

校種間の文化の違いから見た、育ちに困難を抱える子どもへの支援の在り方 — 保育士、小・中学校教諭に対するインタビュー結果を手がかりに —

Support for the child having developmental difficulty from the viewpoint of the different school culture and school system.
— From the interview results for nursery teachers, elementary and junior high school teachers —

稲垣馨

(こども学科 講師)

要旨 本研究では、保育士、小・中学校教諭に対するインタビューを実施することで、校種間の文化の違いから、「育ちに困難を抱える子ども」に対する支援の違いを明らかにすることを目的としている。インタビュー結果から抽出された①主体の位置、②支援の観点、③支援の実際、④時間的展望とネットワークの4つのカテゴリーに沿って分析を行った結果、保育士と小・中学校教諭には、それぞれの管轄や文化を反映した支援イメージの違いが見られた。また異なった文化は、職業的なアイデンティティにも影響を与え、支援のスタイルも異なっていた。校種間の段差を越える支援のためには、懇談会、相互訪問、参観や実践交流に加えて、長期的な発達を展望する子ども観の共有や交流によって生み出される、文化を超えた対話的省察による相互理解が鍵となろう。

「育ちに困難を抱える子ども」の支援には、「養護性」を鍵とし、「教育」につなげながら両者のバランスを失わないこと、また俯瞰した位置に立ちながら、協働的な関係の構築を求め続ける保育者や教員個人の主体的な姿勢が必要なのである。

【キーワード：発達 学校・園文化 校種間の段差】

I. はじめに

1. 移行期の問題と発達障害

「小1プロブレム」や「中1ギャップ」という言葉に代表されるように、就学期の子どもが、移行期など、新たな環境との出会いの際に生じる困難は、システムの違いに対する不適応状態が問題化するという文脈で語られてきた（例えば朝日新聞、2010年11月1日；2012年5月10日）^{1),2)}。校種間の段差を埋めるべく連携が叫ばれ、「幼小連携」「保幼小連携」「幼小中連携」など、各地の教育委員会や研究機関を中心にさまざまな取り組みが行われている。但し、一口に「連携」と言っても、「幼小連携」や「保幼小連携」と「小中連携」では、問題として取り上げられる事象に違いがあり、その目的とするところは異なっている。例として、「小中連携」の場合、学校不適応を不登校という現象として捉え、いかにその出現率を減らすのか、という取り組み（原口、2005；早川、小林、2010；野澤一吉、内藤孝夫、2006など）^{3),4),5)}が見られ、さらに不登校の一因となる学習面でのつまづきを減らし、主体的に学ぶ意欲を引き出す試み（小野瀬、2011；東京学芸大学、2012）^{6),7)}や系統的な教材の開発（宇田、2008；階戸、2006）^{8),9)}などが行われる。

一方「幼小連携」や「保幼小連携」の場合は、学級崩壊につながる、より基礎的な、集団生活や遊びから学習システムへの移行の困難が問題であるため、連携の目的は広く生活全般にわたって設定されることが望ましい（丹羽ら、2004）¹⁰⁾とされている。

ところで東京学芸大学では、平成18年度より「小1プロブレム研究推進プロジェクト」を通して、継続した研究が行われているが、平成20年の報告書の中で、発達障害のある子どもへの適切な対応がなされないことが学級に影響し、小1プロブレムへと発展していく可能性を指摘している。そのため、幼児期における発達障害などへの対応や教育機関との連携が、就学期を支える上での重要な課題とされている（渡邊、2010）¹¹⁾。つまり、特に発達など、育ちに何らかの困難を有する子どもの場合、個々が抱える問題は校種間の段差への適応という課題が求められる移行期に顕在化しやすく、支援のためには幼児期からの予防的な取り組みや支援ネットワークの構築が不可欠なのである。

2. 本研究の目的

先に触れた校種間の段差は、幼児教育と学

校教育というアーティキュレーション（清水，2001）¹²⁾の問題と幼保一体化や統合教育というインテグレーションの問題を包含しており，その解消に向けて制度改革への流れを生み出している。確かにシステムの違いによって生じる切れ目や段差を最小限に，子どもにとって段差を感じないシステム間の移行がなされれば，問題は最小化されるのかもしれないが，決してなくなることはないであろう。それはなぜか。それは「連携」や「接続」をキーワードに先行研究を概観すると，事例や実践の報告が多いことからわかるように，子どもの発達には個別性があり，特に心身の発達に問題が見られる場合は，支援者側にシステムを越えた，個別性に配慮した関わりや専門性が求められるからである。

また実際の支援では，各教職員の適正や資質，加えて経験から構築された「保育・教育観」や「子ども観」なども支援の在り方を大きく作用する要因としてあげられよう。教職員に共通する「保育・教育観」や「子ども観」は，それぞれの組織との関係と時間枠の中で作られた価値観や規範を含み，それが信念や態度となって，各システムの文化を構成している要素となっている。

酒井によれば，学校文化とは学校集団の全成員あるいはその一部によって学習され共有され伝達される文化の複合体であり，教室や園庭などの施設設備をはじめとする物質的要素，指導や保育の方法などの行動的要素，教育内容やそこで共有されている価値観や態度などの観念的要素の3つによって構成されており，「幼児教育と小学校教育の間にある段差を考えるキーワードの一つが園文化・学校文化である。」（酒井，2011）¹³⁾。また秋田（2002）¹⁴⁾も，幼小の文化の違いが，時には子どもにとって移行時の段差となっているのではないか，と指摘している。つまり「連携」や「接続」の今後の方向性を模索する上で，支援に関する校種間の段差ともいえる文化的な差を明らかにすることや共通する文化的な要素を抽出することで，移行期など環境の変化に伴う揺れを最小限にとどめる支援への鍵を見つけることができるのではないだろうか。

そこで本研究では，保育士，小学校と中学校教諭に対して，特に移行期に問題が顕在化しやすい「育ちに困難を抱える子ども」の支援に関するこ

れまでの経験について，インタビュー調査を実施する。インタビューを通して，支援する側である教職員が，支援が必要な子ども像をどのように捉え，どのように支援して来たのか，という個別の経験から文化的な段差を質的に検討し，「育ちに困難を抱える子ども」の支援に有効な視点を得ることを目的としている。

3. 「育ちに困難を抱える子ども」の定義

「育ちに困難を抱える子ども」という言葉から連想される子ども像は，まず発達障害の子どもたちであろう。発達障害を持つ子どもたちは，2007年の学校教育法¹⁵⁾の一部改正により，特殊教育から特別支援教育という枠組みを得て，全ての幼稚園，学校において支援の充実が目指されることとなった。小中学校には特別支援学級が作られ，通常学級に通う子どもと同じように教育を受けることが出来る。しかし子どもの発達を阻害する要因は障害に限定されるわけではない。極端な例としては虐待やDV，また両親の不和などによる家庭の養育機能の低下も，子どもの育ちを阻害する要因となり，その状態像は多動など，発達障害と同様の問題も出現する（稲垣，2012；本郷，2011）^{16), 17)}。

田中（2008）¹⁸⁾は，LDの子どもに関して，診断がついても適切な支援が十分に提供されるわけではない現状を指摘している。教職員にとっても，発達障害の診断の有無はある一定の枠組みを提供する意味を持つが，実際の現場では「今，ここで」個々の子どもの在り様を受け留め，問題となっていることに対処し，必要な指導や支援をしなければならぬという現実が目の前に迫っているはずである。そこでは一定のものさしや一律の理解では立ち行かない困難を感じることも多いのではないだろうか。

そこで本研究では，「育ちに困難を抱える子ども」について，実際に子どもに対応する「（教職員側から見て）育ちに困難を抱えていると捉えられる子ども」と定義し，発達障害のみならず，情緒的な問題や家庭の状況から，教職員が対応に苦慮した子ども像として，広く捉えている。また学校現場では「支援」という言葉にあまり馴染がなく，「指導」という言葉で置き換えられる場合も多いと思われるが，本研究では一貫して「支援」という言葉を使用するものとした。

II. 方法

1. 対象

調査の対象はA市のB私立保育園、C小学校、D中学校に勤務する教職員である。A市には保育所11か所、公立の小学校11校、中学校3校がある。B保育所の保育士は20名、C小学校の教員数は21名、D中学校の教員数は34名である（2013

年3月末現）。本研究の趣旨を事前に説明し、同意を得られた15名（男性5名、女性10名、平均年齢46.33歳、SD11.05、経験年数 平均20.40年、SD11.93）を対象としている。なお、15名全てが、これまで「育ちに困難を抱える子ども」に関わった経験を有している。対象者の概略は以下の表1のとおりである。

表1 対象者概略

ID番号	所属	性別	年齢	経験年数	職位	子どもの問題
3	保育園	女性	55	34	管理職	多動
4		女性	48	13	担任	知的／自閉
5		女性	46	22	担任	多動
11		男性	32	10	担任	多動／パニック
12		女性	54	30	管理職	多動
10	小学校	男性	57	31	特別支援担任	知的
13		女性	45	15	担任	パニック
14		女性	34	13	担任	多動
16		女性	23	1	担任	多動
1	中学校	男性	51	3	担任	知的／パニック
2		男性	31	9	担任	わがまま／不登校
6		男性	56	34	管理職	場面緘黙／多動
7		女性	52	24	特別支援担任	多動
8		女性	54	32	特別支援担任	知的／パニック
9		男性	57	35	特別支援担任	知的／不登校
平均			46.33	20.40		

2. 調査方法

A市に勤務する保育園の職員、小学校と中学校の教諭、計15名に対して、2012年11月～12月にかけて、約1時間～1時間半のインタビューを実施した。インタビューの最初にフェイスシートに基づいて基本的な属性について尋ねた後、①指導・支援の経験—「育ちに困難を抱える子ども」像をどう捉え、どう指導・支援してきたのか、②指導・支援や子ども観の違い—移行期前後の教職員間で指導・支援の経験や子ども観に違いがあるのか、③資源の活用—指導・支援に利用可能なツールや情報にはどのようなものがあり、それを実際の指導・支援にどのように活かしているのか、という3点を中心に質問を行った。インタビューはそれぞれの勤務先で実施し、データの収集と研究の公表についての同意を得てICレコーダーを使用

して、インタビューの録音を行った。

3. 分析の手順

インタビューで録音された内容を、すべて逐語文字化した。続いて、その逐語録を精読し、データ全体を把握した上で、再び一人ひとりのデータに目を通し、育ちに困難を抱える子どもの指導・支援の経験という分析テーマと関連する箇所を抜き出した。抜き出したデータを繰り返し逐語録に立ち返って文脈を確認しながら分類したところ、以下の4つのカテゴリーが見出された。そこで、4つのカテゴリーに基づいてワークシートを作成し、個々のインタビューデータの中で該当する箇所を抜き出して、縦軸に研究対象のID番号、横軸にカテゴリーの欄を設けた表を作成した。以上の作業を行って、校種間の文化の共通点、相違点について、検討した。

- (1) 主体の位置
困難の主体は子どもなのか、教職員なのか。
- (2) 支援の観点
支援の観点が背景にあるのか、現場にあるのか。
- (3) 支援の実際
所属するシステムの活用を含めた、資源の利用の状況について。
- (4) 時間的展望とネットワーク
発達上に位置づけた時間的展望の視点の有無（縦）とネットワークの形態（横）について。

Ⅲ. 結果

今回対象となった15名の教職員は全員「育ちに困難を抱える子ども」に関わった経験を有していた。しかし、経験年数が長い場合も含めて、対応に苦慮した経験を語りながらも、全員が「育ちに困難を抱えた子ども」に出会った経験は少ない、という印象を持っていた。

この子は困ったなっていう感覚はあるんだけど、大物が出てくると、今まではそうでもなかったな、って先生方は思ってしまうのか、という感じはありますね (ID13)。

これは教職員側のレジリエンスとも関係があるのだろう。また現在の支援体制に対しても、全員が特段の問題を感じていなかった。

教職員が「育ちに困難を抱えている子ども」に対して、対応に苦慮した場合、どのように必要な情報を求めるかについて、以下の表2にまとめている。移行期前後の時期にかかわらず、連絡協議会での情報を頼りにしており、次いで家庭訪問や参観の機会を通して保護者から直接聞き取りを行っていた。また要録や母子手帳（保育士）、調書、個人的な引き継ぎ資料なども活用されていた。保育士、小・中学校の教諭間で比較すると、保育士は平均4.40個の方法を活用していたが、小・中学校教諭は平均2.25個と少なかった。

また対応に苦慮した場合、誰に相談したのか（表3）という質問には、管理職が最も多かった。目立った点としては、調査を行った保育所が保健師との関わりが密接であるという事情から、乳幼児健診から子どもに関わっている地域の専門家として、保健師に相談するという回答が保育所職員4名中

3名に見られた。一方、小・中学校の教諭の場合、学校内の養護教諭や特別支援学級の担任に相談するという回答が多かった。今回のインタビューで明らかになったことは、サポート手帳などのツールを通して、子どもの一様な情報が共有されるのではなく、地道な連絡協議会や相互交流など、各々の教職員が求める方法によって情報の伝達がなされるため、情報の質的および量的な差異が見られた。しかし支援のためには日々の生活の基礎的な情報が重要であるという認識は共通しており、それを共有するシステムを求める声が高かった。つまり発達障害の有無などの子どもの個別の情報や専門的な知識から子どもを理解し支援を目指すのではなく、背景にある家族関係、友人関係、サポート資源の有無、教職員の個性（問題解決方略の有無、サポート資源等）などを総合した支援スタイルが志向されていた。

表2 子どもに関する情報をどのように集めたか
（複数回答あり、単位：人数）

情報の収集方法	回答数
連絡協議会	14
家庭（家庭訪問、参観）	6
授業・保育の公開	4
学校間の交流	4
要録	3
その他記録	3
地域の専門家	2
健診（乳幼児、就学時）	2
教職員の交流	2

表3 困った時に誰に相談したか
（複数回答あり、単位：人数）

誰に相談したか	回答数
管理職	8
同僚	5
地域の専門家	3
養護教諭	3
特別支援学級担任	3
家族	2
行政の担当者	1

次に、インタビューの結果を、前述の4つのカテゴリーにそって以下の通りまとめた。なお、インタビューの中の〈 〉は、筆者の言葉である。

1. 主体の位置

これは「育ちに困難を抱える子ども」に対する支援の際に、教職員がその主体を「子ども」に置いているのか、または「自分自身」指導や支援に置いているのか、ということの意味している。

保育所は生活の場であるため、保育者と保護者及び子どもとの距離が近く、対応が難しい状況にあっても、主体はあくまでも子どもに置かれていると思われる。保育士ID4も、発達障害を持つ子どもが、以前は園でトラブルになることが多いため「一日何もないように」ということを保育の目標に置いていたが、今は「子どもが生きづらさを感じているのであれば、おうちの人と一緒に」支援することが自分の仕事だと感じており、支援の経験を通して、自分自身の職業的なアイデンティティも変化してきたことを語っている。

人間一番大事なのは社会でどう生きていくかということだと思うんですね、保育園って一番最初の社会ですから、そこで子どもが生きづらさを感じているのであれば、おうちの人と一緒に何とかうまく順応していけるようにというのが仕事になって最近感じているんですけどね。前は障害がある子を見るのが仕事で、その子が保育園にいられるようにするのが仕事だと思って。一日何もないようにその子が保育園にいられて、卒園まで、というのが仕事だと思っていた (ID4)。

中学校教諭ID1は、指導が難しい場合には、以前は「力で抑えつけた」ような、対応を行っていたらしい。

〈先生はどのように対応されたのですか?〉最初はあの、力で抑えつけたというか、そんなところがありました (笑い)。〈まあ危険なこととかありますからね。〉そうですね (ID1)。

しかしそれではうまく行かなかったので、「子どもの成功体験をほめてやって、こういうことが出来るようになったね、と認めてやる」こと、つまり自己肯定感を高めるやり方に変えると「わりとすんなり私の言うことを受け入れてくれ」た経験を語っている。一見すると保育士ID4同様に、中学校教諭ID1も支援の主体を子どもに置きなが

ら、経験を通して自分自身が変化したプロセスを語っているが、二人の関係は水平ではなく、支援よりも教育的、指導的な色合いが濃いと言えよう。

私の場合は子どもの成功体験をほめてやって、こういうことが出来るようになったね、と認めてやると、わりとすんなり私の言うことを受け入れてくれるので、その子はプライドを持っていてそれをほめてやると良かったというか。〈過去の経験が活かされた、ということでしょうか?〉そうですね (ID1)。

2. 支援の観点

これは支援の観点が問題の背景にある「家庭」や「保護者との関係性」にあるのか、もしくは現場の「仲間関係」や「子ども自身の成長」と教職員側の支援が相互的に作用すると考えているのかという違いをさす。つまり前者は福祉的なアプローチ、後者は教育的なアプローチを重視した立場にあると言えよう。

保育士ID5は、「家庭でなんかあるとこっちに出てくるから」と、保育所での問題は家庭の状況につながっていると考えており、気軽に保育士に「保護者が相談を言えるような」関係になることが望ましいと考えている。

やっぱり家庭と、家庭でなんかあるとこっちに出てくるから、家庭の中が見えるじゃないですけど、保護者が相談を言えるような立場になるといいんじゃないかなと思うんですね。あんまり思い詰める前に (ID5)。

小学校教諭ID13は、担任との信頼関係を基盤に、子どもの問題行動が収まっていくこと、また子どもと教員との信頼関係が強固なものになると、次は仲間関係の構築へと進むプロセスを語っている。

後は信頼関係が出来てくると、その子は担任との関係は悪くならないというか、従順であったりとか、イライラしていても、落ち着いて来たりとかが出てきたので、関係が出来ると、個々の対応は大丈夫でした。〈他の子とのことが気になりましたね〉そうですね、他の子との間でしたからね。1年生の時はそんな感じでしたが、2年生で授業と仲間が変わって、大分落ち着いたんですよ。だから薬のせいもあるかもしれないんです (ID13)。

校種間の段差についても、乗り越えなければならぬ壁であるという認識は共通していると思われるが、小学校教諭ID14は実際に体験した緘黙の子どもの変化の例を上げ、「環境が変わっての子どもの変化も大切にしたいと思う。」と、子どもの成長可能性に期待し、発達促進的な契機として校種間の段差を肯定的に捉えていた。

(切れ目のない支援) 子どもによってはあるんでしょうけど、環境が変わっての子どもの変化も大切にしたいと思う。小学校の時に全くしゃべれない子が中学校でしゃべるようになったという子もいる。場面緘黙も、環境が変わって、いまさらというのが6年間あっても中学校でしゃべるようになった子もいる (ID14)。

支援の観点について保育士、小・中学校教諭間で比較すると、前出の中学校教諭ID1が語ったエピソードからは、中学校になると教育的、生徒指導的色合いが濃くなるため、子どもと教員との間には一定の距離が生じるが、そのことで客観的な立場にたち、自分の指導に対する子どもの変化を相互作用的に捉える視点を獲得できていると言えよう。これは自らの指導を常に評価するという、教員文化ともつながっている。

3. 支援の実際

子どもに対して何らかの支援が必要な場合は、まず現状や子どもに対するアセスメントが行われる。そのためにはさまざまな情報が必要であり、それを基盤に、所属するシステムの活用はもとより、保護者や関連機関と連携した支援が模索され実践に移される。

中学校教諭ID7は、教師集団のダイナミクスを利用しての支援が効果的であると語っている。これは教科担任制という、校種システムの利点を活用した方法であると言えよう。

実際には集団の力を利用するというか、ある意味そんなところが助けになる。担任が指導していると、他の教員が嫌われ役になってくれるとかあると助かる。そういう役割分担があるとスムーズに割と行くんじゃないかなと思う (ID7)。

同じく中学校教諭のID2は、校種間の段差に対する支援も、「中学校に来たからには中学校の先

生がやるべき」であり、「いろいろと最初は教える感じ」で、「給食の準備の仕方」などの生活面への支援も必要だと考えている。また、小学校とは異なる、先輩後輩の上下関係など、新たな人間関係についての学びへの支援も重要だと述べている。

<切れ目のない支援は必要だと思いますか?>そういった支援も常々必要だと思いますが、中学校に来たからには中学校の先生がやるべきかなと思います。特別配慮して、やらなきゃいけないのかな、とは思いますが。いろいろ最初は教える感じだと思う。疲れとかあると思うんですが、1年生、細かく、それぞれ給食の準備の仕方とか。<生活面ということですか?>そうですね。はい。先輩と後輩の関係っていうか、そういう接し方というか、まあ教えませうけども (ID2)。

中学校では、各種の校内委員会で構成された教員集団であるという学校システムの特性によって、学内で、支援に向けて教員同士が役割分担しながら協働できる基盤があり、それを支えているのは日々の職員会議であった。多くの非常勤職員が日々の保育を支えている保育所の現状と比較すると、校内の資源を使い、支援を創出することも可能なのかもしれない。

(体制) あると思います。うーん、職員会議のいつも毎月の最初に、生徒指導上の点について、各学級で、報告ですとか、全職員で情報を共有できるので、職員室の先生も何かあれば動いて下さる先生方が多いので (ID13)。

それでも暴れる子どもなど「学校の教育では難しい」という事例に出くわした場合は対応が大変であり、「どこに相談したらいいのかな」という、教育的な指導の限界もあるようだった。

やはり暴れる子の対応が大変ですよ。去年もあったんですけど。やっていて、学校の教育では難しいんじゃないかな、と思ったりすることが一時ありましたね。私の担任じゃなかったですけど。そういう時にどこに相談したらいいのかなと思ったことがありました。自分の生徒だったとしたら、はたしてどこに相談したらよいかと思ったことがありました (ID1)。

それでは子どもと担任との関係が密接な保育所と小学校の場合はどうだろうか。保育所では、母子手帳、園児調書や日々の記録を活用しながら、あらゆる情報が担任に集約され、生活面の様子から捉えた子どもの発達にも目が配られている。

最近では園の調書に書く欄を増やしてそういう、母子手帳に習って。昔はあまり書く欄がなかったんですね。だから、今現在は園児調書がだいぶ詳しくなって。書いて下さる方は本当に詳しく。健診の様子とか。毎年変更点があるなら書いてとか。昔はそんなに詳しく書く欄がなかったの。昔は乳児健診の時にどうだったとか、2歳児健診の時に引っかけたとか、そんなところを書く欄があるので (ID5)。

子どもの生活の連続性を考えると、「保育園の中でしかその子と接することが出来な」という「限界がある」ため、「家庭の中でもサポートしてくれる人がいてくれたらいい」と保育士ID11は語っている。親であっても「プロではないので、乳幼児健診から子どもと関わる保健師など、「園の外」の専門家を活用することが望ましいと考えている。

自分は保育園の中でしかその子と接することが出来なくて、それ以外に家庭の中でもサポートしてくれる人がいてくれたらいいな、と思っていて。園の中だと限界があるというか。家庭にお願いしますと言っても、やり方がわからないというか、プロではないので、まあ、親御さんなんですけど、手を焼いちゃってるんですね、というので終わっちゃうんで。だから適切な指導っていうんですか、そういう方が園の外にもいるといいなと思います。<どういう方ですかね?>うーん、保健師さんとか (ID11)。

さらに「連携」になると、それぞれの目的の違いによって、必要となる情報の種類や内容、また連携イメージも大きく異なっていることがうかがわれた。

小学校教諭のID10は、現状の連絡協議会を通じた連携は「口頭で」情報交換が行われているため、連携の目的としている「クラス替えの資料」として活用したいので、今後は「行動面で気になる子」を「一覧表にしてくれると良いと思う。」。確かに小学校教諭は移行期を控えて行われる連絡協議会に、クラス替えの資料となるような情報の収集を

第一の目的として、参加しているようであった。

連携は保幼小で口頭で、行動面で気になる子を取り上げて、一覧表にしてくれると良いと思う。クラス替えの資料に使っている (ID10)。

また保育士ID12は、「就学時健診」と「連絡協議会」を「うまく活用して」「関係機関にもっと送ったりして、より療育が出来る」と、園外のチェック機能や情報交換の場を「もうちょっとオープンに」活用できるように体制作りをすることで、問題を抱えている子どもにも早期に対応することが出来るのでは、と述べている。

そう、そこんところももうちょっとオープンに、そう就学時健診、10月とか11月とかありますよね、そういう情報も下には降りてこないですからね。そういうのを連絡協議会があるんであれば、もっとそこんところをうまく活用して、もしもそういう子がいたのならば、関係機関にもっと送ったりして、より良く療育が出来るのかなと思うんですよ。 (ID12)

A市を含むE県で活用が推進されているサポート手帳は、主に発達障害の子どもを対象にしており、その利用はあくまでも保護者の意向に任されている。そのため実際にはあまり活用されておらず、連携に係る情報も要録が中心であった。本来要録は、保育所から小学校を通じて子どもの育ちを支えていくために書かれるため、子どもの育ちを簡潔に記録するものである。しかし保育士ID5は、要録では否定的な表現を避け、迂遠な表現で記入してしまうことがあるため、それを小学校と教職員同士の交流を行うことで補完し「細かくある程度は」伝えることが出来ている現状があることを語っている。

<連絡協議会とは別ですね?>あ、でも要録はF課長とか関わってきているとは思いますが。直接その学校に持って行っている。その書き方も、遠まわしな書き方になっちゃいますよね。うろうろ行っちゃう子も、好奇心旺盛とか。<意味合いが違いますね。>そうですね。でもまあG小に限っては、先生が来てくれるので、細かくある程度はお話できるんですけど (ID5)。

以下の中学校教諭ID6が語る連携のイメージは、どの教職員にも共通するものであろう。この教諭は、連携は実際の現場に活かされるものでなければならぬこと、また役立つものは「これまで大人と関わってきた事例」などの、実践的な経験の集積の中にあると考えている。

役立つ連携が望ましいですね。連携があっても、それがうまく指導に活かせないと何も意味がない。何か不登校でも、わかりやすいフォーマットがあって次に引き継がれる情報があればと思う。子どもの指導は繰り返したから、これまで大人と関わってきた事例、こうやれば伸びるみたいなのところがわかると有難いですね (ID6)。

例えば保育士ID11のように、単なる情報の交換や職種間の交流以上の教職員個人のパーソナルな交流によって、相互理解を深めることを望んでいる意見もあった。これは恐らく、教職員の個人的な子どもや支援への思いを共有することによって、連携が深まることを期待しているのであろう。

(連絡協議会の改善点) なんですかね、<例えば回数とか時期とか、資料とか> ああ、えーっと、あの、なんかプロフィールがもう少し細かく書いてないのかな、と思った記憶があって。多分学校名とか名前とかが出てたんですけど。<その先生の?> はい。話すグループの人のプロフィールとかがあれば、どここの学校で何年くらいやって、とか。自己紹介はするんですけど、先に書いてあればいいんだけどと思った記憶がありました。<どんな人かわかる?> そうですね。<どうやって始まるんですか> 近くの人とか、一人一人と話して行ってとか (ID11)。

4. 時間的展望とネットワーク

これは発達的な時間的展望の視点の有無（縦）とネットワークの形態（横）についての意識の相違をさす。時間的展望とは「ある一定の時点における個人の心理的過去および未来についての見解の総体」（レヴィンLewin,1951, 猪俣訳1979）¹⁹⁾と定義されている。また人が生きる時間上の過去・現在・未来を統合させて、それを「時間的ふくらみ」と呼んでいるが、白石（2001）²⁰⁾はそれを時間的展望と再定義し、ある時点での未来や過去に対する個人の見解が、行動に影響を与えるとしている。この一連の概念を子どもの発達に当てはめると、現時点での問題解決や課題の達成に拘泥す

るのではなく、継時的に必要とされるネットワークを構築しながら、長期的な発達上の見通しを持ち見守ることが、時間的展望を持つ子どもの発達を支援する視点であると言えよう。

幼児期の子どもをケア（養護）し、遊びを通して学びの萌芽を大切に就学期につなげていく責務を負う保育士は、保育所で日々積み重ねて培ってきた「人としての基盤」が今後もさらに広がり、成長して行って欲しい、という親の願いのようなものを持っているようであった。保育士ID11は、幼児期に「積み重ねてきたもの」があり、就学期以降も「引き継いでいかなきゃ意味がない。」と、時間軸に沿った長期的な連携が必要だと考えている。

積み重ねてきたものがあるんで、それを引き継いでいかなきゃ意味がないというか。資料なりをしっかりとこっちは準備してるんで、見ていただいてということなんですけどね。まあ実際に保育園で使っているのも、細かいことを書く欄がないんで、改善は必要かなと思うんですけど (ID11)。

また保育士ID4も、「人間の基礎の部分」を育て、「ここまでやってきたこと」なので、「次につなげてほしい。」気持ちであり、時間軸上に切れ目のない支援が望ましいことを、自らの経験から語っている。

<切れ目のない支援は必要だと思う?> 思います、それは思います。私たちは人間の基礎の部分だと思うので、ここまでやってきたことは次につなげてほしい。高校まで行って、就職の時にどうしようか、という時に初めて手帳を取るという話になって、困ったので (ID4)。

保育士ID12は、障害の有無などが明らかになり、後で早期の支援を「受けておけばと後悔」するよりも、保護者に責任を持って伝えることが「私たちの責任なのかな」と感じている。

<保護者支援とかも大切ですか?> そうですね。そういうところがないと、進まないですからね。ある程度支援があって、後であの時に支援があれば、受けておけばと後悔があるのであれば、やはりまずそれを親御さんに伝えるのは私たちの責任なのかな、と思いますからね。でもやはりその伝え方が難しいかなってのがありますからね (ID12)。

小学校で特別支援学級を担当している教諭ID10は、困った子どもに対しても特段の情報はなく、自ら「集めるということもない」のは、「実際に対応しながらわかることが多い」からだと語っている。これは、「今、ここで」の日々の中に子どもの本当の姿があり、それを受け留めて理解すれば良いのだ、と考えているのであろう。

(情報) ほとんどない。実際に対応しながらわかることが多い。また集めるということもない。〈集めたりはありましたか?〉ほとんどない。(ID10)。

また小学校教諭ID16も、子どもと「関わるのがすごく大事」だと考えているが、それは保育士の養護的な関わりとは異なり、言葉を通じて、相互的な関係の中で理解を深めていくプロセスをさしている。

(サポート) 関わるのがすごく大事だと思います。本当に話を聞くとか、最初はただ見た事実だけで判断していたのですが、話を聞くとその子の言い分があったりとか、わかったので、理解を含めて聞いてあげることが大事なんだなとわかった(ID16)。

子どもが中学生になると、さらに教師との間の言葉を通じての関わりが重要になってくるが、その中で自己と他者との関係性についての気づきを、教員が子どもに与えることもできると考えている。

やっぱり関わることかな。話をすることなのかなと思う。教えなきゃいけないわけですから、出来ないってことは。なので、その上、悪いことしちゃったら、自分に、周りにどういう影響があるのか、ということはちゃんと、その都度教えていかなきゃいけないのかなと思う(ID2)。

しかし学校場面の、クラス集団を前にしての言葉でのやり取りになると、時には「集団」対「個」の難しさを伴うこともある。個別的な生徒指導が、時には円滑な学級経営活動に支障を来すこともあり、教師は二律背反した価値観の間で思い悩むという問題も生じるようであった。

周りの影響も気にしちゃいますよね。先生あいつには言わないとか。言わなくても先生はひいきすると言われちゃうから。みんなに同じように言っても聞いてくれるわけではない。こっちが強くいっても、聞いてくれる子はいるが、逆に聞いてくれない子がいる。その子その子によって、言い方を変えるというか、変えるかな、それがいいかはわからないけど。でも周りの見方によっちゃ、先生あいつには言うけど、あいつには言わないというか、言えないんだ、とかひいきしてるんだとか受け取られることもありますけど。でも要は、ちゃんとやらせられればいいんですよ、その子が(ID2)。

IV. 考察

インタビュー結果を振り返り、保育士と小・中学校教諭の支援の背景となる文化の違いについて考察を進めるために、まず「育ちに困難を抱える子ども」への支援および保幼小連携に関して、保育士と教員との比較をしながらまとめてみたい。

保育士は、外部の健診や保健師の活用は必須であり、「発達」を視座にしながら、保育参観や交流など、外部の多様な資源や方法を求めて、積極的かつ能動的な働きかけを継続して行っていた。一方教員は、既存の特別支援学級や校務制度、支援員やスクールカウンセラー制度を活用して、学校組織や内部での問題解決および支援が目指され、必要な場合は問題解決までの限定的な連携を求めている。

実際の支援の視点では、保育士は問題の背景となる、家庭や子どもと保護者との関係性を重視しており、保護者と良好な関係を築くことが重要だと捉えていた。これは子どもの立場に立つ養護的な視点が強調された立場であると言えよう。一方教員は、言葉を介した指導の相互的なやりとりの中で、子ども自身が変化し、さらに仲間関係を含む他者との関係性が変化していくことを目指しており、子どもの指導的立場に立ち、子どもの成長を引き出す教育者としての役割を果たそうとしていた。

また連携に関して、保育士は子どもが成人になるまでの人格形成の基礎となる幼児期の重要性を認識し、漸成的な時間的展望を持ちながら、長期的な支援のための連携を児童期以降にも求めているが、教員はあくまでも学習能力の向上や生徒指

導に力を入れているため、学齢期に限定した連携をイメージしていた。しかし移行期の切れ目や段差を必ずしも発達の危機とはとらえておらず、変化の契機として肯定的に捉えていた。また教員は、困難を抱える子どもの場合、保育士同様に、生活面や家庭の状況やこれまでの支援に関する経過などの具体的な情報が、現状の子ども理解を促進すると感じており、幼児期から共通した情報ツールの開発などを今後の課題と捉えていた。

これらの違いは、それぞれの子ども観を含む、校種間の文化の違いを反映していると思われる。次に、保育・教育の「ねらい」、「指導」と「環境」という3つの側面から、保育士と教員の文化の違いを述べてみたい。

保育所保育指針²¹⁾や幼稚園教育要領²²⁾で述べられているように、幼児期は「遊び」が中心に置かれ、様々な環境との豊かな経験や相互作用によって発達が促される。保育士のねらいはあつたとしても、あくまでも子どもが望ましい方向に向かって主体的に活動を展開できるように、無理に引っぱりあげるのではなく「個」を尊重した柔軟な指導が行われる。またそのねらいは5つの「領域」という言葉によって、幅広く、総合的に子どもが学びの経験をすることを求めている。子どもの主体的な活動が、学びのネットワークとしてつながることがイメージされており、保育士はそれを養護的にサポートする立場にあると言える。

幼児教育に特徴的と言えるのが、5領域の中の「環境」である。環境には人的環境と物的環境以外に、時間や空間の概念も含まれ、教育的な意義を有している。保育者は子どもの経験に照らして適切な環境を構成し、提供し続けるのである。また生活の場である保育所の時間は、子どものリズムに合わせてゆるやかな枠組みで構成されている。

一方児童期以降は、「学習」が学校生活の中心に置かれる。エリクソン²³⁾の発達課題と重ねて言えば、幼児期から児童期への移行期は、「遊び」を通して自律性、自主性を発揮した段階から、「学習」や「作業」を通して「文化の継承」という教育の機能を身につけるべく、「集団」で行われる科学学習や指導の中で「個」を同定しながら勤勉性の獲得へとシフトしていく時期である。小学校の学習指導要領解説²⁴⁾に定められているように、教員には「各教科等及び各学年相互間の関連を図り、

系統的、発展的な指導」や「発達の段階を考慮しつつ、効果的、段階的な指導」が求められる。またこの指導は評価と一体化しているのが特徴である。「学習」中心の時間は、教科単位であり、システム全体の枠と流れの中に子どもの時間が存在している。

前述の「ねらい」、「指導」、「環境」の3つの側面から見ても、保育士と教員、またそれぞれが所属するシステムには違いがあり、それぞれ異なった文化が存在して職業的なアイデンティティにも影響を与えていると思われる。そのため「育ちに困難を抱える子ども」に出会った際の支援のスタイルも大きく異なるのは当然のことであろう。インタビュー結果にも見られたように、その文化やスタイルがスタンダードとなり、外に開かれない、閉鎖的なシステムになった場合は、段差は大きいままに維持される危険性を孕んでいる。そうすると支援は、たとえば交流自体が目的化されるなど、子どもに対してさらに新たな適応を求めることにもなりかねない。子どもに主体を置き、自他への気付きを得て、段差をつなぐのではなく段差を解消するような交流を可能とする、開かれたシステムであることが大切である。そのためには、保育士があげている、懇談会、相互訪問、参観や実践交流に加えて、長期的な発達を展望する子ども観の共有や交流によって生み出される、文化を超えた対話的省察による相互理解が鍵であろう。「育ちに困難を抱える子ども」の支援に必要なことは、「養護性」を鍵とし、「教育」につなげながら両者のバランスを失わないこと、また俯瞰した位置に立ちながら、協働的な関係の構築を求め続ける保育者や教員個人の主体的な姿勢なのであろう。

V. 結論

本研究はA市における「育ちに困難を抱える子ども」への支援システム構築を目指して行われている一連の研究の一部である。今後さらに質問紙調査を実施し、校種間で共有できる情報ツールの開発と支援のための体制づくりを目指したい。

謝辞

お忙しい中、調査にご協力頂きました教職員の方々にお礼申し上げます。なお本研究はJSPS科研費 24500915の助成を受けています。

引用文献 参考文献

- 1) 朝日新聞. 小学校に慣れよう 小1プロブレム試行錯誤. 2010年11月1日付.
<http://www.asahi.com/edu/tokuho/TKY201011010242.html>. (2013-04-30).
- 2) 朝日新聞. 「小1プロブレム」への対応策 相模原・横山小では. 2012年5月10日付.
<http://www.asahi.com/edu/news/TKY201205100350.html?ref=reca>. (2013-04-30).
- 3) 原口政明. 小中連携による一学期始業式からのスタートダッシュ!(特集2 不登校, 始業式前後のかかわり). 月刊学校教育相談. 2005, 19(5), p.34-37.
- 4) 早川恵子, 小林正幸. 中学校学区を単位とした小中連携支援シートの活用による学校不適応予防の効果. 学校メンタルヘルス. 2010, 13(1), p.27-34.
- 5) 野澤一吉, 内藤孝夫. 実践例 三条市立大崎中学校 小・中連携による"中一ギャップ"の解消(特集 不登校問題にどう取り組むか--個に応じた多様な対応と"中1ギャップ"の解消). 教職研修. 2006, 35(3), p.128-131.
- 6) 小野瀬倫也. 学びの系統性を重視した理科の小・中連携カリキュラム. 理科の教育. 2011, 60(8), p.538-540.
- 7) 東京学芸大学. 主体性を育む幼・小・中連携の教育: 連携カリキュラムを支える取り組み(研究の概要). 東京学芸大学附属竹早幼稚園・小学校・中学校研究紀要. 2012, 23, p.4-13.
- 8) 宇田秀士. 工作・美術科教育における小中連携/一貫教育の現状と課題. 美術教育学. 2008, 29, p.103-116.
- 9) 階戸陽太. 英語教育における小中連携の比較研究-2県の小学校教員へのアンケート調査からの示唆. 日本教科教育学会誌. 2010, 33(2), p.51-60.
- 10) 丹羽さかの, 酒井朗, 藤江康彦. 幼稚園, 保育所, 小学校教諭と保護者の意識調査: よりよい幼保小連携に向けて. お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要. 2004, p.39-50.
- 11) 渡邊健治. 小1プロブレム研究による生活指導マニュアル作成と学習指導カリキュラムの開発. 小1プロブレム研究推進プロジェクト報告書. 平成19年度~平成21年度 特別教育研究経費事業. 2010, p.12-13.
- 12) 清水一彦. 学校教育制度におけるアーティキュレーションの問題-課題意識の変容と教育課題(特集 あらためて学校教育制度の意義を問う-義務教育段階の検討を中心に). 教育制度学研究. 2001, (8), p.8-23.
- 13) 酒井朗, 横井紘子. 連携の原理と実践 移行期の子どもの支援. ミネルヴァ書房. 2011, p.4.
- 14) 秋田喜代美. 連携と理念とデザイン. 東京都中央区立有馬幼稚園. 幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例. 秋田喜代美執筆監修. 小学館. 2002, p.9-28.
- 15) 文部科学省. 学校教育法. http://www.next.go.jp/b_menu/hakusho/nc/06072108/001.htm. (2013-04-30).
- 16) 稲垣馨. 第5章 発達子どもの発達と臨床的問題. 実践・発達心理学(新時代の保育双書). 青木紀久代編. 稲垣馨, 大國ゆきの, 太田沙緒梨他著. みらい. 2012, p.121.
- 17) 本郷一夫. 第13章 子どもの精神的健康と障害. シードブック 保育の心理学Ⅰ・Ⅱ. 本郷一夫編著. 建帛社. 2011, p.130-133.
- 18) 田中康雄. 4 発達障害の特性を理解する(3). 臨床心理学第8巻第6号. 2008, p.873-880.
- 19) Lewin, K. Field theory and social science. New York: HarperCollins Publishers. 1951. レヴィン, K. 猪俣佐登留訳. 社会科学における場の理論. 誠信書房. 1979.
- 20) 白井 利明. "希望"の心理学-時間的展望をどうもつか(講談社現代新書). 講談社. 2001.
- 21) 厚生労働省. 保育所保育指針.
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/hoiku04/pdf/hoiku04a.pdf>. (2013-04-30).
- 22) 文部科学省. 幼稚園教育要領.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/youryou/you/. (2013-04-30).
- 23) E.H. エリクソン. アイデンティティとライフサイクル. 西平直, 中島由恵訳. 誠信書房. 2011.
- 24) 文部科学省. 小学校学習指導要領解説 総則

- 編.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_001.pdf. (2013-04-30).
- 25) 秋田喜代美. 幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例. 東京都中央区立有馬幼稚園・小学校. 小学館. 2002.
- 26) 伊藤斉子, 川崎千里, 土田玲子, 円城寺しづか, 草野美根子. 教師からみた児童の教育指導困難性と神経学的・神経心理学的背景に関する研究. 小児の精神と神経 (2・3). 2001, p.41, 157-168.
- 27) 窪島務. 通常学級で指導が困難な子どもの理解について—特別な教育的ニーズを有する子ども (特集/グローバル時代の教育科学)— (いま, 教育科学が向きあう課題とは). 教育 54(5). 2004, p.26-33.
- 28) 粟澤哲也. 自治体の保幼小連携にみる発達障害児と家族への支援 (特集 発達障害の家族支援—家族と協働するための実践スキル). 子育て支援と心理臨床 2. 2010, p.39-45.
- 29) 酒井朗. 幼小連携, 幼保小連携を考える: なめらかな接続を意識した取り組み. 幼児の教育 102(7). 2003, p.24-30.
- 30) 遠矢浩一. コラボレーション, 連携とアセスメント. 臨床心理学第7巻第3号. 2007, p. 308-312.
- 31) 遠矢浩一. 発達障害児の通常学級における指導に関する小学校教師の不安—特別指導・支援教育推進体制モデル事業実施地域での調査研究. リハビリテーション心理学研究. 2007.
- 32) 本郷一夫, 澤江幸則, 鈴木智子, 小泉嘉子, 飯島典子. 保育所における「気になる」子どもの行動特徴と保育者の対応に関する研究. 発達障害研究. 25. 2003, p.50-61.
- 33) 早川恵子. 「小中連携シート」で中1での不登校を防ぐ. 月刊学校教育相談2月号. 2003, p.10-15.
- 34) 本郷一夫編. 保育の場における「気になる」子どもの理解と対応: 特別支援教育への接続. ブレーン出版. 2006.
- 35) 本郷一夫, 飯島典子, 平川久美子, 杉村僚子. 保育の場における『気になる』子どもの理解と対応に関するコンサルテーションの効果. LD 研究 16 (3). 2007, p.254-264.