

就学移行期における指導の連続性と一貫性

—「気がかりな子」の資源化実践に着目して—

野 本 星 来
伊 勢 本 大
宮 下 絢
白 松 賢

1. 問題の所在

本稿の目的は、「気がかりな子」の幼稚園から小学校段階への移行に着目したフィールドワークの成果から、「小1プロブレム」言説を再考し、就学移行期の連続性・一貫性をめぐる「つなげ方のフィロソフィー」（酒井・横井 2011, p.177）について検討することである。

「小1プロブレム」は、就学移行期（トランジション）の課題として、2000年前後より社会問題化されてきた。一般的に「小1プロブレム」とは、授業中に立ち歩く子どもや学級全体の活動で各自が勝手に行動するなど、第1学年の学級において入学後の落ち着かない状態がいつまでも解消されず、授業規律が成立しない状態のことを指す（東京学芸大学「小1プロブレムと幼小連携に関する調査 平成19年」、東京都「公立小・中学校における第1学年の児童・生徒の学校生活への適応状況にかかわる実態調査 平成21年」）。とくに近年、この問題は「中1ギャップ」や「高大接続」などの学校移行期に表れる今日的な教育課題の一つとして扱われるようになってきた。

「小1プロブレム」が問題視された初期には、就学前教育と小学校教育の間にある教育方法や文化といった制度的差異に注目が集まった⁽¹⁾。新保（2001）は、社会的変化とともに、就学前教育の多様化と学校教育の画一化による格差や、就学前教育の自己完結的な閉鎖性を課題に示している。この指摘にあるように、「小1プロブレム」の問題が顕在化してきた背景には、就学前教育と小学校教

(のもと・せいら 愛媛大学大学院)
(いせもと・だい 愛媛大学・広島大学大学院)
(みやした・あや 愛媛大学大学院)
(しらまつ・さとし 愛媛大学)

育との間にある、それぞれの教育の在り方に対する相互批判が内包されていたといえる。

そのため、政策や提言だけでなく、多くの研究もまた、その相互批判を乗り越えるために、保幼小連携・接続がいかに実現可能か、という探求を進めてきた。大別すると、次の三つの可能性が検討されてきた。第一は、カリキュラムレベルの接続性である。例えば、石井（2006）は幼小連携の実践事例から、幼児教育と小学校教育におけるカリキュラム接続の具体的方策を検討している（他には、小林 2002 など）。第二は、交流と相互理解の促進である。具体的な教育活動を通じて、幼稚園・保育所と小学校の交流・連携（子ども間交流、職員同士の交流、情報交換、相互理解）の在り方が探求されている（川村編 2001、福元 2014）。そして第三は、予防・改善プログラムの開発である。この点に関して、特別支援教育と学級経営に着目した橋本他（2011）、生活習慣に着目した北・藤原（2012）、和田他（2013）などがある。これらの流れは、相互批判を超えて、相互理解のあり方、協同的なカリキュラム（カリキュラム・マネジメント）やプログラムの開発等に関する研究が重視されていたことを示している。

しかしながら、ここには次の二点の課題が指摘できる。第一に、具体的な相互交流、カリキュラムやプログラムの開発は、その準備や話し合いに多くの時間と労力を必要とすることである。ゆえに、多忙化する学校現場の負担を、さらに増大させることへと結びつく恐れがある。第二に、「就学移行期」における一貫性・連続性が十分に検討されてこなかったことである。それは「小1プロブレム」言説において、制度的・文化的な差異が強調されすぎたことに由来する（例えば、北野他 2006）。すなわち、就学前教育と小学校教育は別物であり、双方が連携・接続の努力をしなければ、子どもの適切な小学校段階への移行が困難な状況にある、という認識がある種支配的なものとなっているのである。

他方で、校種の違いや教師個人の「考え方・捉え方は様々な点で異なるが、1人の人間を育てることに携わっているのは同じ」（酒井・横井 2011, pp.44-45）である、という「小1プロブレム」をめぐる言説を相対化しようとする指摘もある。この視点に立てば、「校種間の独自性と一貫性・連続性の双方を踏まえて学びのつなげ方を検討し、大局的な観点からつなげ方のフィロソフィーを構築する」（酒井・横井 2011, p.177）意義が示唆される。すなわち、「異なる

もの同士をいかに連携・接続させるのか」という問いにこれまで焦点が集まってきた一方で、就学前教育と小学校教育の「個々の子どもの移行」に目を向け、両者の一貫性・連続性を記述することによって、その接続可能性を開く道もまた、あり得るはずである。

そこで本稿では、就学移行期に関するフィールドワークから、保幼小連携・接続における「つなげ方のフィロソフィー」を検討していく。データ分析では、まず幼稚園から小学校への「移行」について、「指導の文化」(酒井 2014)の違いについて検討する(3節)。次に発達障害や人間関係上に課題を抱える「気がかりな子」の移行に着目する(4節)。ここで「気がかりな子」に着目する理由は、二点である。第一に、「気がかりな子」が「小1プロブレム」で指摘されるように、小学校の要求する規律や全体活動になじみにくく、就学移行期に学校への適応に課題が見られやすいと考えたためである。第二に、「気がかりな子」が様々な場面において「とまどい」や「困り感」を抱えることで、就学前、小学校いずれの段階においても、教師の関わり方が明確に観察できると考えたためである。

2. 研究の方法と対象

本稿は幼稚園から小学校への就学移行に着目するため、方法としてエスノグラフィーを採用した。具体的には、共同研究者の2名が西日本にあるF市内のQ幼稚園とP小学校でフィールドワークを実施した。とくに「気がかりな子」として、男児ヤスト(仮名)と女児リナ(仮名)を中心としながら、その2人が、所属するクラスの子ども、そして教師といかなる相互作用を構成するのか観察した。

ヤストは自閉症スペクトラムとADHD(不注意優性)の診断を受けており、集団活動への参加や、言葉だけの相互作用に困難がある。リナは筋緊張低下症(低緊張)の診断を受けており、園では一人遊びに集中することが多い。そのことに関して、保護者は調査初期、人間関係上の課題を心配していた(201X年11月24日、リナの保護者へのインタビュー)。

フィールドワークにおける記録については子どものいないところでヘッド

ノートしたものを随時メモした。また担任や保護者へのインタビューについても逐語録や日記として記録した。加えて毎週担任と情報を共有するために、クラスの子どもを観察する際に生じた疑問や感想をまとめた報告書を取り留めた。そして、これらを総じて Emerson ら（訳書 1998）の方法を参考に、フィールドノーツ（以下、FN と表記）として言語データ化した。

フィールドワークの期間は 201X 年 10 月からの 24 か月間である。それは、ヤストとリナが幼稚園年中の 10 月から小学校 1 年の 9 月までの期間にあたる。本稿では、以下、201X 年（年中時）、201Y 年（年長時：X+1）、201Z 年（小学校 1 年時：X+2）と表記する。

Q 幼稚園におけるフィールドワークは週に 1 日のペースで行った。共同研究者の 1 人である A がヤストのクラスを、B がリナのクラスを主として観察した。ヤストはカナ先生（仮名）が担任のスマレ組に所属し、リナはミサト先生（仮名）が担任を務めるレンゲ組に所属していた。A、B ともに実習生かつ調査者として紹介され、子どもたちの登園時間である 9 時から、降園時間である 12 時~14 時までの間、彼/女たちと間近で関わってきた。さらに、毎回のフィールドワークの後、30 分程度担任と面談を行い、対象児の活動の様子を共有しながら、教師の子ども観や教育観についても聞き取りを行ってきた。

ヤストとリナが Q 幼稚園から P 小学校に入学してからは、フィールドワークの場も P 小学校へ移し、週に 2 日の頻度で観察を行った。201Z 年度、第 1 学年は 3 クラス編成で、各学級の規模は 30 名程度であった。なお、Q 幼稚園の卒園児は各クラスに 3 名程度在籍していた。P 小学校でのフィールドワークは、子どもたちが登校する 7 時半から 1 年生が下校する 15 時半まで、幼稚園と同じ方法で実施した。幼稚園時代からの変容を追うために、継続して、A がヤストの学級である星組を、B がリナの学級の花組を担当した。星組担任はチカ先生（仮名）、花組担任はエミ先生（仮名）である。A と B は観察中、常に教室の中で子どもたちと過ごし、学習支援や生徒指導も状況に応じて行ってきた。そのため、子どもたちは観察者のことを「先生」として認識していた。毎回の観察終了後には Q 幼稚園と同様、各担任から、その日の振り返りや子どもの様子などの話をする時間を 30 分程度設けてもらった。

すなわち、本稿は「気がかりな子」であるヤストとリナに着目したフィール

ドワークによって構成された FN から、彼／女が幼稚園から小学校への移行をいかに経験してきたのか。その変容過程を、エスノグラフィーの技法を用いて解釈＝記述するものである²⁾。なお、本稿のデータは、次の点で独自性と価値があると考えられる。第一は、同じ校区内にある幼稚園と小学校での異なる校種それぞれにおいて、比較的長期間にわたる継続的なフィールドワークが可能であったことである。第二は、「気がかりな子ども」に着目し、その子たちの幼稚園から小学校への移行期の観察を行なったことである。第三は、観察と教師へのインタビューのみならず、保護者の同意を得て、保護者の語りにもアクセスできていることである。

3. カリキュラム・制度と「指導の文化」の違い

「保育所・幼稚園の保育と小学校の授業や指導との間には大きな相違があり、連続性よりも非連続性の方が目につく」（酒井・横井 2011, p.69）。フィールドワークの経験においても、まず幼稚園から小学校への移行で観察したギャップは、カリキュラム編成による時間割や生活時間の違いに戸惑う子どもたちの姿であった。しかしながら、小学校での生活に慣れ、5月の中旬頃には、そうした大きな戸惑いを表出する子どもはほとんど見られなくなっていった。

それよりも、移行期に子どもたちが体験したギャップには、「個別の生活経験」を大切にする幼稚園と、「学級全体での学習経験」を大切にする小学校との間で生じる、「指導の文化」の違いが観察された。そこで、保幼小連携の期待がされている「生活科」に関する FN から、幼稚園と小学校の「指導の文化」の違いを記述する。次に示すのは、Q 幼稚園における年長児の生き物の観察に関するデータである。子どもたちは、環境の一つとして設定されたツマグロヒョウモンの虫かごを日常的に観察し、個々の興味・関心に応じた視点で変化を記録している。

登園し、身支度を済ませた年長児ショウコ、リュウヤ、ジロウが、教室の中央の棚の上に置いてある虫かごの中を覗きこみ、ツマグロヒョウモンの様子を観察していた。その様子を見たミサト先生は「そういえば観察日

記描いた？」と尋ねた。すると、「あ、忘れてた」と思い出したかのよう
にぼそっとジロウが答えた。ショウコとリュウヤも自分の観察日記を書く
ことを忘れていたことに気付いたようで、虫かごを覗いていた3人は、自
分の観察日記を取りに行き、自分の好きな席に座って今日の観察日記を書
き始めた。

【201Y年6月8日、記録者B、Q幼稚園FN】

子どもによって観察の視点は異なり、雌雄で色の違う蛹のトゲに気付く子
どももいれば、特徴的な蛹便に気付く子どももいる(201Y年6月29日、記録者B、
Q幼稚園、FN)。年長児は全員ツマグロヒョウモンの日記をつけてはいるもの
の、それぞれが着目する変化の過程は、各個人の興味・関心に委ねられていた。
Q幼稚園におけるツマグロヒョウモンの観察日記は、「環境」の領域における
内容である。そのため、生き物の観察は義務付けられておらず、さらに観察方
法についても指定がなされていない。「この観察日記は毎日書くことが目的
ではないので、その子が変化を感じていないのであれば、無理に書かせなくて
も全然大丈夫」(201Y年6月22日、記録者B、ミサト先生へのインタビュー)
という。つまり、幼稚園では、個々人の「経験のばらつき」が尊重されていた。

一方、小学校では生活科の学習を通して生き物を育て観察を行う活動が授業
内で設けられていた。P小学校では、生活科の年間指導計画に「いきものだい
すき」という単元が計4時間組み込まれている。この時間を中心にしなが
ら、その後も、1年花組では、一人一人が自分の虫かごをもち、生き物を飼っていた。

次のFNは、子どもからツマグロヒョウモンの幼虫が蛹へと成長していたと
いう報告を受けたエミ先生が、そのことをクラス全体に共有したときのもので
ある。生き物の観察に関しては、朝の会の時間や休み時間など、偶発的に変化
が起ころうこともあり、エミ先生は生活科の学びにつながり、かつそれを子ども
たちに共有しなければならないと判断した場面は適時、子どもたちと生き物の
ことについて語り合う場を設けていた。

エミ先生は、クラスで飼っているツマグロヒョウモンの虫かごを子ども
たちの前にそっと置いた。中には、5匹いた幼虫のうち3匹が蛹になって

いる。「みんな、ツマグロヒョウモンが蛹になっているの気付いてた？」。うなずく子ども、首を横に振り、気付いていなかった、という素振りを見せる子ども、その反応は様々である。すると、ある子が「なんか金色のがピカピカしてる！」とツマグロヒョウモンの蛹に付着したトゲについて、気付きの声をあげた。するとエミ先生は「そうそうそうそう！ピカピカしてるよね」とその発言を取り上げ、みんなに発見の共有を促した。

【201Z年6月8日、記録者B, P小学校FN】

このように小学校では、学びを展開する際、教師が媒介になることで個の発見や経験を学級全体の学習に転換する場面が多い。つまり、幼稚園に見られた個々人の「経験のばらつき」の保障とは異なり、「経験の共有」が重視される。特に、小学校は時間割によって生活時間が規定されており、限られた時間内での観察となることが避けられない。もともと生活科は1989年の学習指導要領改定時に創設され、当初から、幼児教育と学校教育との接続を果たす役割が期待されていた(和田他2013, 福元2014)。しかし、本節の比較が示しているように、幼稚園・小学校それぞれがたとえ同じツマグロヒョウモンという題材／教材を扱ったとしても、「子どもの発見の個別性尊重」と「発見の共有化・学習化」という違いが生まれてしまうことは避けられないのである。

こうした「指導の文化」の違いは、就学前教育と小学校教育の制度的な差異であり、カリキュラムレベルの連続性・一貫性を保障することは極めて困難である、ということを示唆している。しかし、フィールドワークにおいて経験されたものは、それだけではなかった。これがフィールドワークの経過の中で、実感してきた二つ目の経験である。次節ではこの経験を、Q幼稚園からP小学校への移行に関して「気がかりな子」であったヤストとリナの事例から明らかにしたい。

4. 「気がかりな子」に着目した指導の連続性・一貫性

4.1. 包摂のための資源化実践

本項では、幼稚園と小学校の教師間の指導のあり方が、連続性・一貫性をもつ

ている場面、特に、「気がかりな子」に対して教師の関わり方が同級生らの関わりにつながっている場面に着目する。このフィールドワークによって観察された場面を、「包摂のための資源化実践」として本稿は表記する。

ここでいう資源化実践とは、Holstein & Gubrium (訳書 2004) が指摘する「解釈実践」にもとづき、学級内での相互作用を肯定的なものへと展開するための「資源」を生成することを意味している⁽⁹⁾。具体的に説明すると、「ある子ども」への教師や他児の関わり方と語りかけ方、語る内容などは、クラスの子どもたち同士その後の相互作用の資源としてクラス内に広がることもある。この資源がクラス内で生成され、広がることを本稿では、「資源化実践」として定義している。

本項で示す「包摂のための資源化実践」とは、特に集団活動や全体活動への参加に「困り感」を表出することのあるヤストに着目することで観察された実践である。わかりやすく言えば、それは「気がかりな子」の不安や困り感の表出を認めながら、「教師の関わり」や「同級生の関わり」を資源として、その子なりの活動参加を保障する包摂を志向した実践である。

ヤストは幼稚園の頃から、初めてのことに對して強い不安を感じやすく、先が見通せないことで起こり得る自らの失敗を恐れてしまう傾向があった。そのため、幼稚園で中心的に関わっているカナ先生は、ヤストに対して個別の関わりを行う。例えば、彼女はヤストが突発的に強い不安を表出する際、すぐに対処するのではなく、あえて見守りながらそっとしておく。そうすることで、ヤストは落ち着くことができ、かつその上で自分にできることを考え、行動することが可能になった。カナ先生はヤストに対する「不安」を即座に対処することよりも、こうした関わり方によって彼がスマレ組で落ち着くことのできるペースを構成しようとしていたのである。長期的なビジョンで「いま—ここ」を捉えることにより、ヤストの発達状況にもとづいた関わりを志向していた。つまり、そうすることで、個々の子どもへの多様な関わりという包摂と寛容さを構成していたのである。また、そうしたカナ先生の関わり方は、スマレ組の子どもたちにも広がっていた。

「ヤストが出席帳を提出しようとしたんだけど、彼はその順番に納得が

いかなかったのか、教室の備品を投げたり、下に落として。その様子を近くで見っていたナナミは、すぐに駆け寄ってきて、落ちたものを拾い始めたんです。するとコウは、(ヤストはそっとしておいた方が落ち着きやすいと経験的に感じるようになっていたと考えられるが)片付けているナナミに対して『そっとしておいたらいいから。』と片付けを止めるように声をかけていました。」とカナ先生は言う。

【201X年12月9日、記録者A、Q幼稚園FN】

このようなヤストが強い不安を感じ、困惑した様子を見せた場合、「そっとしておいたらいい」という支援のあり方は、P小学校へ入学した後、チカ先生関わりの中でも見られた。

体育館の中で、1年生全員に向けたしっぽとりゲームの説明が終わると、一斉に活動が始まった。すると、チカ先生はヤストのもとに走ってやってきた。(中略) 眉間にしわを寄せたヤストは体育館端でチカ先生と話をしながら活動を見ていた。先生の手をヤストはずっと強く握っていた。「不安がとても強いんだなって」。そう感じたチカ先生は、ヤストに「外でみんなの様子を見て、できそうだったら入ったんでいいからね。心配しなくて大丈夫だよ」とだけ伝えたという。

【201Z年4月17日、記録者A、P小学校FN】

確かに、ヤストは小学校入学当時、集団活動や新しい学校生活について、不安を強く表出する場面がいくつもあった。時には、環境・状況の変化に適応できず活動への参加を拒絶することや、集団から離れてしまうことで、担任であるチカ先生を困惑させることもあった。しかし、そうした場合にも参加を強制するのではなく、時間の経過に委ね、ヤストの不安が落ち着くまで安心させるように働きかける。

お楽しみ会の終盤、チカ先生は自分を中心にして、円になって座るようにクラスの子どもに声をかけた。しかしこのとき、ヤストは教室の隅に行っ

てしまう。(中略) みんなが円を作ろうとしても、彼は離れた所で1人ぼつんとその様子をみていた。しばらくして、ヤストはみんなの円の近くに寄ってきた。しかし、出来上がった円にはすでに彼の入る隙間はなかった。すると、その様子に気づいたコウがずっとヤストに手を差し出した。そして、ヤストの手を引いた。ヤストもそれにつられて抵抗することなく円に加わった。その後何事もなかったかのように、しりとりを楽しんでいた。

【2012年7月18日，記録者A，P小学校FN】

小学校に入り、ヤストの経験する「不安」は、学校生活や集団生活の日常的なルーティンを体得するたびに、表出する場数が少なくなっていく。実際、9月に入り、ヤストは、1年生の全体活動においても「投げ出さず」辛抱強く参加する姿を見せた。そうした彼の変化は他の活動でも随所に見られており、現在ヤストが学校生活を送る上で困難を示す場面も入学当時に比べ、かなり減ってきている。

この中で、幼稚園でヤストと同じクラスであったコウのような同級生の関わり方も重要な包摂のための資源となっている。極めて重要なことは、幼稚園や保護者との連携による児童理解以上に、「ヤストが落ち着くまで待つ」「ヤストのタイミングで入ってくることを受け入れる子どもを育てる」というカナ先生とチカ先生の指導の連続性・一貫性であった。「教師の関わり」や「同級生の関わり」を資源としながら、「気がかりな子」にとって安心できる関係性を構築する指導のあり方、すなわち、「包摂のための資源化実践」が、幼稚園と小学校で共通して観察されたものであった。

4.2. 成長のための資源化実践

本項では、「気がかりな子」のよさや不安をクラスの子どもたちに広げ、肯定的なつながりを築こうとする指導の連続性・一貫性を記述する。「成長のための資源化実践」とは、クラスの子どもたちが「よさや可能性」を伸ばしやすくするために行われる実践である。それは、ある子どもの不安の表出を、努力する姿勢だからこそ現れる不安として変換したり、「気がかりな子ども」に対する負のラベリングを「よさ」によって貼り替える「経験の書き換え実践」(北

澤 2015, p.251) によって、肯定的な解釈資源とする教師の取組を示している。

ここでは、まずリナへの関わりに着目してみたい。リナは、身体動作をする上での苦手意識があるせいか、園では体を動かす遊びや集団の群れ遊びよりも、運動の伴わない一人遊びに集中することが多かった。そのため、対人関係についての心配が、保護者にも観察者たちにも感じられていた。しかし、無理に集団遊びに参加させるのではなく、リナのペースでの関わりを園では大切にしていた。

リナは絵を描くことが好きで、年中の時、自由遊び場面において多く見られたのが絵本作りであった。絵本作りは表紙となる色画用紙と中のページとなる画用紙を数枚重ねたものを、子どもが糸と針を使った縫い刺しで合わせて作るものである。リナの絵本(数冊目)が完成した日の帰りの集会上、みんなの前で発表する機会が与えられた。

リナを囲んで座っているクラスの子どもたちは静まり、リナの絵本の発表を心待ちにしている。リナは自分の作った絵本をみんなに見せるように開けた。ミサト先生は、リナが安心して発表できるように隣で絵本を開けて持つ。ミサト先生の横に立ったリナは、小さな声ではあるが、すらすらと文を読んでいく。(中略)リナが最後のページまで読み終わると、ミサト先生はもう一度、絵本をめくりながら、文を読んでいき、おさらいをした。そして、最後にこう呼びかけた。「すてきな絵本だったね。また、みんなもリナに絵本の感想を伝えてあげてね。」リナは少し恥ずかしそうにしながらも絵本を大事に手に持ち、自分の手提げ袋にしまって席についた。

【201X年11月11日、記録者B、Q幼稚園FN】

ミサト先生はリナの作る絵本にも文が書かれ、ストーリー性が見られたので、みんなの前で発表することをリナに誘った。また、レング組の子どもたちは、子ども同士の影響力が大きく、他の子がやっている活動を「やらせて」と自分の活動に取り入れる子どもが多いというミサト先生の幼児理解から、絵本作りを通してリナと他児との関わりが増やせたら、という思いもあったという(201X年11月11日、記録者B、ミサト先生へのインタビュー)。実際に、この後、

絵本作りを途中でやめていた他児が絵本を完成させていた。

小学校への移行にあたり、集団活動の時間が増えることで、保護者にはリナの対人関係についての心配があった。しかしながら、入学して1学期が経ち、小学校の担任の先生にも、リナのペースでの成長を大切にしてもらえていると感じているとのことだった。

7月の水泳の時間、リナのバタ足がみんなの前で取り上げられ、お手本として紹介されたらしいです。リナは「今日見本になったんよ。恥ずかしくなかったんよ。」と言いながらもちょっと嬉しそうでした。

【2012年8月、記録者B、リナの保護者へのインタビュー】

「リナにとって運動はネックな分野であり、走るのはどうしても十分でないけど、バタ足はとてもきれいでした。バタ足をみんなに発表したことは保護者の方にもお知らせしました。リナのバタ足を取り上げたのは、他の子に比べてきれいだったのもあるし、リナ本人に自信をもってほしいという思いもありました」（2012年9月、記録者B、エミ先生へのインタビュー）。このように、幼稚園も小学校の教師もともに、子どもの「よさ」を学級に共有させたい資源（モデル）とし、肯定的なつながりをクラスに広げながら、学級の心理的安全性を高める工夫をしていたのである。

また小学校においてヤストの担任であるチカ先生の実践では、ヤストの不安表出を大切にしながら、他児にとっても、「不安やうまくいかないこと」を表現しやすい環境づくりを試みている場面があった。それはカタカナの学習についての授業を行った場面である。カタカナの書き方を一通り子どもたちと確認した先生は、残りの時間を使って、個々でドリルに取り組みさせた。次のFNはそこから十数分が経ったときのものである。

「あー、この字うまく書けない!」。少しイラついたヤストの声がこれまで静かだった教室中に響き渡った。すると「うまく書けないって思ったら何回も書いて消して、書いて消して、ってしたらいいからね。早く書くことが大切ではないからね」。チカ先生は、クラスの全員に聞こえる声でヤ

ストに語りかけた。(中略) 集中した空気が教室の中に張り詰める中、タイムングを図ったようにチカ先生は「でもそうやってうまく書けないって思えるのがえらいね。正直にそうやって言えるのもすごい。一生懸命書いている証拠だもんね」と、子どもたちに聞こえるように伝えた。

【201Z年9月14日，記録者A，P小学校FN】

カタカナが「うまく書けない」ことに不安を感じつつあるヤストの語りを聞き取ったチカ先生は、これまでのヤストとの相互作用の経験をもとに、彼を安心させる語りを選び、ヤストだけではなくクラスの子どもたちへの指導にも広げた。その上で「うまく書けないって思えるのがえらいね。正直にそうやって言えるのもすごい。一生懸命書いている証拠だもんね」とチカ先生は、ヤストの発言、そして何よりヤスト自身を認めることで、クラスの子どもたちへ、ヤストの声を一つのモデルとして捉えられるように働きかけていた。

このように幼稚園，小学校における教師の実践から示されるのは、「気がかりな子」を起点として、周りの子どもたちも巻き込みながら、個や学級の成長を志向する文化を構築していた、ということである。すなわち2人の教師は、「気がかりな子」に関する語りを学級の中で広めていく上で、それを決して「ネガティブ」なものとして解釈するのではなく、「ポジティブ」な資源として意味づけ、共有させていく作業に努めていた。語りの変更は物語の変更をもたらし、物語の変更は語りの変更をもたらす(野口2005)。その意味で、教師が「気がかりな子」に対し用いる「経験の書き換え実践」は、就学前教育から小学校教育への移行を検討する上で、重要な視点である。すなわち、「気がかりな子」の「よさ」や「不安」を個別支援や児童理解に止めるのではなく、学級における集団や個の高まりの資源とし、他児や集団の成長の資源として広げていたのである。

5. 結語

本稿は「気がかりな子」であるヤストとリナの幼稚園から小学校段階への移行期に着目したフィールドワークから、そこでの彼/女の経験とその変容過程を分析してきた。就学移行期に着目した場合、もちろん「指導の文化」の違い

は制度的・組織的なレベルで確認される。しかしながら、それ以上に着目すべきは、就学移行期における「資源化実践」という「指導の文化」の連続性・一貫性にある。本稿では、「包摂のための資源化実践」により、子どもの発達や相互作用の多様性を保障する実践と、個のよさや可能性のみならず、不安の表出まで学級におけるすべての子どもの成長のために肯定的な資源へと書き換え、共有化し、個や学級を高める「成長のための資源化実践」が明らかになった。

先述した通り「小1プロブレム」とは、授業中に立ち歩く子どもや学級全体の活動で各自が勝手に行動するなど、第1学年の学級において入学後の落ち着かない状態がいつまでも解消されず、授業規律が成立しない状態を指す。こうした状況が問題化し、その解決策を志向する上では「管理する存在となること、すなわち、教室で唯一の権威になるという伝統的、階級組織的な位置をとることで力量（competence）を示せと教師に要求するような、学校についての支配的ストーリー」（Clandinin et.al 訳書 2011, p.159）が安易に強調されやすい。

しかしながら学校現場においては、2000年代に入り、特別支援教育のパーспекティブやユニバーサルデザインといった実践知が現在進行形で広く汎化している（柘植 2013）。それに伴い、就学前教育、小学校教育ともに教師が権威者として子どもをコントロールする画一的な「規律＝統制」ではなく、個々の発達のばらつきといった多様性を基盤とする学級経営が改めて重視されるようになってきている（白松 2017）。

他方で、「小1プロブレム」が社会問題として取り上げられるようになって以降、保幼小連携・接続に関する施策が矢継ぎ早に進められてきた。そこには、幼児教育と小学校教育の間に大きな構造的隔たり、というアプリオリがある。保幼小連携・接続について論じたこれまでの多くの先行研究もまた、就学前後の差異を前提として連携・接続の重要性を訴え、いかにそれが実現可能かを検討してきた。

しかしながら、本稿の継続的なフィールドワークから導かれるのは、制度や組織レベルでの連携・接続とは異なり、教師個々の「実践」や「信念体系」、「専門的知識」といったミクロレベルでの連続性・一貫性に着目する必要性と可能性である。このことは、これまでの「小1プロブレム」をめぐる議論の中で前提とされてきた、幼児教育において一人ひとりの子どもを尊重しようとする理

念と、小学校教育において子どもを集団の一員として捉える理念の相違が、もはや対立軸で語られるものではなく、^{アーティキュレート}接合の可能性を包含するリアリティとして学校現場に広がっていることを示唆するものでもある。

そしてここに、就学前教育と小学校教育の「つなげ方のフィロソフィー」の可能性が見て取れる。すなわち、特別支援教育によって構成されてきた<包摂>の概念に立脚する教師たちにとって、包摂と成長を志向した「資源化実践」は、就学前教育と小学校教育で共有される「専門知の風景」(Clandinin et.al 訳書 2011, p.22)の一つとなっている。本稿では、特別支援教育や学級経営、発達に関する専門的知識が教師間で実践的に共有されている場合、「気がかりな子」の就学移行には、「指導の文化」の連続性と一貫性が多く観察された。この点に関して、「気がかりな子」に着目した場合のフィールドワークの可能性を提示することができたと考えている。

ただし、就学前教育と小学校教育において共有される「専門知の風景」には、もっと多様で多面的な現実が広がっていると考えられる。そこで、「個々の子ども」や「個々の教師」に着目した就学移行期のフィールドワークの蓄積とともに、就学移行の葛藤や断絶についても解釈＝記述の積み上げの必要性を今後の課題として、稿を閉じることにしたい。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 16K13552 の助成を受けたものです。

注

- (1) 野口他 (2007) は、教師が実践を語る際に頻繁に用いる語に着目し、その語が暗黙的に含意する多様な観点を明らかにするため、幼稚園と小学校教師が用いる語の意味について比較検討を行った。野口らによれば、幼稚園教師が子どもの主体性や自発性を尊重する一方、小学校教師は、指導・方向づけを重視しているという。そのため、たとえ同一の語を用いたとしても、校種の違いによってそこでの内容に相違点が生まれてしまうという。
- (2) 本調査は、幼稚園・小学校とともに、ヤスト・リナの保護者に、本論文を読んでもらい、公表の許可を得ている。また本論文の内容を損なわないように留意しながら、園や学校が特定できないように、仮名や一部内容(地域、言い回し、属性等)を改変している。また、言い淀み、方言など、読みにくい箇所も、修正を加えている。

- (3) Holstein & Gubrium (訳書 2004,p.49) ではリソースと表記されているが、本稿ではそれを参考として学級経営の実践的展開につなげている白松 (2017) の表記をもとに、資源と表記する。教師や児童生徒が学級に持ち込むストーリーなどのナラティブを「資源」と捉え、学級を構成する学級経営の在り方を白松が指摘している。本稿ではそれに着想を得ている。

引用・主要参考文献

- Clandinin, J. D., Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Orr, A. M., Pearce, M., & P, Steeves 2006 *Composing Diverse Identities*, Routledge, (=2011, 田中昌弥訳『子どもと教師が紡ぐ多様なアイデンティティ』明石書店)
- Emerson, M. R., Fretz, R. I., & Shaw, L. L 1995 *Writing Ethnographic Fieldnotes*, The University of Chicago Press, (= 1998, 佐藤郁哉・好井裕明・山田富秋訳『方法としてのフィールドノート』新曜社)
- 福元真由美 2014「幼小接続カリキュラムの動向と課題」『教育学研究』第 81 巻、pp.396-407
- 橋本創一・細川かおり・栗原治子・渡邊貴裕・原田智恵子・尾高邦生編著 2011『小1 プロブレム・予防&改善プログラム』ラピュータ
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F 1995 *The Active Interview*, SAGE Publications, (= 2004, 山田富秋・兼子一・倉石一郎・矢原隆行訳『アクティブ・インタビュー』せりか書房)
- 石井英真 2006「幼小連携における接続の問題」『教育方法の探究』第 9 巻、pp.17-24
- 新保真紀子 2001『「小1 プロブレム」に挑戦する』明治図書
- 川村登喜子編 2001『子どもの共通理解を深める保育所・幼稚園と小学校の連携』学事出版
- 北俊恵・藤原忠雄 2012「小学校 1 年生対象の『基本的生活習慣』形成プログラムの開発及び効果の検討」『学校教育学研究』第 24 巻、pp.31-37
- 北野幸子・三村真弓・吉富功修 2006「家庭・保育所・幼稚園・小学校連携の課題に関する一考察」『福岡教育大学紀要』第 55 号、第 5 分冊、pp.71-81
- 北澤毅 2015『「いじめ自殺」の社会学』世界思想社
- 小林秀智 2002「幼小の接続に関する実践的研究」『上越教育大学幼児教育研究』16、pp.10-13
- 野口隆子・鈴木正敏・門田理世・芦田宏・秋田喜代美・小田豊 2007「教師の語りにも用いられる語のイメージに関する研究」『教育心理学研究』第 55 巻、pp.457-468
- 野口裕二 2005『ナラティブの臨床社会学』勁草書房
- 酒井朗 2014『教育臨床社会学の可能性』勁草書房
- 酒井朗・横井紘子 2011『保幼小連携の原理と実践』ミネルヴァ書房
- 白松賢 2017『学級経営の教科書』東洋館出版社
- 柘植雅義 2013『特別支援教育』中央公論新社
- 和田信行・清水一豊・茂木三枝 2013「幼児教育と生活科の連携」『せいかつか&そうごう』第 20 号、pp.52-59