、p. 46。

⁴ Maria Montessori, *Come educare il potenziale umano*, Milano, Garzanti, 1970 (1943). マリア・モンテッソーリ『モンテッソーリの教育・六歳～十二歳まで』吉本二郎、林信二郎訳、あすなろ書房、1979年。同書は、1943年にインドのコダイカナルでモンテッソーリが講演した内容を基にして刊行された本であるため、実質的には1943年の思想と言えるが、本文中は出版年を基準にして示す。

⁵ クリスティーナ・マリー・トルードウ『コスミック教育の形成—インドにおけるモンテッソーリ』三宅将之訳、エンデルレ書店、1990年、p. 122, p. 91。

⁶ 拙論「モンテッソーリとインド（1）—ガンジーの教育思想への影響を中心に—」『夙川学院短期大学紀要』第41号、2012年3月。

⁷ Paolo Giovetti, *Montessori, Mediterranee*, 2009, p. 81. ,

⁸ M.K. ガンジー『ガンジーの教育論』片山佳代子編・訳、ブイツーソリューション、2009年、p. 116。

⁹ 同上、p. 34。

¹⁰ 同上、p. 80。

¹¹ P. Giovetti, op. cit., p. 93.

¹² Paolo Giovetti, ibid.

¹³ Sarvepalli Radhakrishnan (edited), *Mahatma Gandhi, Essays and reflections*, Jaico Publishing House, Bombay, 2007 (1957, 1939), pp. 181-183. P. Giovetti, op. cit., pp. 82-83.

¹⁴ 文中に「数年前短い間ヨーロッパを訪れ、帰国の途上で数日間ローマに立ち寄った」と記している。1930年代の初めにロンドンで出会ってから数年後にまとめた文章である。

¹⁵ Maria Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all' educazione infantile nelle case dei bambini*, Roma, Max Bretschneider, 1909, p. 11. マリア・モンテッソーリ『モンテッソーリ・メソッド』阿部真美子、白川蓉子訳、明治図書、1974年、p. 14。

¹⁶ Ibid., p. 13. 同上、p. 17。

¹⁷ Ibid., 同上。

¹⁸ 拙著『モンテッソーリ教育思想の形成過程—「知的生命」の援助をめぐる—』勁草書房、2003年。

¹⁹ トルードウはガンジーとモンテッソーリの共通点として2点を挙げている。

「人間の尊厳に信を置く。」「人類への同じ愛。子どもたちの精神を解き放つ。」クリスティーナ・マリー・トルードウ『コスミック教育の形成—インドにおけるモンテッソーリ』三宅将之、エンデルレ書店、1990年、p. 84、p. 88。

²⁰ 拙論「モンテッソーリとインド（1）—ガンジーの教育思想への影響を中心に—」前掲論文。

²¹ 同上。

²² M. Montessori, *Il metodo*, op. cit. pp. 127-130.

M. モンテッソーリ『モンテッソーリ・メソッド』前掲書、pp. 129-132。

²³ Ibid., p. 222. 同上、pp. 178-179。

²⁴ P. オスワルト、G. シュルツベネシュ編『モンテッソーリ教育学の根本思想』平野智美訳、エンデルレ書店、p. 33. Paul Oswald & Günter Schulz-Benesch, *Grundgedanken der Montessori -Pädagogik, Montessori Schrifttum und Wirkkreis*, München-wien, Schriften des Willmann- Instituts, 1967.

²⁵ 同上、p. 34。

²⁶ Maria Montessori, *Il segreto dell' infanzia*, Milano, Garzanti, 1999 (1938), p. 98.

(M. Montessori, *L' enfant*, Desclee et De Brouwer, Parigi, 1936.) マリア・モンテッソーリ『幼児の秘密』中村勇訳、日本モンテッソーリ教育総合研究所、2004年、p. 99。

²⁷ Ibid., p. 108. 同上、pp. 99-100。

²⁸ Ibid., p. 262. 同上、pp. 216-217。

²⁹ Maria Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, 1981 (1949). 和書名は2つある。マリア・モンテッソーリ『子どもの精神—吸収する精神』中村勇訳、日本モンテッソーリ教育総合研究所、2004年。マリア・モ

ンテッソーリ『子どもの心』鼓常良訳、国土社、1971年。

³⁰ Ibid., pp. 150-151. M. モンテッソーリ『子どもの精神—吸収する精神』中村勇訳、同上、p. 170。

³¹ Ibid. p. 151、同上、p. 172。

³² Ibid. p. 152、同上、p. 173。

³³ 一方、足と脳の関係についても指摘している。平衡をつかさどる小脳が発達することによって、一人座りやつかまり立ち、二足歩行が可能になっていく。子どもが長距離の歩行や荷物をもつての平衡を保ちながらの歩行を好むようになってきたり、腕の力ができてきた時によじ登るのが好きになったりするの、子どもたちが「内面的な必要性」に従って「自分の持てる力を訓練」するのが自然の道筋であるからであると捉えている。

Ibid. p. 152、同上、p. 175。

³⁴ Ibid., p. 8. 同上、p. 14。

³⁵ 拙著、前掲書。

³⁶ Maria Montessori, *De l' enfant à l' adolescent*, Paris, 1948. M. Montessori, *Dall' infanzia all' adolescenza*, Milano, Garzanti, 1970. マリア・モンテッソーリ『児童期から思春期へ』K. ルーメル、江島正子訳、玉川大学出版部、1997年。

同書は、1936年から1939年にかけてイギリスとオランダで開いた国際トレーニングコースの講義がもとになっている(『児童期から思春期へ』p. 14。)最初の出版年は1948年である。

³⁷ C. M. トルードウ、前掲書、p. 74。

³⁸ 拙著、前掲書。

³⁹ C. M. トルードウ、前掲書、p. 73。

⁴⁰ 同上、p. 74。

⁴¹ 同上、p. 75。

⁴² Maria Montessori, 《Sui caratteri antropometrici in relazione alle gerarchie intellettuali dei fanciulli nelle scuole-Ricerche di antropologia pedagogica(1)》, in *L' archivio per l' antropologia e l' Etnologia*, Firenze, 1904。

Maria Montessori, 《Influenza della condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari-Ricerche d' Igiene e Antropologia Pedagogiche in rapporto all' Educazione》in *Rivista di filosofia e scienza affine*, Bologna, 1904。

拙論「モンテッソーリによる教育学的人類学研究の諸相—家庭環境と学業成績に関する研究から—」『夙川学院短期大学研究紀要』第27号、2003年3月。

拙論「モンテッソーリ教育思想における補償教育の視点」『幼児教育史研究 創刊号』幼児教育史学会。2006年11月。

⁴³ C. M. トルードウ、前掲書、p. 91。

⁴⁴ 同上、p. 122。

⁴⁵ M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, op. cit., p. 19, p. 30, p. 47, p. 48 など。

⁴⁶ Ibid., p. 19. M. モンテッソーリ『モンテッソーリの教育・六歳～十二歳まで』前掲書、p. 20。

⁴⁷ イタリアのジェンティーレ(Giovanni Gentile)は、「感覚教育の分析的特質に見られる心理学上の要素主義(atomismo)と、感覚を孤立させ別々に発展させようとする傾向を批判した」。Clara Tornar, *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori*, Roma, Edizioni Anicia, 1990., p. 102。

⁴⁸ M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, op. cit., p. 30. M. モンテッソーリ『モンテッソーリの教育・六歳～十二歳まで』前掲書、p. 30。

⁴⁹ Ibid. pp. 30-31. 同上、p. 31。

保育ソーシャルワークに求められる専門性

—「気になる子」の保育園実態調査より—

高田 さやか

キーワード：気になる行動、発達障がい、親支援、保育ソーシャルワーク

はじめに

2008年2月「新待機児童ゼロ作戦」により、政府は保育所等の待機児童解消をはじめとする保育施設を質・量ともに充実・強化し、推進すること¹を掲げ、2010年閣議決定の「子ども・子育てビジョン」において潜在的な保育ニーズにも対応した保育所の待機児童の解消を目指して、認可保育所だけでなく延長等の保育サービス、病児・病後児保育、認定こども園、放課後児童クラブの2014年度の具体的な目標数値を示した。保育所の質・量の充実・強化として、2012年に通常国会に提出された法案「子ども・子育て新システム」で、多様な保育事業の量的拡大のために質の確保のための客観的な基準を満たすことを要件に①認可外施設を含めて参入を認め、②株式会社、NPO等、多様な事業主体の参入を認めることにより、利用者がニーズに応じて多様な施設や事業を選択できる²とした。

これらの政策を講じたことにより、2004年に24245人いた待機児童が保育所定員を約30万人増加したことによって、2014年には待機児童が21371人とわずかに減少しているものの、少子化に反して保育ニーズが増加していることで、特に首都圏や近畿圏、政令都市や中核都市では待機児童がなかなか解消されない³事態となっている。待機児童を解消し、保護者の多様なニーズ⁴に対応するため、これまでの認可の基準を緩めることで様々な保育施設（以下、保育園とする）を増やし、保護者が選択できるようになった。しかし、女性の就労や様々な労働形態など様々な保育ニーズが存在するため、保育園には虐待やDV、経済的困窮、親の障がい（以下障がいとする）、子ども自身の障がいなど様々な困難や課題を抱えた園児が入所している。

本論文では、保育園（一部幼稚園を含む）で日々の保育のなかで集団生活になじめない、年齢にそぐわない行動から発達障がいの傾向が見られる、といった他の園児とは異なる違和感を保育士として感じる「気になる子」に着目して、保護者対応や多職種との連携、コンサルテーションなど、より専門的な視点をもったソーシャルワーカーが保育士と協働して介入する必要性について考察する。

1. 「気になる子」とは

保育の現場では、「気になる子」という言葉が頻繁に使われるが、そもそも気になる子の定義は曖昧なため、まずは「気になる子」について整理する。

藤永保(2009)は、「気になる子には障がい児と問題児がいて、障がい児では、遺伝や脳の病変のような根深い内在的原因が求められている。問題児では、遺伝や生理的障害は主役ではなく、動機の構造やその発動と抑制のあり方が問われる⁵⁾」と区別したうえで、「気になる子は、障がいといえるほどの明確な兆候はもっていないという意味では、たかだかその周辺部に属する。また、問題がはっきり顕在化していないという意味では問題児予備軍ともいえよう。問題児の大部分は学齢期以降のことだが、気になる子はそれ以前の現象である。問題が微少で曖昧であること、就学前の早い時期に限定されること、このふたつが気になる子の特徴といえる⁶⁾」と定義している。

保育園で「気になる子」の行動は、小学校就学後に徐々に顕著になってくる。それは、周囲の特に大人の捉え方によって障がい児として支えられるのか、問題児として深刻化していくのかに違いがあるとも考えられる。つまり、発達障がいであっても問題行動として捉えられれば問題児として扱われることとなるということである。

また、愛着障がいの特徴と発達障がいとの違いについて岡田尊司(2011)は、「本来の発達障がいとは、遺伝的な要因や胎児期・出産時のトラブルで、発達に問題を生じたものであるが、愛着障がいにもなって生じた発達の問題も、同じように発達障がいとして診断されている。両者を区別するのは、症状からだけでは難しい場合も多い。しかも、ごく幼いころに生じる愛着障がいとは、遺伝的要因と同等以上に、その子のその後の発達に影響を及ぼし得る。愛着パターンは、第2の遺伝子と呼べるほどの支配力をもつのである⁷⁾」としている。

また、愛着障がいにおける対人関係の主な特性は、「ほどよい距離がとれない、些細なストレスに対しても、ネガティブな反応を起こしやすい、ストレスに脆く、うつや心身症になりやすい、非機能的な怒りにとらわれやすい、過去にとらわれたり、過剰反応しやすい、「全か無か」になりやすい、全体より部分にとらわれやすい、意地っ張りでこだわりやすい、発達の問題を生じやすい、発達障がいと診断されることも少なくない、自分を活かすのが下手という特徴がある。他にキャリアの積み方も場当たりの、青年期に躓きやすい、依存しやすく、過食や万引き、子育てに困難を抱えやすい、アイデンティティの問題も生じやすい⁸⁾」などが挙げられる。このように愛着障がいの特性と発達障がいの特性が似ているため、非常に見極めが難しい。

ここでは、発達障がい起因と思われる特徴を中心に保育士の視点から集団生活で違和感を感じる子どもの行動や発達の凹凸を気になる子と捉えることとする。

2. 調査の概要

本調査は、平成24年度帝塚山大学特別研究費に基づいて、2012年4月～2013年3月の間に計10カ所の保育園と幼稚園(1年制)を対象に「気になる子」の実態について聞き取り調査を

実施したものである。直接訪問して保育士から聞き取り、時には観察することで、さらに詳しい状況を把握した。

(1) 調査目的

保育現場では、虐待をはじめ、発達障がい、家庭環境による情緒不安定や知的障がい疑われる等々々な状態の子どもへの支援が迫られているといえます。それらは決してこれまでの保育園の機能だけでは補いきれないものであることから次の点について調査を行った。

県域を越えての調査のため、園の置かれている環境や市独自の取り組みや特徴があることから、まずはそれぞれの園の置かれている状況を整理し、保育所（幼稚園）での「気になる子」の実態を明確にするために聞き取り調査を実施した。

その調査の結果から保育の現場だけにとどまらず専門職が情報交換や対応策を検討するケース会議や地域の社会資源につなぐソーシャルワーカーの役割の必要性について考察する。

(2) 調査内容

保育の現場で保育士が直面している①気になる子の人数②支援に戸惑う、困難だと感じるのは、どのような子どもの行動、言動、場面か③気になる子どもへの支援で成功したもの、その他の支援についてあらかじめ調査依頼し、訪問して保育士から聞きとることとした。

(3) 調査園を取り巻く環境

A市：A私立保育園

政令指定都市で、都市への大規模ベッドタウンとして開発された地域であり、区内の高齢化率は42.8%で、平均年齢46歳（2014年2月末時点）と高齢化が顕著である。市全体の0～14歳の人口13.8%に対してA保育園校区では13.1%とやや市内の平均を下回り、中間層が少ないことがわかる⁹。園の周辺は、都市開発時代に移り住んで高齢化している住人と高齢者と低所得者と外国人が増えつつある公営住宅と再開発の新興住宅が混在する地域である。

B市：B-1公立幼稚園、B-2公立幼稚園、B-3公立幼稚園 B-4公立幼稚園、B-5私立保育園

県中心部から車かバスで30分ほどの距離にある市で、海の埋め立て地に作られた住宅街となっている。出生率、離婚率共に全国一¹⁰で、平成22年の統計になるが、B市の出生率は減少傾向にあるものの18.7%¹¹で、B-1園のある地域は、市内で最も人口と世帯数が多く、B-2園のある地域は市内2番目の人口と世帯の多くなっている。完全失業率が高く、全国平均が4.3%¹²に対し、総計で11.8%、特に男性が13.9%と祖父母の支援を受けている母子家庭が多く、母子家庭で出稼ぎにでている世帯もある。特に男性の就労率低下による経済的課題に直面している家庭が多い。就学前の1年間は小学校に併設されている公立幼稚園に通園するのが一般的で、私立幼稚園は市内に2カ所だけで、保育園も5歳児クラスがあるのはわずかである。近年では、幼稚園の預かり保育の受け入れ数不足から就学まで保育園を選択する人も増えつつある¹³。

C市C-1 私立保育園 C-2 私立保育園

県中心部からは、車で3時間かかる諸島の中心部にあり、市町村合併で島内では最も広大な面積と人口である。

市独自で5歳児検診を実施していることで、気になる子を園から保健所に挙げておくことで、発達検査などにたどりつくことが可能となっている。また、市の保健師が保育園、幼稚園の巡回も行うことで、親に発達検査などを働きかけるきっかけづくりとなっている。

D市D 公立保育園

政令指定都市で、市中心部へのアクセスに便利のため、長屋や工場が次々に新興住宅が建て替えられ、市内一の人口密度となっている。市全体の0～14歳の人口11.3%に対してD保育園の区は12.8%（2014年10月1日現在）¹⁴と子育て世代が利便さを求めて転入しつつある。公立保育園は私立保育園で入園を断られた障がい児や虐待ケース、経済的に困窮している家庭の子どもなど支援を必要としている園児が多く入所している。

(4) 調査の結果

〈表1「気になる子」の行動と支援〉は聞きとり調査の内容である。本調査では、全く異なる地域での聞きとりを行っているため、園児を取り巻く実状は多様であるが、それでも保育士が気になると感じる子に相違がないということがいえる。そして、調査園の多くが、在籍児のおおよそ1割程度を「気になる子」として挙げている。なかでも「指示がとおらない」という意見はどの園にも共通していて、保育士が次の行動を全員に向かって伝えた時に、多くの場合、気になる子は理解できておらずぼんやりしている、指示とは違うことをしている。そのため、毎回、個別にその子が理解できるように伝えなおすことを行っている。月齢の発達の差があるとはいえ、同じ年齢で1人だけ理解できていないのは、保育士があきらかに「おかしい」と気づくポイントであるといえる。

その次に「じっとできない」も多く、動き回っているので、保育士の次の行動の指示を聞いていないことから自分が次に何をすべきか理解できず、活動そのものの参加に支障が出てくる。A園では、動き回っていた男児が、専用の座布団を使うことで、座布団に落ちついて座り、絵本の読み聞かせや保育士の話をきくことができるようになったことは大きな成果といえる。

今回、B市では幼稚園を中心に聞き取り調査を実施したものの「該当なし」と返答があった園がある。幼稚園は保育園と異なり、教育的機能の強いことから、教育と保育の違いから気になる点が異なり、気づきにくいことがあるのではないかとということである。たとえば、B-1幼稚園にて、卒園式の予行練習を見学していると、椅子に座っているもののそわそわと落ち着きがなく足が動き、時々椅子からお尻を浮かせながら、きよろきよろと周囲を見渡している園児が3人ほど見られた。さらに、そのうちの1人の行動を観察していると、標準語で話し、機械類へのこだわり、教員の質問には答えず自分の言いたいことを一方的に話し出していた。この

〈表1 「気になる子」の行動と支援〉

園	入園児数 (定員)	①気になる 子の数	②気になる子の行動	③成功した支援、その他の支援
A	141(130)	13	指示が通らずひとり違う行動をするので止めると「なんで僕ばかり」と言われる	日課を絵カードで示している 今から何をするのかを理解できるように手順を伝える
			排泄の自立が遅い	
			すべての行動に時間がかかる	せかしても変わらないので見守る
			友達とやりとりができず、思い通りにならないと叫ぶ	
			質問に的確に答えられない	
			グループ分けをしているがいつまでたっても自分の属しているグループがどこかわからない	その都度グループに入れている
			ルールが理解できない	その都度声かけを行う
			じつとできない	話をきく場面では、専用の座布団を用意する
			3歳で紙パンツへのこだわりが強く、なかなか排泄の自立ができない	
B-1	93	0	今年度は支援の必要性を感じる子はいなかった	
			4歳だが友達と仲良く遊べず、仲裁に入ると「僕じゃない」と言い、話ができない 言葉の発達が遅れている	
B-2	100	14	視力検査だけが就学前まで一度もできていない	遊びを通して視力検査の練習をしたが、泣いてできなかった
			暴言がひどい	
			極度の人見知り	
			調子がいよ時以外は質問に泣いて答えられなくなる	
			「わからない」と言うにも時間がかかる	
			文字の読み書きがあまりできない	
			話の内容の意味を理解しているかわからない	
			話を聞けない	
			1日中集中力がなく、話し続けている	
			おむつが取れていないまま入園してくる	
情緒不安定だが、他国籍家庭でどう伝えていいのかわからない	他児にその子が困っていることを伝え、トラブルの時にどんな表情をしていたかななどを聞くことで、他児の理解を得る			
B-3	44	0	今年は特にいない	
B-4	62	3	困っていることが言えない	言葉のスキルを教える
			友達とのトラブルを説明できず、周囲に誤解されている	
			保育園では、年下の子と遊んでいたが、同級生だけになると友達と遊べない	

B-5	186(150)	12	1歳児で、集団にとけこめない	
			1歳児でルールが守れない	
			1歳児で絵本を見るべき場面に他のことに気が散って止められない	
			1歳児で感情のコントロールができない。	
			4、5歳児で大人の指示がなくても自分で動ける年齢なのに指示がないと動けない	物の名前とイメージを一致できるように写真を使う
			3歳から青色にこだわりが強く、他児のクレヨンを取り込んでしまっていたり、みんなで使うおもちゃも他の園児が使っていると黙って取り、トラブルになる	クレヨンは、本人に話をしてみんなに返した青色のおもちゃは、「貸して」のやりとりを何度も教えることで、黙って奪うことがなくなり、トラブルが減った
			高いところが好きすぎる	
			力加減がわからない	手を持って友達に呼びかけるときの力加減を伝える
C-1	77(60)	7	声の大きさがわからない	声のボリュームを示す
			1歳でつま先立ち歩きで同じ所をぐるぐる回り、1歳半で耳をふさぐ行為がみられる	保健師に相談する
			一方的な主張ばかりでやりとりができない	
			持ち物の整理ができない	声かけでできるが、声かけがないと手が止まる どこに何を置るか写真を貼っている
			食べ物にこだわりがある	好きな食べ物で工夫しながら嫌いな物も食べられるようにする
			手先を使うことなど苦手なことがはっきりしている	
			自ら訴えができない	1対1で過ごす時間を多くもち、一つ何かする度に話しかける。その子の行動に対して「〇〇したね」「〇〇できたね」「それ楽しいね」「〇〇したいね」などその子の気持ちを代弁するような話しかけをするうちに、本人の口から少しずつ感情を表す言葉が出始める
			保育士の指示が通っているのかどうか、反応がなくてわからない	物の始末や生活習慣に必要なことを保育士も一緒にすることで習慣化する
			次の活動に移るときに周りのことが気になり目がいってしまい、行動できずにいる	視聴覚教材をできるだけ活用した
			何がしたいか、どうしてほしいか、というときに選択できるようにしても意思表示できない	
			一斉活動のときに走り回って落ち着かず、周囲の園児も巻き込んでしまう	

C-2	53(45)	5	指示が一度では通らない	絵カードを使う
			次の見通しが見つからない	声かけを増やす
			一人遊びが好き	
			必要以上に動き回る	手を握って話をする
			突然、叩く、蹴る、突き飛ばす	叩く、蹴る、突き飛ばすのを止めた後、手を握って話をする 絵カードを使ってみるが難しい
			静かにすべき場面で大声を出す	
			こだわりが強い	
			保育士の話が聞けない	制作などは個別に対応する
			好きな絵本以外の集団の場面は、どこかに行ってしまう	
			落ち着きがない	
			長い指示が理解できない	短い指示で伝え直す
			2歳ぐらいから他の子との違いを何となく感じる。	
			視線が合わない	
			4歳でヒーローの名前が言えない	
			人見知りせず、知らないひとにもべったりくっついていく	
2歳で4、5歳程度の言葉が豊富で、アンバランス				
その都度怒って泣き叫びながら指しゃぶりを するが理由がつかめない				
集団生活が難しい				
切り替えができない				
D	123	7	少しの変更や変化に弱い	コミュニケーションボードを使用 5歳児になると1週間分の予定を絵カードで貼る
			すぐに手が出る	
			こだわりが強い	
			暴言をすぐに吐くので、友達との関係がうまく築けない	
			トラブルが多く、安定した園生活ができない	
			3歳なのに言葉が出ない	
			いつもと違う日の流れについていけない	

ことから A そもそも違和感を抱く基準が異なるのではないかと、とも考えることができる。幼稚園では、就園まで家庭で育った園児のなかには排泄の自立ができておらずオムツ着用、ひとりで着替えができないなどの基本的な生活習慣の支援が優先されてしまうことや障がいと認定されて加配のついた園児の話が多く出た。どちらかといえば、手をかけなければならぬ子の方が気になっているといえる。その証拠に「該当なし」とした幼稚園と同じ地域の B-5 保育園での調査では、気になる子の数や相談が多く出たことから見逃している可能性が高いと言える。

また、就学前の1年間を預かる幼稚園からすると、子どもの気になることがあっても信頼関

係が築けておらず、話を切り出すことが難しいという意見が多かった。この用地域は、プレスクールという考え方が浸透した地域だが、気になる子にとっては、就学前に教育を受ける体験をすることはメリットでもある反面、保育園や家庭から幼稚園、小学校とめまぐるしく変わる環境に慣れないことから混乱するデメリットも考えられる。

保育士からみると発達障がい疑われるものの、はっきりと確信が持てない園児についての対応に困ることも多いという意見も聞かれた。家庭環境によるものなのか、ネグレクトが隠れているのか、保護者と同じ傾向の特性のため、性格と捉えるべきか、おっとりしていて行動がゆっくりといったその園児自身の性格と捉えるべきなのかといった見極めが難しい。

また、明らかに発達障がいの症状を示しているので、発達検査を勧めたいが、どのように話をすれば保護者が気になる行動を認識して、受け入れられるのか、発達検査などの次のステップへの話をどのように切り出せるかが難しいという困り感も多かった。

保育園としては、発達障がいの疑いだけで診断が下りていない状態では、保育士の加配がなく、「気になる子」のパニックや他児とのトラブル、個別対応などの対応に追われることを避けるために、早期発見からの適切な支援につなげることで、子どもたちが快適に保育園で過ごせることを望んでいることがわかった。

効果的な支援については、写真や絵カードを利用した視覚支援が最も多く取り入れられ、事前のスケジュール表示が試みられている。しかし、見てほしい気になる子は見ておらず、他の園児が見ているようで大きな効果は得られない。保育室を見ると、壁面や掲示物がある壁に挟まれた黒板の角に小さく絵カードが貼ってある、可動式のホワイトボードに貼られているが、保育室全体に様々な壁面や作品などが飾られていて、保育士が見てほしい「気になる子」にはスケジュールボードの存在に気づきにくい状態といえる支援がみられた。

3. 保育ソーシャルワークに求められる専門性

保育ソーシャルワークについて、保育所保育指針第6章1保育所における保護者に対する支援の基本(5)「子育て等に関する相談や助言に当たっては、保護者の気持ちを受け止め、相互の信頼関係を基本に、保護者一人一人の自己決定を尊重すること。保育所においては、子育て等に関する相談や助言など、子育て支援のため、保育士や他の専門性を有する職員が相応にソーシャルワーク機能を果たすことも必要となります。その機能は、現状としては主として保育士が担うこととなります。ただし、保育所や保育士はソーシャルワークを中心的に担う専門機関や専門職ではないことに留意し、ソーシャルワークの原理(態度)、知識、技術等への理解を深めた上で、援助を展開することが必要です¹⁵⁾。」と明記されている。つまり、保育士がソーシャルワークの専門職でないことに留意しながら、保護者に対して子育て相談や助言に当たることとされているが、保護者に助言する際に、専門職の見立て、プロセスについての助言があることで、保育士が最も苦慮している「気になる子」の行動を保護者が受け止め、適切な支援へ

と発展させることができるのではないかとと思われる。

おわりに

保育園では、保育士が「気になる子」の行動の対応に日々追われながらも集団生活を送れるようにと様々な工夫を試みている。聞きとり調査のなかでも砂時計を活用している話が出てきたが、その砂時計を応用する方法を具体的に提案することで、ソーシャルワーカーとして保育士とは異なる見立てができることを示すことができた。このように、保育園が様々な専門機関や専門職とつながることで、少し違った視点から助言を受け、「気になる子」にも保護者に対しても新たな支援へとつながる可能性も増える。

学校におけるスクールソーシャルワーカーだけでなく、早期の課題解決を目的に保育園にもソーシャルワーカーの配置が必要で、「気になる子」にとっても過ごしやすい環境となることを願う。

[注]

- 1 内閣府 2012 「平成 24 年版子ども・子育て白書」勝美印刷 p 6
- 2 内閣府 2012 同上 p 21
- 3 厚生労働省 「保育所関連状況取りまとめ（平成 26 年 4 月 1 日）」
- 4 保育ニーズが大きく変容していることから、柏女 2013 は、最近の保育ニーズの特徴として
(1) 保育所を利用する子どもと保護者が多様になったこと
(2) 保育所保育を希望する保護者が急増している一方で、過疎地においては少子化の影響も深刻なこと
(3) 保育所に対する期待の幅が、地域の一般の子育て家庭にまで広がってきていること
(4) 利用者のニーズの多様化とともに、保育所保育に多様な意見や要望になってきたこと
(5) 子育てや子育ての様相が変化し、生きた体験や生活の知恵などが保育のなかで求められるようになり、また、幼児期の教育の振興が世界的潮流となってきたこと
を挙げている 柏女霊峰 2013 「子ども家庭福祉論第 3 版」誠信書房 p 137
- 5 藤永保 2009 「気になる子」にどう向き合うか」フレーベル館 p 42
- 6 藤永保 2009 同上 p 44
- 7 岡田尊司 2011 「愛着障害 子ども時代を引きずる人々」光文社 p 138
- 8 岡田尊司 2011 同上 p 120～153
- 9 堺市 HP 全市・区域別年齢別人口 過去の全市・区域別年齢別人口
総務省統計局の人口推計によると、2013 年 2 月 1 日時点の全国の 0～14 歳は 13.0%、65 歳以上は 24.5%
である。
- 10 総務省統計局 2014 「社会生活統計指標 都道府県の指標 2014」日本統計協会
2013 年 2～18 都道府県別出生・死亡数と婚姻・離婚件数によると全国平均の人口 1000 人あたりの出生率

8.2%、離婚率1.87に対してB県は、出生率12.2%、離婚率2.59%である。

11 総務省統計局 労働力調査2013年I-A-第13表 年齢階級別完全失業者数及び完全失業率

12 糸満市 平成23年版統計いとまん2.人口・労働力25年齢階層別人口

13 B-1~4公立幼稚園があるB県(以下、B県とする)では、2012年5月1日公立幼稚園在園者数が13467人、私立幼稚園と合わせると17723人と公立幼稚園が多いことがわかる。それに対して、A私立保育園、D公立保育所のあるAD県(以下、AD県とする)は、公立幼稚園25076人、幼稚園在園者120743人と私立幼稚園在園者が多いことがわかる。なお、C-1~2私立保育園のあるC県(以下、C県とする)では公立幼稚園在園者数は、2304人、幼稚園在園者16609人である。

保育所修了者数を比較すると2011年度B県は3265人、C県8966人 AD県24819人に対し、2012年5月1日の小学校児童数(第一学年児童数)は、B県16076人、C県15810人、AD県72921人となっている。このことから保育所利用率は、B県の約20%、C県約57%、AD県約34%である。総務省統計局2014同上 E教育4)児童・生徒・学生数p292~295 5)保育所修了者数、義務教育前教育p300~301

14 大阪市HP 2013年2月1日現在 年齢別推計人口

15 厚生労働省編2013「保育所保育指針解説書」フレーベル館p184

【参考文献】

岡田尊司(2011)「愛着障害 子ども時代を引きずる人々」光文社

柏女霊峰2013「子ども家庭福祉論第3版」誠信書房

柏女霊峰 橋本真紀2010「保育者の保育相談支援—保育相談支援の原理と技術」フレーベル館

柏女霊峰 山縣文治2003「保育・看護・福祉プリマーズ④家族援助論」ミネルヴァ書房

厚生労働省編2013「保育所保育指針解説書」フレーベル館

総務省統計局2014「社会生活統計指標 都道府県の指標2014」日本統計協会

鶴宏史2009「保育ソーシャルワーク論社会福祉専門職としてのアイデンティティ」あいり出版

内閣府2012「平成24年版子ども・子育て白書」勝美印刷

藤永保2009「『気になる子』にどう向き合うか」フレーベル館

天草市次世代育成支援後期行動計画平成22年3月天草市

糸満市HP 糸満市の人口(平成25年以前)平成24年度糸満市月別人口調べ(平成24年4月末~平成25年3月)

<http://www.city.itoman.lg.jp/docs/2013050700040/#24>

平成23年度版 統計いとまん

<http://www.city.itoman.lg.jp/docs/2013020102805/> (2015年3月6日アクセス)

大阪市HP 2013年2月1日現在 年齢別推計人口

<http://www.city.osaka.lg.jp/toshikeikaku/page/0000014987.html> (2015年2月20日アクセス)

厚生労働省HP「保育所関連状況取りまとめ(平成26年4月1日)」

高田：保育ソーシャルワークに求められる専門性

www.mhlw.go.jp/...oukateikyoku-Hoikuka/0000057778.pdf (2015年3月17日アクセス)

堺市 HP 全市・区域別年齢別人口 過去の全市・区域別年齢別人口
<http://www.city.sakai.lg.jp/shisei/tokei/nenreibetsu/zensikunenrei.html> (2015年2月20日アクセス)

総務省統計局 HP 労働力調査2013年

<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001119262> (2015年3月6日アクセス)

つながる先をつくることの意義

—鉄道サークルの学童保育実践を通して—

林 幹士

キーワード：学童保育実践、つながる先、エピソード記述

1. はじめに

つながる先へと案内する：2009年10月21日（水）

（背景）

保育スタッフのなべちゃんが、「最近、角川君（1年生）がクラブ（学童保育所のこと）に帰ってきて、一人で横になって本を読んでいることが多いよな。いろいろ声をかけて一緒にあそぼうとしてるんだけど、おれはいいよって断るんよ。なんかいい方法ないかな」と私に声をかけてきた。なべちゃんには、角川君に少しでも友達と楽しくあそんでほしいという思いがある。また、なべちゃんによると、角川君は「クラブで友達と一緒にあそびたいんだけどなあ」と、自宅で母親にもらしているようであった。

私は「角川君のしたいことを尋ねてそれを一緒にすることや、いつもとは違うあそびに誘うことで興味を持つのではないか」となべちゃんに伝えた。なべちゃんは角川君を、あの手この手であそびに誘うことを数日間、試みた。角川君は、ときどきあそびに加わるが、長く続かず「おれは、本を読んでいるからいいよ」と本を読み始めるようだ。

なべちゃんは、自身でこれ以上角川君を誘い続けるのもあまりよくないのではとの思いから、私に角川君へと働きかけてほしいと声をかけてきた。私は角川君が鉄道サークルの会員であることから、鉄道サークルを通してあそびに参加できるかもしれないと考えた。そこで、臨時の鉄道サークルを開くことにした。

私は鉄道サークルの案内チラシを作成した。チラシには、日時・場所・議題・参加メンバーについて書いた。サークル会員と、最近友達と一緒にあそんでいる場面が少ないと、保育者がかんじている子どもへのチラシを準備し、その子どものロッカーにはっていった。

（エピソード）

授業を終えた子どもが、「ただいま」と元気よく次々にクラブへと帰ってくる。そして、ランドセルをしまおうとロッカーへとむかう。ロッカーにはられたチラシを目にした子どもからは、「あー、なんかロッカーについとる」「あー、おれのところにもついとる」「〇〇君のここにはついていない」等と声があがっていた。

私は帰ってくる子どもに「お帰りー」と声をかけながら、角川君の帰りを心待ちにしていた。しばらくすると角川君が帰ってきた。私が「お帰り」と声をかける。「ああ、うん」と角川君は頷いていた。そして、角川君はランドセルをしまうために、自分のロッカーへとむかった。

角川君は、ロッカーにはられたチラシにすぐに気づいた。「鉄道サークル」と、角川君は思わず声を出して驚いていた。チラシを手にしてひろげると、書かれた文字をじっと見つめている。私は少し離れた所から、角川君の反応を見ていた。角川君は「鉄道サークル臨時集会・・・」とチラシを読み始めた。「あー、鉄道サークルのことか」といった様子で、チラシの内容を確認しているようだ。

そして、サークル開始時刻。どの鉄道サークル会員よりも先に集合場所に来ていたのは、角川君だった。

このエピソードでは、友達とあそびたい思いを持ちながらも、自ら友達に「一緒にあそびたい」と言えずにいる角川君を、鉄道サークルへと案内することを示した。角川君は「クラブで友達と一緒にあそびたいんだけどなあ」と母親にもらしていた。子どものこのような気持ちを、保育者は見落としてはならない。

学童保育において、自由あそびの時間に何をしてあそべばよいのかわからず、友達とあそびたくてもうまくあそべていない子どもは少なからずいる。このような子どもをまえに、保育者として様々なアプローチを試みながら日々の保育がなされている。筆者は、子ども同士のつながりをつくりだすような学童保育実践を意識して取り組んできた。それは、子どもに他者とのかわりを通して、楽しい体験をしてほしいからである。そして、ここでの体験が子ども同士の育ち合いにつながっていくと考えている。

つなぐ保育の必要性について、佐藤暁は、子ども自身が仲間とつながることを望んでいるからであるとし、子どもをつなぐときのポイントとして「つなぐための支援を心がけること」と「つながる先の確保」の2つをあげている¹。また、小川博久は「身体的に作業や場を共有することで、人間関係が形成されていくのである。その意味で遊びを通して、活動を共有したり、場を共有することは、後の人間関係作りの原点なのである」としている²。筆者が、これまでに取り組んできた子ども同士のつながりをつくりだすような学童保育実践の一つが鉄道サークルである。

本研究では、つながる先としての鉄道サークルの学童保育実践をエピソードとして記述することと、記述したエピソードからつながる先をつくることの意義について検討していくことを目的とする。

2. 研究方法

(1) フィールドの概要

フィールドである学童保育所では、1年生から3年生までの児童を中心に、4年生以上の児童も受け入れている。実践期間である2005年4月以降の在所児童数は、90人前後であった。また、小学校の長期休み期間のみの利用児童を含めると120人前後となっていた。

保育者の数（年度や時期によって異なる）は、10人前後である。ローテーションにより、一日7・8人の保育者で勤務している。

(2) 筆者の参与のありかた

筆者は、保育者として鉄道サークルの一会員となり参加している。活動内容は、筆者が事前に準備した。そして、鉄道サークル会長³を中心に進められるようにした。鉄道サークルが子ども同士のつながる先となるように、可能な限り子ども同士で活動できるように支援した。

保育の中の大切なこととして、宇田川久美子は「子どもが『共に』の世界をつくり出していくことを支える他者の存在です。その他者とは、子どもと視線を『共に』して子どもの抱く世界を『共に』味わい、楽しみ、子どもと身体感覚を『共に』して子どもの抱く世界を実感として納得し、その上で、子どもと協働して『共に』の世界をつくり出していく共感的他者⁴である」としている。これをふまえ、筆者は共感的他者としての保育者を意識して実践を展開していった。

(3) 方法について

本研究では、エピソード記述⁵による研究方法を用いた。エピソード記述について、鯨岡峻は「間主観的に把握されるものこそエピソード記述の中心になるもの」としている⁶。また、佐藤暁は、自らが子どもを指導する場面での記述について、研究者／実践者が提供する「指導」という子どもへの働きかけによって生成される「子どもと共同で創造する経験」が、「子どもの意識に現れる経験」と「私の意識に現れる経験」との結び目になっているとし、その結び目で現出する経験を記述していくことで、子どもの経験世界にアプローチしていくとしている⁷。本研究では、鉄道サークルの学童保育実践における子どもの経験世界を、エピソード記述により描いた。

3. 本実践の概要

本実践における鉄道サークルは、2005年4月に発達障がいのある1年生の村田あつき君が、入所してきたことをきっかけとして始まった。あつき君と保育者である私とのかかわりをつくることを意識し、あつき君の好きな鉄道をあそびに取り入れることで展開していった。開始当初は、あつき君と筆者が電車の絵を描いたり、鉄道の本を一緒に読んだり、電車ごっこあそび等をしていた。そこへ、周囲にいる子どもが興味を持ち、一緒にあそぶといった状況であった。2009年10月以降は、冒頭の角川君のエピソードをきっかけに、月1回を目安に取り組んでいる。

実践を通して、子ども同士がつながっていく場面が見られるようになった。子ども同士がつながるために、佐藤暁は「なんらかの『媒介』⁸が必要」としている。本実践における媒介は、鉄道サークルである。これをふまえて、子ども同士をつなげる学童保育実践ということを意識的に取り組んでいった。

また、矢野智司は「我を忘れて夢中に遊んだり、美しい音楽に心を奪われたとき、あるいは時間を忘れて森を散策したりしたとき、いつのまにか私と私を取り囲む世界との間の境界が消えていくといった体験をしたことがないだろうか。優れた体験では、このように自己と世界とを隔てる境界がいつのまにか溶解してしまう。このような体験を溶解体験とよぶことにしよう」としている⁹。子どもにとって鉄道サークルが、溶解体験のできるあそびとなるように、保育者が活動内容を工夫していきながら学童保育実践を展開していった。あそびにおいて、子どもがいかに夢中になれるのかが大切であると考えている。

鉄道サークルは、鉄道好きな子どもを中心に活動している。鉄道サークルは、自由あそびのなかに位置づけている。定期的に活動したい子どもは、鉄道サークル入会申込書を記入後、鉄道サークル会員となる。それ以外の子どもは、その日、活動してみたいと思えば臨時会員として参加している。

4. 結果と考察

エピソード①「えー、おれ友達、おらん」：2011年4月13日（水）

（背景）

入学式のため学校が休みとなった2年生から5年生までは、1日保育であった。朝一番に三浦会長（4年生）が、「今日サークルやろ」と私に声をかけてきた。私は「うんー、そうじゃなー、でも今日1年生もいないし、お休みの会員も多いし、何をするかも準備してないからなあ」と三浦会長にかえした。「じゃあ、明日しようや」と三浦会長。「うんー、明日か、でも、何をするかも決めてないからなー」と私。「でも、大丈夫じゃろう、そろそろした方がええんじゃねー」と三浦会長。三浦会長のサークルをしたいというあつい思いにこたえようと、「うんー、わかった、じゃあ、とりあえず今日のあいた時間に、角川会長（3年生）と松井会長補佐官（3年生）と三浦会長で緊急幹部会をしようか」と私は提案した。そして、鉄道サークル緊急幹部会でのことである。

（エピソード）

緊急幹部会のテーマは、鉄道サークルの今後の日程と活動内容についてであった。活動内容の1つである鉄道検定の内容について、話を進めていた。4人それぞれが検定内容について、様々なアイデアを出していた。私が検定内容の1つとして「友達と鉄ジャラ（鉄道のドンジャラ）をするっていうのは、どうかな？」と提案した。

すると、表情を曇らせた角川会長が、「えー、おれ友達、おらん」とポツリと呟いた。すぐに、私は「えー、おるがー」と言いながら、松井会長補佐官の方を指さし、次に「トイレに行ってくる」と席をはずしていた三浦会長の座っていたイスを指さし、最後に私の方へと指をむけた。そして、角川会長へむけてうん、うん、と頷く仕草をしてみせた。この仕草にあわせて、松井会長補佐官もニコニコしながら、角川会長の方へとむいて同じように頷いていた。すると、角川会長は「あー、そうか」といわんばかりの表情を浮かべていた。

(考察)

私が鉄道検定内容の1つとして、友達と鉄ジャラをすることを提案した。これは子ども同士をつなげるためのものである。友達という言葉にすぐに反応した角川会長は「えー、おれ友達、おらん」と呟いた。角川会長は、友達がいないと思っているため、それが鉄道検定の内容に加わると困るということだろう。このときの言葉からは、角川会長にとって友達と思えるような人が、学童保育所にいなかったことがうかがえた。

私は、角川会長のことを友達だと思っている人がいることを、角川会長に伝えようと考えた。それが、私の一連の言動となっている。これによって、松井会長補佐官や三浦会長が友達であるということを、角川会長に示すことができた。また、松井会長補佐官のニコニコと頷きながらの表情からは、僕は角川会長のことを友達と思っているということが角川会長に伝わっていた。

このエピソードからは、角川会長のようにつながっていることに気付いていない子どもがいることがわかった。一緒に鉄道サークルの活動をしながらも、友達ということを認識していなかった角川会長。「あー、そうか」といわんばかりの角川会長の表情からは、角川会長自身の友達観というものが揺らいだとともに、ほっとしていることが見てとれた。この安心感は、角川会長が友達の存在をかんじることでうまれてきた。角川会長は、自身のことを友達だと思っている人が、周りにいることに気付くことができたのである。

エピソード②鉄道サークルへと集う：2011年4月28日（木）

(背景)

この日は、2011年度の鉄道サークル第1回目の日である。活動時間は、おやつ後の自由あそびの時間に設定していた。鉄道サークルの案内チラシを、クラブ室内の壁面に事前に掲示していた。

中学校の授業を終えた村田あつき元会長（小学校6年間鉄道サークル会長を務めた）が、後輩の様子をあたたかく見守りにきてくれていた。2011年度鉄道サークルを会長としてひっぱり手してくれるのは、角川会長（3年生）と三浦会長（4年生）である。

おやつの時間、村田元会長と角川会長が声をあわせて、「このあとは、鉄道サークルがあります。やりたい人はぜひ来てください」とおやつを食べている子どもへと呼びかけていた。事前

にアナウンスしておくことで、一人でも多くの参加者が来てくれればという思いがある。おやつ時間を終えて、いよいよ鉄道サークルが始まる時のことである。

(エピソード)

鉄道サークル開始 10 分前。おやつ時間にアナウンスしたものの、参加してくれる子どもがいるのかどうか、少し不安になった私は「角川君と一緒に、運動場であそんでいる子どもに鉄道サークルが始まることをもう一度伝えてきて」と村田元会長に声をかけた。すると、村田元会長は「角川一、どこおる、おーい角川一」と声をかけ、角川会長を見つけると「よし、いくぞ」と二人で運動場へと出て行った。鉄道サークル開始時刻が近づくにつれて、鉄道サークルに参加したい子どもが、ぞろぞろと集まり始めた。周囲にいた子どもは、何が始まるのか興味津々の様子である。

鉄道サークル開始時刻。鉄道サークルの活動場所には、10 人の子どもの姿があった。角川会長と三浦会長と村田元会長の 3 人は、司会・進行を務める。1 年生の佐野君と白井君の 2 人は、「あつきたちに誘われたで」と笑顔で運動場からクラブ室内に走って入ってきた。1 年生の鳥山さん、2 年生の鎌井君、斎藤君、藤井君、3 年生の池山君の 5 人は鉄道サークルの始まりをいまや遅しと、鉄道サークルが早く始まらないかなといった表情を浮かべながら待っていた。鉄道サークルの活動場所に集まってきた子どもは、何が始まるのかを楽しみに待っていた。子どもの表情からは、ワクワクとした期待感が私に伝わってきた。

鉄道サークル開始直後。この光景を見ていた 1 年生の安井君が「僕もやりたい」と、鉄道サークルの輪のなかに入ってきた。そして、三浦会長からこの日の活動が会員たちに伝えられ、11 人での鉄道サークルが始まった。

(考察)

このエピソードでは、鉄道サークルへ子どもがどのようにして集うのかを示した。ここでは、以下の三つによって、子どもが集まっていることが示された。

一つ目は、周囲にいる子どもが、何か楽しそうなことが始まりそうな雰囲気引き寄せられるということである。鉄道サークル開始直後に「僕もやりたい」と安井君が参加してきた。サークルを実施するテーブルの周りに子どもが、ぞろぞろと集まってくる様子を見て思わず参加したくなったのである。これは、何か楽しそうなことが始まりそうな雰囲気が、安井君に伝わったからである。

二つ目は、子ども自身が興味や関心をもつことである。ただ、保育者はこの興味や関心を高めるためのしかけを準備しなくてはならない。鉄道サークルの案内チラシを事前に掲示しておくことや、鉄道サークル開始前のおやつ時間にアナウンスをしておくことである。また、サークル開始直前には、村田元会長と角川会長に鉄道サークルへの参加を呼びかけてもらった。これらのことで、参加したい子どもの興味や関心を高めることができた。

三つ目は、子どもが子どもに誘われて参加してくることである。ここでは、保育者が意識的

に、子ども同士で声をかけるように促している。これは、子ども同士で誘いあうことを経験してほしいという思いがあるからである。村田元会長と角川会長に誘われた佐野君と白井君の2人がやってきた。2人は「あつきたちに誘われたで」と嬉しそうに言いながら、鉄道サークルへと参加してきていた。

エピソード③月に一度のお楽しみ：2011年5月10日（火）

（背景）

雨のため運動場が使えず、子どもは体育館であそぶことになった。体育館へとむかう途中、角川会長（3年生）を見つけた。先日、角川会長を含め、緊急幹部会において2011年度鉄道サークル活動実施日を、毎月第3木曜日と決めていた。これを角川会長が覚えているのかどうかを、私が確認しようとしたときのことである。

（エピソード）

私が角川会長の後ろから「なあなあ、次のサークルの日いつか覚えてる？」と声をかけた。角川会長が「うーん、えーと、いつだったかな」とこたえた。私はややがっかりしながら「えー、覚えてないん、次は、5月19日、何曜日かは覚えてるよな」と尋ねた。角川会長は「えーと、水曜日だったかな」と確認するように聴き返した。私が「5月19日のも・く・よ・う・び、毎月第3木曜日って決めたがあー、大丈夫、会長、頼むよ」と次のサークルの日と曜日を、念を押すように確認した。

すると、角川会長は自信に溢れた表情を浮かべながら「うん、でも、大丈夫だって」と言った。突然自信たっぷりになった角川会長に、私はやや驚きながら「え、そうなん、なんで」と聴き返した。角川会長は「うん、だって、それはさあ、ちゃんとカレンダーに書いてあるから」と余裕の表情を浮かべながら教えてくれた。

後日、降所指導の際に角川会長の家の近くまで行ったときのこと、角川会長がカレンダーを見せてくれた。そこには、5月19日の19という数字を電車の絵で囲み、その下に鉄道サークルと書いてあった。

（考察）

残念ながら角川会長は、次回の鉄道サークル活動実施日を覚えていなかった。これについて、私は少しがっかりしてしまった。しかし「ちゃんとカレンダーに書いてあるから」という言葉を聴いた瞬間、私はとても嬉しい気持ちになった。それは、月に一度の鉄道サークルをとても楽しみにしてくれていることが、私に伝わってきたからである。カレンダーに鉄道サークルと書き、その日が近づいてくるのを心待ちにしているのである。

保育者として、楽しい活動を用意しておくことの大切さがわかる。学童保育所に来てこれをしてほしい、これをする日があるから学童保育所が楽しい、こんなふうに思ってもらえるような活動を、準備しておかなければならない。子どもの楽しみをつくるということが、保育者の大切

な役割の一つである。

活動そのものへの興味・関心は子どもによって異なる。一人でも多くの子どもが楽しいと思えるような活動を把握し、それを展開していくことが重要となる。そして、そのような活動が、月に一度でもあれば、子どもは、それを楽しみに日々過ごすことができる。

エピソード④いい考えのこと：2011年6月6日（火）

（背景）

安井会員（1年生）は、鉄道はもちろんのこと、仮面ライダーも好きである。そんな安井会員のはずんだ声が、遊具のあたりから私にむけられた。このとき私は、サッカーをしている子どもの輪に入っていた。

（エピソード）

「まあぼ（筆者の愛称）、まあぼ、ちょっと来て」とサッカーゴール裏にある遊具のあたりから安井会員の声。「何？いまゴールキーパーしているから、安井君がこっちに来て」と私が返事をした。

すると、安井会員が私のもとへとやって来た。私が「どうしたん」と聴いた。「あんなー、いま鉄道サークルしとるじゃろ、で、それで、それで、それが終わったら、仮面ライダーサークル」と安井会員の声が、勢いよくはずんだ。一瞬、何のことかわからなかったが、鉄道サークルと同じように、仮面ライダーを通して、何かをしたいのだと思った。私は仮面ライダー好きな保育スタッフがいることをふと思い出し「あー、仮面ライダーサークルか、それも、いいなあ、あ、そうだ、まあぼの友達（仮面ライダー好きな保育スタッフのこと）に仮面ライダーの好きな人がいるから伝えとくわ」とこたえた。

次の日。私が「安井君、昨日話していた仮面ライダーサークルについてなんだけど、まあぼの友達にも伝えといたよ」と学校から帰ってきた安井会員に声をかけた。「いやあー、いい考えのことを言ったじゃろう」と嬉しそうな声で安井会員がすかさずこたえてくれた。

（考察）

このエピソードは鉄道サークルをきっかけとして、子どもから新たなあそびの提案がなされたことを示している。「あんなー、いま鉄道サークルしとるじゃろ、で、それで、それで、それが終わったら、仮面ライダーサークル」という安井会員の言葉は、新たなあそびの提案である。鉄道サークルをしていくうちに、安井会員は仮面ライダーサークルをしてみたいと考えた。仮面ライダーサークルには、仮面ライダー好きな子どもが集まってくる。これによって子ども同士の新たなつながりができていく。

それでは、仮面ライダーサークルを安井会員が提案できたのはなぜだろうか。それは、鉄道サークルで、友達と一緒にあそぶことの楽しさに気付いたからである。自分のしたいあそびを表現し、それに一緒につきあってくれる他者を求めている。次の日、安井会員の提案を別の保

育スタッフに伝えたことを安井会員に話した。安井会員は「いやあー、いい考えのことを言ったじゃろう」と、とても満足した様子であった。子どものしたいことを、いかに支援していくのかが、保育者には求められている。

エピソード⑤「あー、ほんなら、それでええが、それでいこう」：2012年11月28日（水）

（背景）

鉄道サークルでは、年末にステージ発表を行っている¹⁰。会員が好きな電車を段ボール電車として作成する。好きな路線を選び、いくつかの駅において運転士役と車掌役の会員がクイズを出題する。クイズに正解した子どもが、段ボール電車にお客さんとして次々と乗車していく。そして、終点の駅で景品がもらえるというものである。

27日に、鉄道サークル会員たちは、ステージにむけての打合せを行った。私が「鉄道サークルのステージをやりたいかどうか」と会員たちに尋ねた。「やるやる」「やりたい」と会員たち。私が「どんなステージにしたい」と聴くと、「去年したようなかんじでいいんじゃない」と会員たちの声があがった。私が「じゃあ、どこの路線や車両にする」と尋ねると「おれは、山手線がいいよ」と福山会員（2年生）。「新幹線がいいんじゃない」と松井会長（3年生）。「玉手箱列車がいい」と鳥山会員（2年生）。私が「じゃあ、どの列車にする」と尋ねる。互いに譲らずどの列車にするかなかなか決まらない。そこで、私が「じゃあ、もう全部すりゃあ、ええがあ」と提案。「そうじゃな、そうしよう」と会員たちは納得した様子。

続いて、それぞれの役割についての話し合い。この列車のなかから新幹線を選んだ松井はると会長。私が「はると、誰と一緒に新幹線を担当したい？」と聴くと「おれは、吉本と一緒にしたいんよな」と、この日クラブを休んでいた吉本会長（3年生）の名前をあげた。

この翌日、私が松井会長と一緒に、鉄道サークルステージの話について、吉本ひかるの会長に伝えているときのことである。

（エピソード）

私が「ひかる、昨日の話し合いはステージについて決めたんよ。それで、電車が山手線と新幹線と玉手箱列車の3つあって、そのなかでどれがしたい」と聴いた。すると吉本会長は、「あー、え、松井はどれにすることにしたん」と隣で、一緒に話をしてくれていた松井会長にすかさず尋ねていた。松井会長が「うん、おれは、新幹線をしようと思う」とこたえる。このあとに続けて、「吉本、一緒にしよう」と声をかけるのかと思ったが、はずかしそうに口をつぐんだ。松井会長は自分の言葉で、吉本会長と一緒にしたいということを伝えられずにいるようだ。

そこで、私が「あんなー、ひかる、昨日のことなんじゃけどな、どの電車にするかを話し合っていたときに、みんなどれにするって順番に聴いたんよ、そしたらそのとき、はるとは『おれは、吉本と一緒にしたいんよな』って言っとったでー」と吉本会長に伝えた。その瞬間「あー、ほんなら、それでええが、それでいこう」と、口元をゆるませながら吉本会長の声ははず

んだ。その横で、松井会長は少しはずかしそうに、はにかんでいた。

(考察)

このエピソードでは、自分の思いを相手に届けることが苦手な子どもの思いを、保育者である私が伝えていることを示した。このような子どもを他者とつなぐためには、場合によっては保育者が代弁することも大切である。

松井会長の「おれは、吉本と一緒にしたいんよな」という言葉を、直接聴くことはできなかった吉本会長。翌日、松井会長の口から再び伝えてほしかったのだが、恥ずかしいのか伝えにくそうにしていた。そんな思いに気づいた私は、吉本会長へと松井会長の思いを伝えた。「吉本と一緒にしたいんよな」という松井会長の言葉には、この人じゃなければだめだという思いが込められていた。私が松井会長のこの言葉を伝えると、吉本会長はとても嬉しそうな表情を浮かべていた。

「あー、ほんなら、それでええが、それでいこう」という吉本会長の言葉からは、嬉しさが溢れでていた。それは、松井会長から必要とされている思いが吉本会長に伝わったからである。

エピソード⑥「あっ、上手」：2013年5月7日（火）

(背景)

4月から鉄道サークルに入ってきた桐山会員（2年生）。鉄道のことはあまり知らない。桐山会員は自由あそびの時間になんとなく、手持ちぶさたな時間の隙間をうめるかのように参加している。このような子どものためにも、楽しく過ごし、子ども同士のつながる先を提供したいとの思いから鉄道サークルを展開している。

(エピソード)

「なあ、なあ、まあぼさん（筆者の愛称）電車のことあんまり知らんでもえん」とこの日の活動に参加しようかどうか迷っている桐山会員が声をかけてきた。私が「うん、いいよ。電車のこと好きじゃなあという気持ちがあればできるよ」とこたえた。すると、桐山会員は電車の本をパラパラとめくりながらしばらく眺めていた。

「のぞみにしよう」と、描きたい絵を決めた桐山会員。「しんちゃん（桐山会員のこと）、知っとんじゃがー、電車のこと」と私。すると、桐山会員は表情をゆるませながら「のぞみにした」と絵を描き始めた。

桐山会員が描き始めてしばらくすると、松井会長（4年生）が「あっ、上手」と桐山会員の描いている絵を指さした。私が「しんちゃん、上手だって」と松井会長の言葉を、もう一度桐山会員に届けた。このやりとりに、さらに「しんちゃん、うめーがー」と池山会員（5年生）。「まあ、上手に描いてな、ていねいにな」と私。周囲の子どもからほめられた桐山会員は、嬉しそうな表情を浮かべながらのぞみを描き続けた。

「できた」と桐山会員。私は「しんちゃん、できたん、今日の鉄道サークルについて、どう

だった」と桐山会員に聴いてみた。桐山会員は「おもしろかったけー」とこたえた。さらに、私が「何が」と聴くと、桐山会員は「描くのが」と教えてくれた。

(考察)

この日の活動に参加しようかどうか迷っている桐山会員が、声をかけてきた。この言葉を聴いた私は桐山会員に、この日の鉄道サークルの活動に参加してもらいたいと考えた。それは、鉄道サークルに参加することで、つながるきっかけをつくることができるからである。

そこで、できる限り桐山会員が参加しやすいように、私は「うん、いいよ。電車のことが好きじゃなあという気持ちがあればできるよ」と声をかけた。また「知つとんじゃが一、電車のこと」という声かけは、電車のことをあまり知らない桐山会員に、自信を持たせることができた。保育者がこのような場面で、子どもが参加したくなるような言葉かけを、いかに行うかが大切なのである。

この日の活動は、一人ひとりが好きな電車を描く個別の活動であった。このような個別の活動においても、子ども同士をつなぐことができる。それは、それぞれの描く作品を通して、そこに会話が生まれるきっかけとなるからである。松井会長の「あっ、上手」や池山会長の「しんちゃん、うめーが一」と、思ったことを素直に桐山会員に届けてくれているのが心地よかった。これに桐山会員は、笑顔でこたえていた。周りの子どもが互いのことを、よく見ているのだなあとかんじた。

桐山会員の「おもしろかったけー」「描くのが」という感想からは、桐山会員自身も活動に満足していることがわかる。そして、自分の描いた絵が周りにいた子どもから次々とほめられたことが、なにより嬉しかったのである。

5. 総合考察

以上のエピソードの考察をふまえ、鉄道サークルの学童保育実践を通して、つながる先をつくることの意義について五つをあげる。

一つ目の意義としては、自らの力で他者とつながることが苦手な子どもを、つながりやすくすることである。このような子どもは、友達と一緒に何かを始めることは難しい。つながる先があれば、自分からあそびを展開することや自分からあそびのグループに入ることをしなくてもよい。設定されたあそびに自分の身を置くことができれば、そこに参加してきている子ども同士でつながっていくことができる。つながる先があることは、自らの力でつながることが苦手な子どもにとって、他者とつながろうとする負担を軽減することになる。

また、つながりやすくするための要素としては、自分に加わろうとしているあそびに、共感的他者の存在が欠かせない。エピソード①・⑤・⑥では、共感的他者の重要性が示されていた。子どもは、自分自身を受け止めてくれる友達・保育者がいることや自身が必要とされる経験等

を通して、つながっていくことができるからである。

二つ目の意義としては、保育の場を楽しそうな雰囲気を生み出すことである。エピソード②では、鉄道サークルに子どもが集う際に、周囲の子どもにも楽しそうな雰囲気が伝わっていた。この楽しそうな雰囲気に引き寄せられた子どもが参加し、新たなつながりを生み出す。このような雰囲気を生み出すには、子どもがワクワクするようなあそびでなくてはならない。

三つ目の意義としては、子どもに楽しみを与えていることである。エピソード③では、角川会長が、月に一度の鉄道サークルをとて楽しみにしてきていたことがわかった。子ども同士がつながるためには、子どもに楽しみだと思ってもらえるようなあそびであることの重要性がわかる。

自由あそびの時間、好きなあそびに没頭している子どもは、楽しいからそのあそびを選んでいく。一方で、楽しいあそびを見つけられない子どもは、その時間を一人でなんとなく寂しい思いで過ごしているのかもしれない。このような子どもにとって、鉄道サークルが楽しみなあそびとなるのである。

四つ目の意義としては、友達と一緒にあそぶことの楽しさに気付けることである。エピソード④で示したように、鉄道サークルをきっかけとして、新たなつながる先¹¹をつくり出そうとする子どもが現れた。鉄道サークルを体験した子どもが、自分の好きな仮面ライダーあそびを一人でするのではなく、仮面ライダーサークルとして誰かと一緒にしたいと考えた。このような考えは、鉄道サークルを通して、友達と一緒にあそぶことの楽しさを体験することによって生まれたのである。つながる先が、他者と楽しく過ごすことができ、その楽しさに気付く場となっていることがわかる。

五つ目の意義としては、あそびの選択肢がふえることである。エピソード⑥では、鉄道のこととはあまり知らない桐山会員が参加していた。鉄道サークルの活動内容に、一つでもやってみようと思えるような活動があれば、そこに加わることができる。

幼稚園をフィールドとした研究において、須永美紀は「つながるための試行過程には、最初の段階として、特定の他者を志向するのではなく、興味をもったことをしている友だちとその『あそびそのもの』を『自分もやりたい』という『あそび志向』とでもいうべき状態が見られた」と指摘している¹²。子ども同士をつなげるために、まずは、子ども自身が「あそびそのもの」を「自分もやりたい」と思えるようなあそびを提供することが、保育者には求められている。選択肢が一つふえただけなのだが、鉄道サークルでは、活動内容に様々なものを取り入れることができる。これによって、子どもが「あそびそのもの」を「自分もやりたい」という気持ちになる可能性をひろげることができる。

6. おわりに

本研究では、鉄道サークルの学童保育実践を通して、つながる先をつくることの意義について検討してきた。保育者として、子ども同士をつないでいくにあたり、つながる先をつくることの重要性を確認することができた。

保育者が子どもをいかにして、つながる先へと案内するのが大切である。子ども同士をつなぐにあたり、子どもが「ちょっとやってみようかな」という思いになるように、ゆるやかにつながる先¹³となるような工夫が必要である。保育者が子どもの「ちょっとやってみようかな」という思いを引き起こすようなつながる先をつくることで、子どもがつながる先へとつながり、そして、子ども同士のつながりができていくのである。

注

- 1 佐藤暁『子どもも教師も元気が出る授業づくりの実践ライブ』学研教育出版、2009、pp. 44-45。
- 2 小川博久「今、遊びを問うこととは」小川博久編著『「遊び」の探究』生活ジャーナル、2001、pp. 1-8。
- 3 鉄道サークル会長とは、鉄道サークルを中心的にひっぱっていく鉄道サークル会員のことである。会長は、鉄道サークルの活動の一つである鉄道サークル会長選挙において、鉄道サークル会員の立候補者のなかから選ばれる。
- 4 宇田川は「共感的他者との出会いによって、子どもたちは、今度は、自分たち自身が共感的他者となり、その相手と『共に』の世界をつくり出すための協働をはじめ」(p.107)としている。宇田川久美子「『共に』の世界を生み出す共感—自閉傾向のある子どもの育ちを支えたもの」佐伯胖編『共感—育ち合う保育のなかで』ミネルヴァ書房、2007、pp. 74-108。
- 5 エピソード記述については、鯨岡(2005)を参考にした。鯨岡峻『エピソード記述入門—実践と質的研究のために』東京大学出版会、2005。
- 6 同上、p. 16。
- 7 佐藤暁「実践する『身体』による物語りの技法」『発達』第133号、ミネルヴァ書房、2013、pp. 104-111。
- 8 佐藤は「小学生くらいになると、ある程度ルールのある遊びやゲームが媒介になるとし、授業の場合は課題が媒介となるとしている。これらの課題を媒介させて子ども同士がつながっていくとしている。このためには、媒介となる課題と子どもがしっかりと結びついていなくてはならないとしている。また、そのためには、その課題が子どもにとって『学ぶ値打ちのある課題』でなければいけない」としている。佐藤暁『子どもも教師も元気が出る授業づくりの実践ライブ』前掲書、pp. 176-177。
- 9 矢野智司『意味が躍動する生とは何か—遊ぶ子どもの人間学』世織書房、2006、p.120。
- 10 この学童保育所内では、保護者を招待し、年に1回ステージ発表を行っている。ここでは、子どもがけん玉・コマ・ダンス・劇・手品・楽器演奏等を披露している。この発表の一つに鉄道サークルのステージ発表の時間が設定されている。直前の時期には、鉄道サークルの活動内容にステージの準備や発表練習がもりこまれる。
- 11 この学童保育所において、仮面ライダーサークル・まんがサークル・ゴーヤサークル等の新たなつながる先

としてのサークルが誕生していた。仮面ライダーサークルでは、筆者とは別の仮面ライダー好きな保育者とともに、その周囲に仮面ライダー好きな子どもが集まっていた。つまり、新たなつながる先としての仮面ライダーサークルにおいて、新たな子ども同士のつながりができていたのである。

¹² 須永は「『あそび志向』段階が、他者と『つながる』ための重要な役割を果たしているとし『あそびそのものに』ひきつけられ、結果として、その場を共有した相手とのかかわりが生まれるという道すじが存在する可能性が示唆される」としている。須永美紀「友だちとの関係構築過程における『あそび志向』段階の可能性—相手と『つながる』ということに注目して」『保育学研究』第43巻、第1号、2005、pp. 39-50。

¹³ 林は、ゆるやかにつながる先とは、子どもが「ちょっとやってみようかな」というような思いになるようなものであるとしている。遊び・取り組みをゆるやかにつながる先となるように工夫していくことの重要性を指摘している。林幹士「学童保育における保育者は子ども同士をどのようにつなげようとしているのか?—修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) を用いた保育者の語り分析から—」日本保育学会『保育学研究』第51巻、第2号、2013、pp. 97-108。

(付記) 筆者については、エピソード内において私やまあぼとして表記した。なお児童名・保育者名は匿名であり、状況に応じて、会員・会長等の表記を用いている。

学校統廃合における「子どもの意見の尊重」①

一近畿地方山間部の小学校統廃合を事例として一

齋藤 尚志

キーワード：学校統廃合、子どもの権利条約、子どもの意見表明

はじめに

2014年現在、公立小学校数は20,558校あり、昨年度比で278校減っている。公立中学校数は9,707校あり、昨年度比で77校減っている。ここ十年の公立小学校数の傾向では毎年200～300校の減少、公立中学校の傾向では毎年40～70校の減少をつづけている。とくに現在の学校統廃合は、いわゆる「平成の大合併」以降、顕著なものとなっている。「平成の大合併」は行財政の効率化、行政サービスの広域化、地方への権限移譲（政令指定都市および中核市）などを目的として政府主導で1995年合併特例法改正以降、合併特例債発行の特例期限が切れる2006年までに進められた。1999年に3,232あった基礎自治体は、2006年には1,820にまで減少した。そのような市町村合併に伴い、「適切な教育環境」を整えようとする文部科学省と、児童生徒数の減少による「予算の効率化」を推し進める財務省が、異なる論理によって相互を補完し合いながら、財政難に直面する基礎自治体の学校統廃合を後押しした。

2015年1月27日、文部科学省は都道府県教育委員会等へ「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引 ～少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて～」(以下、「手引」と表記する)を通知した。この「手引」は、「小規模校を存続させる場合の教育の充実」として一章を設けているものの、「公立小・中学校の設置の在り方を最終的に判断するのは学校設置者である市町村です」と基礎自治体の責任を明確にし、学校統廃合をより一層促進させるものとして機能すると考えられる。

私には、学校統廃合の是非が問われる際に抱く一つの違和感がある。それは、最も影響を受ける子どもの声が聞こえてこないことである。「財政難」による効率的な教育投資（小中一貫教育の推進も含む）として学校統廃合を進める声。少人数ゆえに多様な教育活動ができないのではないかという不安から一定程度の学校規模における「よりよい教育」を求める声、居場所や地域の防災拠点としての役割や機能をもつ学校ゆえに安易な学校統廃合に消極的な声、地域の衰退と学校廃校を関連づけて学校を地域コミュニティの核として学校統廃合に反対する声など、いずれも大人の声であり、これらの声は一定程度聞こえてくる。

しかし、自分の学校がなくなる、当たり前に通っていた学校が消える経験をする子どもたちの声はなかなか聞こえてこない。また、学校統廃合は二つ以上の学校が合わさるため、行事や

教育内容などの調整や精選が必要となる。教職員は多忙を極め、子どもたち一人ひとりに関わるのが難しい。子どもは期待と不安が交差する中で、新しい出会い、新たな関係づくりに直面する。人間関係がうまくいけばよいが、そうなるとは限らない。校区が広域化し、従来とは異なる通学方法や時間に適応せざるを得ない場面もある。大人が思う以上に、学校統廃合は子どもたちに大きな影響を与える。学校統廃合に際して、子どもたちは何を見て、何を感じ、何を思うのか。大人は子どもたちの声に耳を傾けなければならない。

この研究では、学校統廃合の経験をもつ10代後半以降の元子どもたちに焦点をあてる。ある程度自分のことを自分で考え、決めていけるようになった年代の元子どもたちが学校統廃合の過去をどのように受け止め、自分のことをはじめとして、友だち、先生、親、地域の人たちのことをどのように振り返るのであろうか。学校統廃合の経験をもつ元子どもたちの意見を聴き、統廃合の是非および実施における子どもへのケアを考えていきたい。

第一章では、学校統廃合の当事者として子どもを位置づけるために、「子どもの最善の利益」を唱える「子どもの権利条約」（「児童の権利も関する条約」この論文では「子どもの権利条約」と表記する）¹から学校統廃合を考えたい。適宜、「子どもの最善の利益」や「子どもの意見の尊重」などの条文に基づいて「手引」を検討する。第二章では、近畿地方山間部にて学校統廃合を経験した元子どもたちの聞き取り調査をまとめることにする。

1. 学校統廃合と子どもの権利条約

（1）なぜ学校統廃合を「子どもの権利条約」に基づいて考えるのか。

この研究では二つの理由から学校統廃合を「子どもの権利条約」に基づいて考えていく。一つは、日本は「子どもの権利条約」を批准しているからである。

「子どもの権利条約」は1989（平成元）年11月20日、第44回国連総会にて採決された。前文と54条（第一部～第三部）からなる。この条約では、18歳未満のすべての者を「子ども（児童）」とし、意見表明権（第12条）ほか思想・信条や表現の自由、プライバシーの保護、障がいのある子どもの自立など幅広い権利を保障している。とくに、子どもは独立した人格と尊厳をもち、権利を享受し行使する主体であると従来の子ども観からの転換を示した点は特筆すべきである。子どもには保護されなければならない権利があると同時に、自分に関わる意志決定に参加する権利、聞いてもらう権利がある。

日本はこの条約を1994年に158番目の締約国として批准し、すでに20年が経過した。締約国は実施義務（第4条）、条約広報義務（第42条）の義務を課されている。にもかかわらず、批准後20年、日本の子どもたちが「独立した人格と尊厳をもち、権利を享受し行使する主体」として位置づけられているか疑わしい。子どもを取り巻く環境は6人に1人が貧困状態にいますなど厳しさを増している。いじめ、体罰、不登校などの諸問題および対応（法制度を含む）、障がいのある子どもの就学などについても子どもの権利が尊重されているとはいいたい。

日本政府は批准当初よりこの条約が発展途上国向けのものであるかのような通達（文部事務次官通知 1994年5月20日）を出した。そして、「新たな国内立法措置や予算措置は不要である」という見解を示した。この条約を批准すると国連子どもの権利委員会に対して報告しなければならない義務を負う。すでに、日本も3回の報告を行っている。報告を受けた委員会の返答（総括所見）は早急な改善等を求める厳しいものであった。

子どものことを「子どもの権利条約」に照らして考えていくことは、この条約内の実施義務であると同時に、条約批准後の「最高法規、条約・国際法規の遵守」（憲法第98条）に該当し、「憲法尊重擁護義務」（第99条）にも関わってくる。大人は子どもたちに彼・彼女ら自身が独立した人格と尊厳をもち、さまざまな権利があることを伝え、それらの権利を行使していくことができるよう支えなければならない。学校統廃合も「子どもの権利条約」に基づいて考え、対応していく必要がある。

もう一つは、学校統廃合においては子どもの権利は言うまでもなく、子どもの気持ちや考えもほとんど聴いてもらえない状況にあるからである。そのような状況において、基礎自治体の役割について指摘したい。

基礎自治体においては「子どもの権利条約」に基づいて、条例制定などによる子どもの施策が多様な形で取り組まれている²。条例の内容を見てみると、川崎市や東京都目黒区など26の自治体における子どもの権利を総合的な施策・制度のもとで保障しようとするもの、高知県や大阪府などの子どもの権利に基づいた施策を推進するための原則・理念を明示するもの、川西市の子どもの権利救済を目的としたオンブズパーソン制度のように子どもの権利を個別的な施策・制度で実現していくもの、などである。例えば、川崎市子ども条例には以下のような子ども観が示されている。

子どもは、その権利が保障される中で、豊かな子ども時代を過ごすことができる。子どもの権利について学習することや実際に行使することなどを通して、子どもは、権利の認識を深め、権利を実現する力、他の者の権利を尊重する力や責任などを身に付けることができる。

「豊かな子ども時代」は、安心して生きる権利、ありのままの自分でいる権利、自分で決める権利などが保障されることで形作られる。学校統廃合においても多くの場合、「豊かな子ども時代」は想定されている。ただし、子どもの声が聴こえてこないというのは、子どもの権利を保障するという観点が希薄だからであろう。子どもに聴くこともなく大人が決めた「豊かな子ども時代」であってはならない。「子どもの権利条約」に基づくならば、学校統廃合における子どもの権利とは何か、その権利をどのように行使するのか、など丁寧に問われなければならない。

学校統廃合の最終決定者が基礎自治体にあると明言された。それぞれの基礎自治体が子どもの権利を保障するという観点をもっているかどうか、広報・啓発活動を積極的に行っているか

どうか、その観点に基づく条例や相談・救済に対応できる制度を備えているかどうか、は学校統廃合において子どもの声を聴いていく上で大きな違いを生じさせることになる。

(2) 学校統廃合と「子どもの権利条約」各条文

①第3条「子どもの最善の利益」

同条1項には「子どもにかかわるすべての活動において、その活動が公的もしくは私的な社会福祉機関、裁判所、行政機関または立法機関によってなされたかどうかにかかわらず、子どもの最善の利益が第一次的に考慮される」とある。「子どもの最善の利益」は子どもにかかわる活動や問題に対する何らかの決定が行われる際にさまざまな利益の一つとして認められ、かつ第一次的に考慮される実体的概念である。それは単なる理念規定ではなく、個別事案から公共政策に至る、子どもに影響を与えるさまざまな活動および決定において適用されるべき手続き上の一般原則として理解されなければならない。「手引」を検討してみよう。

「手引」1章はじめにの「(2) 学校規模の適正化に関する基本的な考え方」には「教育的な観点」と「地域コミュニティの核としての性格への配慮」が挙げられている。前者については二項目あり、一つ目は以下のように述べられている。

学校規模の適正化を図る上では、第一に学校の果たす役割を再確認する必要があります。義務教育段階の学校は、児童生徒の能力を伸ばしつつ、社会的自立の基礎、国家・社会の形成者としての基本的資質を養うことを目的としています。このため、学校では、単に教科等の知識や技能を習得させるだけではなく、児童生徒が集団の中で、多様な考えに触れ、認め合い、協力し合い、切磋琢磨することを通じて思考力や表現力、判断力、問題解決能力などを育み、社会性や規範意識を身につけさせることが重要になります。そうした教育を十全に行うために、一定の規模の児童生徒集団が確保されていることや、経験年数、専門性、男女比等についてバランスのとれた教職員集団が配置されていることが望ましいものと考えます。このようなことから、一定の学校規模を確保することが重要となります。

ここでいう「教育的な観点」とは何か。教育は教育する側と教育される側（学ぶ側）からなる。教育は必ず教育される側（学ぶ側）の存在を前提とする。そのため、教育する側からのみ教育を考えるのではなく、教育される側（学ぶ側）からも教育を考える必要がある。教育的な観点とは、教育する側と教育される側両方から教育について考えたものでなければならない。

「手引」の「教育的な観点」とは「教育する側の観点」でしかない。それは、義務教育が子どもの教育を受ける権利に対する保護者と市町村の義務履行を指す権利保障としての理念および法制度であるという認識に欠けている。子どもは教育を受ける権利主体である。教育される対象として客体に置かれていいはずがない。

さらに、続けて二つ目の項目では、「学校規模の適正化の検討は、様々な要素が絡む困難な課題ですが、あくまでも児童生徒の教育条件の改善の観点を中心に据え、学校教育の目的や目標

をよりよく実現するために行うべきものです」と、「子どもの最善の利益」を中心に据えるのではなく、子どもを教育するための条件改善の観点を中心に据えると、ここでも「教育する側の観点」が明示されている。そして、「各市町村においては、これからの時代に求められる教育内容や指導方法の改善の方向性も十分勘案しつつ、現在の学級数や児童生徒の下で、具体的にどのような教育上の課題があるかについて総合的な観点から分析を行い、保護者や地域住民と共通理解を図りながら、学校統合の適否について考える必要があります」と、子どもの気持ちや考えを含まない「総合的な観点」からの分析を行い、「保護者や地域住民」との共通理解、つまり大人同士の共通理解によって学校統合の適否を考えていく姿勢が示される。

以上のことから、「手引」では「子どもの最善の利益」が第一次的に考慮される実体的概念として認められておらず、手続き上の一般原則としても理解されていない。それゆえ例えば、通学時間について以下のような目安が掲げられることになる。

適切な交通手段が確保でき、かつ遠距離通学や長時間通学によるデメリットを一定程度解消できる見通しが立つということを前提として、通学時間について「概ね1時間以内」を一応の目安とした上で、各市町村において、地域の実情や児童生徒の実態に応じて1時間以上や1時間以内に設定することの適否も含めた判断を行うことが適当であると考えます。

「概ね1時間以内」は『交通機関を利用した場合の通学時間』を基準として設定している市町村の中では、おおむね1時間以内と設定している例が多いことに依拠している。通学距離および通学時間に関しては、これまでも日本建築学会（1965年）の推奨距離および時間が指摘されてきた。すなわち、最大でも小学校低学年は2km・徒歩30分以内、小学校高学年から中学校は3km・前者徒歩30分および後者徒歩40分以内である。「手引」は日本建築学会の推奨距離および時間に一切触れることなく、通学距離や時間より学校規模を優先する現状の基礎自治体をただ追認するだけになっている。

学校統廃合に対する何らかの決定が行われる際、および統廃合が進められていく過程で、「子どもの最善の利益」が保護者および地域住民、自治体等からのさまざまな利益の一つとして位置づけられる必要がある。また「手引」では子どもを「学校教育の直接の受益者」「将来の受益者」と認めている。そうであるならば、受益者である「子どもの最善の利益」が第一次的に考慮されなければならない。

②第12条「子どもの意見の尊重」

同条1項「締約国は、自己の見解をまとめる力のある子どもに対して、その子どもに影響を与えるすべての事柄について自由に自己の見解を表明する権利を確保する。その際、子どもの見解が、その年齢および成熟に従い、正当に重視される」とある。子どもは自分に影響を与えるすべての事柄について自由に自分の気持ちや考えを明らかにしてよい権利をもつ。言うまでもなく、学校統廃合においてもその賛否、統廃合に対する気持ち、統廃合後の生活での思いや

考えを自由に表明してよい。

ただし、「自己の見解をまとめる力のある子ども」をどのように考えるかが要となる³。自己の見解をまとめるには必要な情報が提供されなければならないし、他者への相談や他者の見解を聞いた上での反省・吟味が必要となる。2項では「この目的のため、子どもは、とくに、国内法の手続規則と一致する方法で、自己に影響を与えるいかなる司法的および行政的手続においても、直接にまたは代理人もしくは適当な団体を通じて聴聞される機会を与えられる」とある。子どもは他者に自分の気持ちや考えを聴いてもらう権利（機会）をもつ。子どもは他者と関わり、気持ちや考えを聴いてもらう中で、他者との共同作業の結果として「自己の見解をまとめる力」をもつことになる。子どもにとっての他者である大人が子どもとどのような関係を築くのか。それは、例えば、乳児の気持ちをその子のしぐさや表情からどのように聴き取るのかを私たち大人に問いかける。大人の側の子ども観、教育観・保育観、人権意識、偏見の有無等が厳しく問われることにもなる。

「手引」を見てみよう。「子どもの意見の尊重」における国内法上の実施の課題として、例えば、学校活動と子どもの参加権の行使、とくに決定過程への参加の仕組みづくりが指摘されている⁴。学校生活上のきまりの制定、学校運営、学校行事を含む教育課程、教材、教育財政・行政などの決定過程への参加の仕組みづくりである。この点から言えば、「手引」には決定過程への参加の仕組みづくりがないことは明らかである。

また、2項の「聴聞される機会」についてはどうか。「3章 学校統合に関して留意すべき点」の「(3) 統合により生じる課題への対応」の「児童生徒にとっての環境変化への対応」として、統合前に6点、統合後に5点、障がいのある児童生徒に対して4点、工夫の例えが挙げられている。その中で、子どもの気持ちを聴く工夫としては、統合前が「③統合前から在籍している教員を統合後の学校にも一定数配置する」を加えて、「⑥児童生徒や保護者の不安や悩みを把握するアンケートを継続的に実施する」の2点ある。統合後が「①スクールカウンセラー等の支援を受けられる体制の整備」と「②不安や悩みに関するアンケート調査の継続的な実施、必要に応じた家庭訪問又は面談の実施」の2点である。

まずスクールカウンセラー等を含めた教職員の配置、必要に応じた家庭訪問又は面談の実施は可能なのだろうか。「地域との関係の希薄化を防ぐ工夫」として、「統合後の学校の教育活動に統合対象各地区の教育資源」の積極的な活用、「統合前の学校の様々な資源の保存・展示及び教育活動」の活用、「統合対象各地区の行事と連携した年間計画の作成」などが挙げられている。基礎自治体に対して述べたものであろうが、財政効率化ないし財政に不安要素を抱える基礎自治体にとって教職員の増員等の対処が可能なかどうか。結局のところ、現行の教職員で対応しなければならなくなり、子どもの気持ちを聴くのはアンケートに頼ることになるであろう。

しかしながらアンケートは傾向を把握するのに役立つであろうが、「聴聞される機会」としては不十分であることに注意してほしい。次章で示すように、子どもたちは学校統廃合の際、ポ

ジティブ、ネガティブ交々の思いや願い、考えを抱いている。例えば、十分な説明もない中で、6年生の一年間だけを統合校で過ごす子どもたちの中には「あと一年なのに」という戸惑いや「(その気持ちを大人に対して) 言ってみたところで」という諦めを抱いている者もいる。そのような子どもたちの気持ちや考えをアンケートでくみ取るのは難しい。「聴聞される機会」をどのような形でもち、どのように確保するのか。基礎自治体の「児童生徒にとっての環境変化への対応」として注目したい。

③第31条「休息・余暇、遊び、文化的・芸術的生活への参加」

同条1項「締約国は、子どもが、休息かつ余暇をもつ権利、その年齢にふさわしい遊びおよびレクリエーション的活動を行う権利、ならびに文化的な生活および芸術に自由に参加する権利を認める」とある。遊びは、栄養、健康、住まい、教育と同等のものとして位置づけられ、子どもの生活に欠かさないものである。生きていくために必要なさまざまな能力を身につけるためにも遊びは不可欠なものとされる。幼稚園教育要領では保育の中心に遊びを置き、遊びを子どもの固有の活動として認識し重視している。遊びが学びの基礎を培うものであることは間違いない。しかし、昨今の学力向上の声に押され、学びのための遊び、学びにつながる遊びのみが遊びとして認められるような、遊びの矮小化が目立つようになってきている。

学校統廃合では校区の広域化が進み、中心部と周辺部の子どもたちで通学時間に大きな差が生まれている。スクールバスを利用する学校では下校時の発車時間が決まっている。そのため、子どもたちは放課後の学校での遊びに制約を受けることになる。あるいは、帰宅後も校区の広域化により家族の送り迎えなしでは遊びに行くことも難しい。「スクールバス利用で歩かなくなり、子どもの体力が落ちた」と聞く。スクールバス利用であっても、放課後の学校での遊びや帰宅後の遊びが充実していればどうだろうか。学校教育にとどまらず、社会教育や青少年活動などと関連づけて、子どもの遊びにもっと関心を示すべきであろう。

また、「概ね1時間以内」という通学時間の目安は、子どもの生活サイクルにどのような影響を及ぼすのか。家を出る時間が早まり、放課後の遊びが時間に制約されるなど、時間に追われる子どもの生活になる。日本の子どもたちは「シャドーワーク」ともいえる宿題などの勉強や学校時間の拘束によって、子どもには適切な休息や余暇が確保されていないという指摘⁵がある。とくに中学生は放課後に部活動に励んだ後での帰宅となる。学校統廃合による通学時間の増加はより一層休息や余暇を削ることになるのではないだろうか。

なお、国内法では、この条文を積極的に促進するような法律も規定もない。この点でも、「休息・余暇、遊び、文化的・芸術的生活への参加」という観点から学校統廃合をとらえ、放課後および休日等における子どもの育ちの保障、例えば学校外の子どもの居場所づくりや児童遊園地や冒険遊び場などのプレーパークの設置などを含めた総合的な子ども施策が基礎自治体に求められる。

その他、条文は省略するが、第4条「締約国の実施義務」および第42条「条約広報義務」では、子どもに関わるすべての大人の実施義務および広報義務がより一層徹底されなければならない。条約を批准したのは国であるが、批准された条約を国内法規範として運用していくのは、法・制度および政策の立案者や、それらの実施者である子どもに関わるすべての大人である。学校統廃合の際に、最も影響を受ける子どもたちは何を思い、何を考えているのかを聴いてあげてほしい。

また、大人だけでなく、子どもにも「子どもの権利条約」を、子どもの権利を周知する。権利主体である子ども自身が条約の内容を知らされ、その学習を通じて自分の権利についての認識を深める。そして、権利行使能力を習得するためのあらゆる手段や実践の機会を与えられる必要がある。子どもは学校統廃合によって最も影響を受けるからこそ、気持ちや考えを伝えてよいこと、聴いてもらえることを知り、その権利を行使する。その権利を保障される中で、子どもたちは学校統廃合の是非に関わらず、「豊かな子ども時代」を過ごすことができる。最も影響を与えられる者が何も声を上げられない、誰かが決めたことに従うだけという状況は改められなければならない。

そのためには、第17条「適切な情報へのアクセス」および第28条「教育への権利」の1項(d)「教育上および職業上の情報ならびに指導を、すべての子どもが利用可能でありかつアクセスできるものとする」が子どもに認められなければならない。有害な情報から子どもを隔離しようとするだけでなく、有益な情報をさまざまな形で子どもへ提供する。学校統廃合においても、統廃合に関する情報を提供しなければならないし、子どもが統廃合に関する情報を利用できるようにしておかなければならない。これは第12条の「自己の見解をまとめる力」の前提にもなる。

2. 学校統廃合を経験した元子どもたち

(1) 聞き取り調査対象校および対象者について

調査対象校は、近畿地方山間部に位置するほぼ同じ児童数のX小学校とY小学校が統廃合して開校した新設のZ小学校である。統合時は児童数約120名である。統廃合の経緯は、以下の通りである。2001(平成13)年6月自治体議会にて、三つの小学校対象の統廃合として提案がなされた。それまでX小学校の校舎改築が自治体振興計画の耐震対策として考えられていた。また、議会直前には、X小学校区住民から早期の校舎改築の要望も出ていた。にもかかわらず、3年後の2004年の市町村合併を迎えるにあたり、首長主導での学校統廃合が提案され、進められていった。

その後、行政側の説明会や地域住民との意見交換会などを通して、2002年にX小学校とY小学校の二校の統廃合が決定した。2004年度の施政方針では、「少子化が進む中、Y小学校、X

小学校では児童数の減少が著しく、近い将来、一部複式学級となることが予想されています。複式学級がいけないというわけではありませんが、子どもたちの豊かな心をはぐくむためには、多様な出会いが保障される環境が是非とも必要です」と明確な統廃合の理由が述べられることはなく、市町村合併前の駆け込み学校統廃合という印象を与えた。

地域住民および保護者としては、耐震改築から統廃合へ転換した行政の決め方に不満があったものの、児童数の減少と多様な教育活動の困難さなどから統廃合には一定の理解を示した。統廃合決定後はPTA および学校を中心として準備・調整を進め、2005年に統合を迎えた。

聞き取り調査は、2014年3月8日Z小学校区内の民家および同年5月8日筆者勤務校研究室にて約2時間行った。前者では統合時3年生であった男性2名（X小学校出身者AおよびY小学校出身者B）、女性2名（同前CおよびD）の計4名である。後者では統合時6年生であった男性1名、女性2名（全員X小学校出身者E、F、G）の計3名である。また、両小学校区の就学前の子どもたちは一部の地区の子どもたちおよび転校してきた子どもたちを除き同じ保育園時代を過ごしている。3歳児および4歳児が通う保育園、5歳児が幼稚園、そして小学校へ進んでいく。保育園、幼稚園、小学校へと進む子どももいれば、保育園には行かず、幼稚園から小学校へ通う子どももいる。元3年生は25名のうち17名が3年ぶりに、6年生は25名のうち22名が6年ぶりに統廃合によって再会することになった。

なお、「」の後のイニシャルは発言者を指す。発言中の（）内の問いかけは筆者のものであり、同席の他の元子どもの発言の場合はイニシャルないし全員と表記する。[]内の文章は補足である。

（2）学校統廃合を経験した元子どもたちの思いや考え

①学校統廃合に関して事前説明があったか。

元3年生はみな保護者からも、学校および教員からも説明はなかったと回顧している。「もっと前に言ってもらえてたら、気持ちの準備ができたって思います。急だったので。」（C）とも述べている。ただし、音楽の授業で新しい校歌の練習をしたのが強く印象に残っており、その他建築途中の新校舎を見た時などで統廃合を意識したという。すでに述べたように、統廃合問題は大人には統廃合の4年前に認知されていた。にもかかわらず、3年生の子どもには「急だった」のである。大人が思う以上に丁寧な説明が必要といえる。

対して、元6年生は5年生時に保護者から町村合併に伴って学校が統廃合すると日常の会話の中で聞いている。中には「統合するかもしれない」程度のお話を数年前から耳にしていたようである。とはいえ、新校名について、両小学校名の一字ずつを用いるかどうか議論になったことは記憶に残っているが、その際「子どもには意見が聞かれることなく、いつの間にか決まっていました」（F）とも述べる。3年生、6年生ともに、学校統廃合についての丁寧な説明を受けたわけではなかった。ただし、新校歌に対して「X小の校長先生が作詞したのはうれしかっ

た」(F)と、X小学校出身の元子どもは「おらが学校」的な気持ちを抱いたようである。子どもたちにも学校への愛着がある。だからこそ、その学校が統廃合になるのであれば、子どもたちの思いや考えを聴いてあげるべきであろう。

②学校統廃合後の学校生活（主に授業）はどのようなものであったのか。

元3年生は、「まず勉強しようという気がなかった」(B)、「遊び仲間が増えるみたいな感覚、どっちかといえば。たとえばドッチボールするにしても多くの人数でできるからそれは楽しくなるし。そういう面は断然よかったですね、前よりは。」(A)と、勉強は二の次、友だちが増えることを素直に喜んだようだ。授業の進め方や雰囲気について尋ねると、「変わってない」(A)、「[ディスカッションなどは]Y小でも得意だった人がしゃべって、率先してやっていた」(B)とのこと。

中には、「私は言わない方。[統合して]出ようかなあって思ったけど、やめとこうって。まあ言ってくれるしいいかってみたいな感じで、当時から分かってて。(小さい学校だとみんなが役を担うのでは?)みんな意見を言える人数だから、言わされるじゃないけどみんな片っ端から言う感じ。多くなったら私みたいな人もいて、一緒に埋もれて」(D)と述べた元3年生もいる。誰もが積極的に発言して行動することの賛否は別にして、人数が増えることで自分の苦手や消極性を他の誰かの中に見つけ、それらを「一緒に埋もれる」ことで出していくことができるようになった。

同じ元3年生に調査の後半に改めて学校統廃合について尋ねると、「全体的に見たら、やっぱりよかった。やっぱり人数がいたらいろんな意見が聞けるし、友だちが増えるし、そういう面では子どもはうれしいと思います」と述べた。「一緒に埋もれる」ことができたからこそ、いろんな意見をいろんな態度や姿勢(消極的なそれらも含めて)で聞くことができ、自分と似た友だちに出会えた統廃合を肯定的にとらえられたのではないだろうか。

とはいえ、子どもたちもしたたかだ。例えば、「みんなと同じことを言おう、みたいな。前の人と言ったことをこの人が言って、また言って、全員同じことを言えばいいみたいな時もありましたね」(A)と、教員には困った「一緒に埋もれる」術も子どもたちは身につけたようだ。

大人は子どもの積極性や主体性が好きだ。それゆえに、疑うことなく、子どもへそれらを強いてしまいがちだ。子どもたちが大人の顔を覗き、大人に合わせて、積極的、主体的でいてくれることもある。良くも悪くも「一緒に埋もれる」ことができる適度な子ども集団が大切だといえる。

対して、元6年生は、「あと一年なのに、という気持ちは正直あった」(F)、「X小で十分だった。別に統合しなくても」(F・G)と統廃合に否定的な意見を述べた者もいた。また、「小学生なりに統合したら大変なんだろうなというのは感じながら4月を迎えた感じがします。親へはあまり伝えずに、自分の中で6年生になるときに統合するし、最高学年だし、みたいな感

じで、二つの学校が一緒になるし、なんかいろいろ大変だなあと。(友だち同士でそのような話をした?) 覚えてない。『いやあ』とは言ってたけどね。『いややなあ』『しょうがないなあ』みたいな感じで。(5年生ぐらいの時から?) そうですね」(F)と。高学年、とくに6年生にもなると、「最高学年だし、みたいな感じ」で自らを律しようとする、我慢しようとする子どもがいる。頼もしい反面、自己否定などへつながらるもろさや危うさも成長過程ゆえに併せもつ。子どもたちの気持ちや考えを丁寧に聴いてあげる必要がある。

授業については「[それぞれの学校で] お互いのやってたことをやりあってみてみたいな感じだったんで、あんまり [人数が増えたことで] 変わらなかったですけどね」(E)、「(人数が増えたことで一層がんばった?) 私はないです。僕もなかった」(F・E)、「競うなんてなかった。できる子はできるんだあみたいな」(F)と。教員としては統合後、教育内容や行事の精選を行い、試行錯誤しながら、さまざまな工夫をして教育活動を展開する。一年間しかいない6年生には授業があまり印象に残らなかったのかもしれない。あるいは、「あと一年なのに」と当初から統合に否定的な、消極的な子どもたちは他学年とは違い、授業やクラスの雰囲気、人間関係をどこか冷静に見ていたのかもしれない。

③教師—子ども関係(距離感)について

元3年生は「そんなに変わってない」(A)という者もいれば、「X小の時は、友だちみたいな感じで話してたんですけど、Y小学校 [統合後にY小からZ小へ赴任] の先生たちにはちょっと距離感があった。距離感というか、話しにくいって感じ」(C)と、小規模校ゆえの友だち感覚も含む教師—子ども関係から新しく出合った教師に距離を感じる子どももいた。

元6年生は元3年生とはやや異なり、教員の態度や行動にさまざまな思いを抱いていた。例えば、統合前の教員に対しては、「[最後の行事]と言われ取り組んだ行事に対して] さびしかったなあ。自分もX小で卒業したかったなあ。(その気持ちを先生に伝えた?) 言ってみたところで [黙]」(F)と、もう一人の者も「そう、それが一番大きかった」(G)と同調した。閉校を迎えるにあたり、ほとんどの行事がどうしても「最後の行事」になってしまう。教員としては「最後の行事だから」という思いで子どもたちに求めるものがあるのだろう。しかし、その思いを受けとめ、「最後の行事」に取り組む子どもたちはさびしさや諦めなどの複雑な思いを抱いていたようである。

また統合後の教員に対しても、「先生たちは話を聞いてくれるわけでもなく、仲良くさせようという感じ、あっちの子たちと。ぜんぜんこっちの意見も聞かずに、『仲良くするのが一番だ』みたいな考え方だったんだと思います」(F)と、ここでも教員の考えとは異なる受け止め方をしている。「仲良くする」のが大事なことは分かる。しかし、その前に一人ひとりを見てほしい、聞いてほしい、関わってほしいという子どもたちの思いがここにある。

さらには、各小学校が行っていた行事や活動を精選して統合後に引き継ぐものとして、X小

学校の和太鼓があり、統合後もZ小学校にて継続的に取り組まれた。「先生同士もなんかちょっと対立しとったしなあ。太鼓なんかやらんでいいんちゃうかぐらいの勢いのことも言ってる人もY小学校側の先生にいたんで。(先生同士の対立も見えていたんですか?) うーん、6年生になったら見えたよなあ。恐かった。」(E)と。

統合後の行事や活動の精選はやむを得ない。何を残すかで先生同士の意見の対立もあるだろう。「太鼓が好きだった」と語る元6年生は「練習の時は担任[元Y小教員]が来なかった」(F)と否定的に述べていた。統合したとはいえX小の和太鼓の指導をY小の教員が担当するのは難しい面もある。教員同士では役割分担していたのかもしれない。大人は、とくに教職員は統合後、行事等の精選やクラス経営などに多忙を極める。とはいえ、十分な説明がなければ、子どもたちは否定的な反応を示すことになる。統廃合前後に子どもたちへ丁寧に説明できるための条件整備が必要であろう。

④学校統廃合後の登下校の様子や学校内外の遊びの変化について

統廃合前は、X小、Y小ともに徒歩通学であった。統廃合後は旧X小学校区全域がバス通学となる。登校時はスクールバスで、下校時はスクールバスと路線バスを併用した。バス代は全額自治体負担である。旧Y小学校区は徒歩とバスの地区単位の選択制通学で、中には登校時は下り坂のため徒歩、下校時は上り坂のためバス通学と変則的な通学方法の地区もあった。最も長く乗車する子どもが10分程度(徒歩換算40分以上)である。

Y小学校出身で下校時のみバス通学した元3年生の一人は「(統合前は)バスじゃなかったんで。帰りとかは時間が完全下校は決まっちゃいましたが、放課後みんなで遊んだりする時間が制限がなく、完全下校の時間までみんなで遊べたりしたんで、そこはすごいよかったです」(D)と、統合前と後でバスの時間によって放課後の遊びが制限された点を指摘した。この点は遊びだけでなく、スクールバスを利用する他の地域の教員から教育活動、例えばちょっとした相談や正規の時間でできなかった行事の事前準備なども同様に制限されると聞いたことがある。

遊びに関しては、自転車の利用の話も出た。統合前の旧小学校区内のみの利用が統合後も変更されることがなかった。そのため、下校すると、旧X小学校区から旧Y小学校区へ遊びに行くことができず、週末もバスの時間に合わせて遊んだという。安全面からいえば、広域化した小学校区全域を自転車利用させることができないことは理解できる。しかし、そのことを子どもたちへ説明するか、新校区に応じた自転車利用を子どもたちと共に考えてもよい。

また遊びに関して、元6年生は校内の遊びについて次のように述べた。「逆に、人数が多くなって、X小の全校遊びのような遊びができなくなった。昼休みに週2回とか。生徒会が放送かけて[子どもたちが]集まってたんですけど、X小やったら全校生60、70人ぐらいだったんで、ちょうど30、30ぐらいで。(かくれんぼができたもんなあ-G)わけわからんように最終的にはなかったんですけどやりましたね。……[統合後は]全校生で遊ぶことがなくなった。6年

生だけでサッカーしたりとか」(E)と。

先の元3年生も統合前は放課後に全校児童みんなで遊んでいたと回顧していた。小規模な集団であれば異年齢での遊びが自然にあり、規模が大きくなるにつれて同年齢での遊びに変わる。子どもの育ちにとって異年齢集団と同年齢集団とがバランスよくあるのが望ましいのは、すでに『学習指導要領』や『子どもの社会性が育つ「異年齢の交流活動」』(国立教育政策研究所 2011)などでも指摘されていることである。規模が大きくなって同年齢集団での遊びや学びに偏るのであれば、教育活動によってあえて異年齢集団のそれらを作り出さなくてはならないことになる。学校の適正規模には、このような自然発生的な子どもの異年齢集団による遊びを阻害しない規模という観点も大事なものであると考える。

元6年生は授業でのゲスト・ティーチャーなどの地域の人たちとの関係について語った中で、バス通学や運動会にも言及した。「(統廃合して地域の人たちとの関わりは変わった?) 知らないおじいちゃん、おばあちゃんが増えた気がします。やっぱ遠くなっちゃうんで。(X小の時は「〇〇〇さんのおじいちゃん」だと。それが分からなくなった-F)。「ふるさと学習などのゲスト・ティーチャーも」地域の人でやっているのではなくて、ちょっとなんか先生みたいな感じの目で見えるようになってましたね、確かに。登下校の時にあいさつして帰ったのも、バスで帰ってくる所まではその人の家の前を歩いて通らないので、あいさつも減りました。(運動会の午後って地区の運動会になるんですけど、それがZ小になって来る人が少なくなった。お年寄りの方は来にくくなって-F)」(E)と。

統廃合によって廃校となった元学校周辺の地域と新設学校との関係は希薄になる傾向にある。例えば、読み聞かせのボランティア・スタッフや体験活動のゲスト・ティーチャーなどとの関係に偏りが生じる。バス通学によって、子どもたちが地域内を歩かなくなる。それは地域の人たちとの日々の出会いがなくなることである。幼い頃から生活の中で交わってきたあいさつがなくなり、子どもたちは学校であいさつするよう指導されることになる。また、ゲスト・ティーチャーとして学校に招かれた「地域の人」は、一部の子どもたちにはあいさつをする関係でない、見知らぬ「先生みたい」な人として映る。統廃合により校区が広域化することで、行事や活動に対する地域の協力や参加の度合いに違いが生じるだけでなく、地域や地域の人たちに対する子どもたちの理解にも大人が考えるそれらとは違うものが芽生えることもある。

地域と関連して、一点紹介する。これまでも地方や中山間地域において公共施設(学校施設も含む)の複合化が進められてきた。小学校、図書館などの社会教育施設、介護施設や保育園などの福祉施設を同じ敷地内あるいは施設内に設置する取り組みである。公共サービスの機能的配分および財政効率化の促進、地域社会全体での子育て環境の整備、地域資源を活用した教育活動の推進、など公共施設の複合化には一定のメリットがある。しかし、子どもの目にはどのように映っているのだろうか。

「Z小学校に通ってた時から『どうせなくなるんでしょ』みたいな感じがあって。最初から

『人数が少なくなったら老人ホームにする』みたいな話はもう小学生の時から聞いていたんで。そういう作りにするって聞いてたんで。(誰から聞いた?) 親から。だからエレベーターもあって、暖房・冷房もあって、教室もなんか壁が動くようになって、そういう作りになってるんで、なんか『どうせなくなるしい』みたいな気持ちもあったんですよ。』(F) と。

ここには「私たちの学校」という意識がある。ただし、この意識はネガティブなものである。「私たち」の意識が過剰であると、「私たち」でない者への忌避や排除として現れる。あるいは、「私たち」が周囲に承認してもらえない場合、例えば「私たち」のことなのに「私たち」の気持ちや考えを聴いてもらえない、存在を認めてもらえない場合には諦めや自己否定へと転化する。「私たちの学校」から、高齢者と共に利用する「みんなの学校(施設)」になぜならないのか。それは「みんな」で使用する施設なのに「みんな」の中に「私たち」が入っていないからである。「私たち」が知らないところで学校統廃合が決まり、新しい「私たちの学校」は「私たち」でない誰かのために工夫された造りになっている。だから、「どうせなくなるしい」というネガティブな思いが生まれてしまう。公共施設の複合化を進める際には、「その子どもに影響を与えるすべての事柄について自由に自己の見解を表明する権利を保障すること、つまり、複合化によって利用する「みんな」の中に子どもたちを入れて、子どもたちの気持ちや考えも聴き、場合によればそれらの気持ちや考えを活かした複合化計画を立案・実施すべきである。

⑤「子どもの意見の尊重」を考える

学校統廃合の経験について一通り話を聞いた後に、「当時、子どもながらに統廃合について説明を受けていたら、何か考え、何か行動しただろうか」と改めて尋ねてみた。みな「う〜ん」と考え込む中、元3年生の一人は「他の例を知らないの、きまりがあれば、守るのが当たり前。変えるというよりもそれが当たり前、その中でどう動こうかと。それを覆す事例を知らないの、どうやればいいか。」(B) と答えた。確かに、学校統廃合だけでなく、学校・家庭・地域の生活場面で思いや考えを日常的に聴いてもらう機会が少なかったり、自分たちの生活を自分たちで考え決めていくような参加・参画ないし自治活動を経験していなければ、上記の言葉のように現状を受け入れるしかないであろう。

しかし、彼は次のように付け加えた。「小2の時の自分は話してもわかんないとは思んですけど、詳しい説明は一回は受けとかないと、それが大人になった時に納得できないのであれば、納得できなくても、情報もなしに流れでなるのはおかしい。分からなくても分かるように説明するのが教師の役目というか、それをやるのが教育であって。子どもにちゃんと説明して、勝手に大人が決めていくのはおかしいかなと今は思う」(B) と。

彼は「今は思う」と述べている。高校2年生という「今」、ある程度自分で自分のことを考えることができ行動できるようになった「今」だからこそ、思い返しているのである。大事なことは、どのような年齢、成長過程の子どもであっても自分のことは自分で考え決めることが

できること、同時に、そのための支援や援助を大人から得られることである。そのような経験の積み重ねが子ども自らの気持ちや考えを意見としてまとめることや、表現・発信することを支える。

この点について気になるエピソードを一つ紹介しておく。元3年生は統廃合から3年後、4つの小学校から集まる中学校へ進学した。生徒会では役員11名中6名が今回の聞き取り調査対象者である4名に2名を加えたZ小学校出身者であったという。「なぜ生徒会役員をするほど積極的、行動的なのですか」と尋ねてみた。すると、「それはH先生[担任]が、何ていうんですかね、開放的なことをよくやらしてくれたので。劇とか、演劇も。(演劇が多かったあー全員)ダンスというか古典芸能とか。そういうのはやらしてくれたので。前に出てやるのは、(今でも演劇、結構多いんやんなあーD)それは学校がどうこうというよりH先生が。」(B)と答えた。

統合後、元3年生たちはH先生と出会い、担任となったH先生と5年生と6年生の二年間を共に過ごした。子どもたちに「開放的なことをよくやらしてくれた」H先生。もちろんすべての子どもたちが今回の元子どもたちのように積極的、行動的になったというわけではない。また、H先生だけでなく、その他の教育活動や地域をあげて取り組んだ子ども会活動などの影響もあったであろう。それでも、生徒会活動という自治活動への積極的な参加・参画の影響として、小学校時代の一人の教員の教育活動を挙げた点に注目したい。

H先生が取り組んだ演劇やダンスは子どもたちには「開放的なこと」、いいかえれば、教師と子ども、子ども同士で思いや考えを出し合える、聴き合える、表現できる機会になっていたのではないだろうか。学校統廃合の際に、子どもの気持ちや考えを聴き、説明をすべきだと述べてきた。ただし、その前提として、子どもが自分の気持ちや考えに気づき、まとめ、発信・表現できるような子ども集団や、教師と子ども関係が築かれていなければならない。今後聞き取り調査を進めていく中で、この点を考えていきたい。

元6年生は聞き取り調査の最初から「統廃合は嫌だった」と語っていた。聞き取りの中でも、5年生の時から「最後の行事」を経験し、統合後の6年生では「仲良くすること」を強いられた印象を持っていた。また最高学年であるという自覚をもち、子どもたちなりに我慢する気持ちや不満を抱いていた。それゆえ、「いやとは言っていたと思う。決まる前にももしアンケートとかあれば、いやと言っていたと思います」(F)と答えた。学年によって新しい学校で過ごす時間の違いだけでなく、元の学校で過ごした時間の違いがある。一人ひとりはもちろんのこと、学年という単位で特別な配慮やケアを考える必要があるのかもしれない。今後の課題にしたい。

おわりに

「私たち抜きで、私たちのことを決めないで!」。最も影響を与えられる者が何も声を上げられない、聴いてもらえない、誰かが決めたことに従うだけという状況が障がい者による当事者運動の中で叫ばれた。同じようなことは女性や高齢者、ホームレスや貧困家庭の人々にもいえ

る。数年前に北海道の小学校の統廃合の事例を聞く機会があった。小学校1年生の子どもが片道1時間のバス通学をしており、トイレを我慢するため、朝食を抜いているとのことであった。その時、「私たち抜きで、私たちのことを決めないで！」が私の中で喚起された。学校統廃合においても最も影響を受ける子どもが当事者として位置づけられていない。当事者である子どもの声が聴いてもらえていない。子どもに限らず、問題状況の当事者の最善の利益が第一次的に考慮されるのは当然のことである。そのために、当事者は意見を聴いてもらい、意見を表明する。この当たり前のことが学校統廃合でも行われていない。

2章で示したように、子どもたちはそれぞれいろんな思いを抱き、友だち関係を築こうとしているし、先生をはじめ大人を観察している。今回の元子どもたちからは、以下のような課題を与えてもらった。一つは、学校統廃合は個人差はもちろんのこと、学年差があるということ。旧学校と新学校で過ごした時間の違いや学年に付随する自覚および責任感が学校統廃合においてどのように働くのか。今後も考えていきたい。

二つは、大人、とくに教職員の思いと子どもたちの思いのズレについて。「最後の行事だから」「仲良くする」など、大人は善意で子どもたちのことを考えて、子どもたちに接している。どのような善意も当事者の気持ちや考えを聴かずに行為に移してしまえば、当事者には困ったものの、余計なお世話になることもある。教育そのものが大人の善意によって計画され、実行されているものである以上、学校統廃合に限らず日常の教育活動も省みる必要がある。

三つは、学校と地域との関わりについて。地方や中山間地域では今後、公共施設の複合化が進められるであろう。学校統廃合はとくに周辺部の子どもと地域との関係を希薄にする傾向がある。子どもが含まれない公共施設の複合化はさらなる過疎を後押しする。学校廃校後の子どもと地域との関係をどのように築いていくのか。教育にとどまらず、地域づくり、地方行政、地域産業、地域医療や子育て支援などと関連づけて考えていきたい。

¹ この論文では条約の趣旨に沿う国際教育法研究会訳を使用する。「子どもの権利条約」の概要については、『解説 教育六法 2014 平成26年版』(三省堂)および喜多明人ほか『逐条解説 子どもの権利条約』(2009 日本評論社)を参照した。なお、「子どもの権利条約」には矛盾や問題点もある。例えば、第29条「教育の目的」として「(a) 子どもの人格、才能ならびに精神的および身体的能力を最大限可能なまで発達させること」を掲げるが、それが第3条「子どもの最善の利益」であるとは限らないこともある。この論文では学校統廃合において子どもの権利がほとんど尊重されていない状況に対して、まずは「子どもの権利条約」に基づいた「子どもの最善の利益」「子どもの意見の尊重」等を主張する。「子どもの権利条約」の矛盾や問題点については稿を改めたい。

² 各自治体の取り組みについては、荒牧重人ほか『解説 子ども条例』(2012 三省堂)および子どもの権利条約総合研究所編『子どもの権利研究』各号(2002以降 日本評論社)を参照願いたい。

³ 桜井智恵子『子どもの声を社会へ』(2013 岩波書店) p.192-195

⁴ 喜多明人ほか前掲書 p.104-105

⁵ 喜多明人ほか前掲書 p.188

執筆者紹介

早田 由美子	児童教育学科	教授	保育学（保育思想）
齋藤 尚志	児童教育学科	准教授	教育学
高田 さやか	児童教育学科	特任講師	障がい児・者福祉、不登校、ひきこもり
林 幹士	児童教育学科	非常勤講師	特別支援教育

夙川学院短期大学研究紀要 第42号

2015年3月31日 発行

夙川学院短期大学研究委員会

〒650-0045 神戸市中央区港島1丁目3-11

TEL (078) 940-1154 (代表)