

# 幼小連携における人間関係が気がりな子への支援

## —自己エスノグラフィーを通じた「個人的実践知」の変容に着目して—

所属コース 教育実践開発コース

氏名 宮下 絢

指導教員 白松 賢 高橋葉子

### 【概要】

本研究では、就学移行に不安のある気がりな子と共に過ごしたフィールドノーツの分析を基に、成長志向の支持的風土がある学級を育む教師の在り方について検討した。その結果、二つの成果を示すことができた。

一つ目は、教師は幼稚園においても小学校においても、子ども一人一人に応じた弾力的で柔軟な関わりをしており、そのような教師の関わりが個と集団の成長を高め、支持的な風土を醸成していることを明らかにしたことだ。

二つ目は、自己エスノグラフィーの方法を用いて、三つの分析概念を基に筆者の「個人的実践知」に関する省察を行うことによって、自己の成長や課題を明確化する可能性を見出したことである。

キーワード 学級経営 資源化実践 専門的知識 個人的実践知 自己エスノグラフィー

### 1 はじめに

これまで、就学移行期の子どもたちを円滑に移行させるために、就学前教育と小学校教育の接続の可能性を見出す研究が多様な視点から進められてきた。それらの方法は大きく二つに分けられる。第一に「カリキュラムの接続」である。例えば、小学校教育の「特別活動」と保育内容の「人間関係」の指導の関連性からよりよい指導計画を立案したものや、「接続期カリキュラム」を検討することによって、就学前教育と小学校教育の接続を図っているものが挙げられる（松寄・無藤 2013、伊勢 2015）。この「接続期カリキュラム」には、幼児教育の後期に行う「アプローチカリキュラム」や小学校入学時に取り入れる「スタートカリキュラム」なども含まれる。次に、「交流活動と情報交換」に焦点を当てたものである。幼稚園と小学校の子ども同士の交流実践から幼小連携の在り方を見出したり、双方の教員と関係者による「幼小連絡協議会」や「相談部」を設置し、人事交流・情報交換の場を設けたりすることによって、組織的な連携の在り方が探求されている（林 2007、杉浦 2007、伊勢 2016）。しかし、これまでの接続の仕方では連携を深めていくための時間の確保が必要であり、子どもの個人情報や校務分掌上の位置づけ等にも課題が残っている。そこで、就学移行期に起こる「小1プロブレム」言説を捉え直し、子ども一人一人の移行に着目し、「つなげ方のフィロソフィー」（酒井・横井 2011）を検討した結果、双方のカリキュラムや制度の差異から教師の指導の連続性と一貫性をもつことに限界があることと、個別の指導の中に存在する教師の指導の共通性や一貫性が見出されている（共同研究より）。

就学移行期の接続に関する検討がされていく中で、ほぼ同時期にクローズアップされたのが特別支援教育であった。2000年代を通じて浸透した特別支援教育に関する専門知によって、それまで通常学級における教育と特殊教育で二分に解体されていたものが、特別支援教育の対象となる子どもを分離の対象とするのではなく、どの子どもも包摂していくものへと変化していった。ある保育現場における発達障がいとされる幼児への教師の働きかけに着目した研究では、「特別な配慮」とされる実践が集団全体の包摂的な関係を作るきっかけの一つであると見出されている（末次 2012）。また、教師の特別支援教育に関する認識の変容をライフヒストリーから明らかにしているものもある（吉澤 2011）。

この特別支援教育に関する「専門知の風景」（Clandinin et. al 訳書 2011, p. 22）の広がりによって、学級経営観、各教師の教育観は時代と共に大きく変わっている。例えば、学級経営における子どもの「問題行動」の捉えられ方が、制止されるべきという否定的な評価から、それを起こす子どもとそれに関わる教師の内的過程に目が向けられることによって、問題行動は仲間関係構築や、学習規律学習の機会として肯定的に捉えられるようになっていく（笹屋 2017）。白松（2017）は、学級に所属する、どの子どもの人格も尊重され、包摂されるような民主的なコミュニティの空間を「あたたかい空間」のある学級と表現している。

平成 19 年 6 月の改正教育職員免許法の成立により、平成 21 年 4 月からは教員免許更新制度が導入された。その目的には、「その時々で教員として必要な資質能力が保持されるよう、定期的に最新の知識技能の修得を図り」と記述されている（文部科学省初等中等教育局職員課作成パンフレット「魅力ある教員を求めて」p. 10）。教師の自己省察力を高めることが求められる。

そこで本研究では、就学移行期に不安のある「気がかりな子」と共に過ごしたフィールドノーツの分析から、成長志向の支持的風土がある学級を支える教師の在り方について検討すると共に、筆者の「個人的実践知（personal practical knowledge）」（Clandinin et. al 訳書 2011, p. 21）の変容過程を明らかにすることで、教師の自己省察の可能性を見出していく。

## 2 研究の方法と対象

### （1）エスノグラフィーの概要

本研究の方法としては、エスノグラフィーの技法を採用し、人間関係上に不安のあった女兒リナ（仮名）と F 市内の Q 幼稚園から P 小学校への就学移行期を共に過ごし、フィールドワークを行ってきた。リナに関する行動観察については、所属するクラスの子どもや担任教師との相互作用に着目した。随時、リナの担任教師と保護者へのインタビューも行った。インタビューでは、筆者の見えない時間に起こった、学校や家での様子、また担任教師や保護者のリナへの思いや考えを共有することを目的としている。フィールドワークにおける記録と、担任や保護者へのインタビューは随時メモを行い、Emerson ら（訳書 1998）の方法を参考にしてフィールドノーツとして言語データ化した。リナを対象に行ったフィールドワークの記述を分析していく際、Ellis と Bochner（訳書 2006）が主張した、調査者本人に焦点を絞って分析を行う自己エスノグラフィーを、本研究でも行っている。これは、調査者の「生きられた経験」（Ellis and Bochner al 訳書 2006, p. 134）を理解するために、物語として自分の経験を記述し、分析していくものである。本研究におい

では、筆者のリナへの関わりに関する記述を分析していくこととして捉えている。その際、ClandininとConnelyによる「個人的実践知 (personal practical knowledge)」の変容を視点におく。これは、「意識的であれ無意識的であれ、信念と意味の本体であり、経験から生じたものであり、その人の実践において表現されるもの」(Clandinin et.al 訳書 2011, p. 21) である。このことから、「個人的実践知」を構成する3つの概念が明らかになる。第一に、その人のもつ教師としての信念である「信念体系」である。これは、教師自らに対する教育者としての使命感や、子どもに対する教育的愛情も含まれる。第二に、教科の指導法や人間の発達・成長等に関する「専門的知識」である。第三に、教育に関することや教員としての経験に限らず、対象者のそれまでの人生全般によって培われた「個人的経験」である。これらの三つの概念は、文部科学省の答申(2006)に示される「いつの時代にも求められる資質能力」にも関連している<sup>(註1)</sup>。この三つの分析概念をもとに自己エスノグラフィーを行う。

## (2) フィールドワークの期間と方法

フィールドワークは、リナが幼稚園年中の2015年10月から小学校1年の2017年11月までの26ヶ月間行った。

Q幼稚園におけるフィールドワークは週に1日の頻度で、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時までの間行った。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。毎回のフィールドワーク後、30分程度ミサト先生と面談を行い、リナの活動の様子を共有するだけでなく、担任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。

P小学校では、週に2日の頻度で観察を行った。2017年度、第一学年は3クラス編制で、各学級の規模は30名程度であった。P小学校にはQ幼稚園の卒園児が各クラスに3名程度在籍していた。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。リナの所属する花組の担任はエミ先生(仮名)である。観察中は、常に教室の中で子どもたちと過ごし、状況に応じて学習支援や生徒指導も行ってきた。そのため、子どもたちは観察者のことを「教師」として認識していた。エミ先生とは随時、リナのことについて情報を共有したり、その日筆者が感じたことをまとめた報告書のやり取りを通して、担任の思いや考えに触れてきた。

記述を解釈していく際、教師に関する「個人的実践知」を視点に置くことは、経験による知が人生とどのように織りまぜられているのかに焦点化されることによって、個人的であり社会的でもあるという点において、重要な視点ということができる。

## (3) 対象児について

リナは、筋緊張低下症の診断を受けており、姿勢の保持や手先の細かな動作が苦手であった。観察を始めた幼稚園年中時から、体を動かす遊びや集団遊びよりも、運動の伴わない一人遊びに集中することが多かった。人間関係に関しては、受身的な関わりが多く、対他人意識へのこだわりが少ない様子が見受けられた。そのことから、保護者は調査初期、人間関係上の課題を心配していた(2015年11月24日、リナの保護者へのインタビュー)。しかし、リナは幼稚園の頃から絵を描くことや本を読むことが得意で、想像の世界に入った時の集中力が高かった。就学時にはWISC-IVの検査も受けているが、知能面での

発達が遅れはない。

### 3 幼稚園と小学校に共通する教師の在り方

本章では、幼稚園と小学校の担任教師の指導の連続性に着目し、個への関わりと集団への関わりを視点に分析したことを述べる。以下の通り、「個に応じた弾力的で柔軟な関わり」に共通性があり、その関わりが個だけでなく集団の成長へとつながっていることが明らかになった。

#### 3. 1 個に応じた弾力的で柔軟な関わり

幼稚園における教師の関わりの特徴の一つとして、活動における子どもの自己決定を尊重している様子があった。次の事例は、筆者が初めてQ幼稚園へ参与観察に行った日の出来事である。自由遊びの時間に自分のする遊びがなかなか決まらないリナに対し、担任教師が活動を提案していく形でリナの意志を尊重しながら寄り添う様子が表れているフィールドノートである。

リナはしばらく活動が決まらず、いろいろな子どもの遊びの様子を見回るかのように教室の中をゆっくり歩いていた。遠くで様子を見ていたミサト先生はリナの近くへ寄り、「リナちゃん、どしたん？緊張しとるね〜。」と緊張をほぐすかのようにリナのほっぺを両手でなでる。「お絵描きする？画用紙出そうか？」との声かけに、リナは笑顔でうなずく。ミサト先生は教室の隅のロッカーから画用紙を出そうとした。そのとき、ミサト先生は思い出したかのように「リナちゃん、針刺して絵本つくる？」と再びリナに提案する。リナは「うん。」と答えて、自ら針刺しの道具を作業台にもっていく。ミサト先生もピンクの色画用紙と白い紙2枚を重ねて準備を始めた。

【2015年11月11日、Q幼稚園フィールドノート】

ミサト先生は何をして過ごすのか決まらないリナに対して、まずリナの気持ちに寄り添っている。また、リナの行う活動に対して提案はするが強制はしない。その日のインタビューにおいて、ミサト先生は次のように話した。「子どもの自己決定を大切にしている。（中略）活動を指示することはせず、なかなか活動が決まらない子どもに対しては『～してみる？』と提案はするが、するかどうかは自分で決めるような関わりを心掛けている。（2015年11月11日ミサト先生インタビュー）」これは、リナに限らず、どの子どもに対しても意識していることであった。子どもの自己決定を引き出すためには、教師の柔軟な対応が必要となる。次のフィールドノートには、午前中に行事があり、午後の自由遊びの時間内に一つの制作を終えることのできなかつたリナに対しての柔軟な関わりが表れている。

帰りの集会の時間になった。子どもたちは、着替えをし、帰りの支度を始める。しかし、リナの絵本制作はまだ途中であり、帰る支度を始めるクラスの友だちを少し気にしながらも絵を描いていた。すると、教室を見回っていたミサト先生が「リナちゃん、（絵本が）できあがったら（帰る）お仕度したらいいからね。」と声をかけた。リナは絵本を作っていた席に座ったまま、帰りの集会が少し気になる様子を見せながらも、絵本を最後まで作り上げた。

【2015年11月27日、Q幼稚園フィールドノート】

このような柔軟な関わりができたのは、幼稚園における生活時間の規定が個に応じて弾力的に対応することができたからかもしれない。しかし、小学校においては、生活時間が時間割によって規定されている。いつも子ども一人一人の自己決定を待つことのできる時間の余裕はなく、カリキュラムによって学習内容も到達目標も設定されている。ただ、小学校での活動が全て教師によって決められるわけでもない。授業における学習活動も、生活も、ねらいの達成に向けて行われるが、個の特性や発達段階に応じて教師から認められる基準が柔軟になっている。この個に応じた柔軟な関わりが小学校において見られた。

次のフィールドノーツは、小学校におけるエミ先生のリナへの関わりである。リナは運動することへの不安感を持っていた。幼稚園の頃から室内遊びをすることが多く、小学校入学当初も体育の時間を不安に思っている声が家庭でもあったようだ（2017年4月19日、保護者インタビュー）。9月になると、運動会の表現競技に向けてダンスの練習が始まった。エミ先生は、思うように足が上がらないリナに対して、リナのペースに合わせた基準を伝えている。

ダンスの並び順と同じように縦6列に並び、振り付けの確認が始まった。振り付けの中に、右を向いて5歩駆け足をしたあと、そのまま右手と左足を同時に前に出す振り付けがあった。エミ先生は、「5歩目の足の踏み込みをみんなで『ドン!』って揃えたら、きれいに見えるよ。」と実際に動きを見せながらアドバイスをする。何度か全員で練習したあと、1列ずつ確認をすることになった。リナの列の番になる。5歩の駆け足がみんなから遅れ、リナの5歩目の足がそろわない。しかし、リナの列の確認が終わった後、エミ先生は「リナちゃんは、手が前にしっかり伸ばせたらOKだよ。」と励ますように声をかけた。

【2017年9月14日、P小学校フィールドノーツ】

この場面において、エミ先生は「全体のフりを揃えること」を意識している。しかし、個がもつ力や発達段階、特性を細やかに見取り、画一的に指導するのではなく、個に応じた配慮をしている様子がある。全体で目指す目標に向けた指導がありながらも、教師は一人一人への理解を基にした「個に応じた弾力的で柔軟な関わり」を行っている様子があった。

### 3. 2 集団の成長へとつなげる資源化実践

個への関わりが、幼稚園と小学校のどちらも、子ども全員を一人の人間として尊重した関わりとなっていた。そのような教師の関わりは、関わった一人の子どもだけでなく、そのクラスに所属する他の子どもへもよい影響を与え、一人一人の存在が尊重されるような支持的風土を醸成している様子が見られた。そのような、個のよさや困り感を資源とし、集団全体で共有することによって、その子ども自身と周りにいる子どもの成長につなげるような実践を「資源化実践」と定義している。

リナは、幼稚園年中の時点で絵を描く経験をクラスの他の子どもよりもたくさん積んでいた。幼稚園の担任であるミサト先生はリナの描く絵に対して、完成した作品を見るだけでなく「筆圧」や「色の塗り方」「描かれる内容」など、いろんな視点からの経過を見ていた（2015年10月28日、ミサト先生インタビュー）。リナがよく行う活動の一つである

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。リナはお絵描きや絵本作りという一人遊びを通して、人間関係を広げていく様子が徐々に見られた。その裏には、担任のミサト先生のリナが自分から周囲の人へ自然と関わるまで待つなどの、個のペースを大切にしたり、機会を見て周囲の子どもとのつながりを築くような働きかけもあった。リナの絵本（数冊目）が完成した日の帰りの集會に、ミサト先生がリナに、作った絵本をみんなの前で発表することを誘い、その機会が設けられた。この場面からもミサト先生の働きかけとその思いが分かる。

リナを囲んで座っているクラスの子どもたちはしんと静まり、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。（中略）リナが最後のページまで読み終えると、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、みんなもリナちゃん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。 【2015年11月11日、Q幼稚園フィールドノート】

ミサト先生はリナの作る絵本に文が書かれ、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。みんなの前で発表ができたことはリナも嬉しかったようで、家庭でも報告していたそうだ。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見取りから、絵本作りを通してリナと周りの児童との関わりが増えたらいいなという思いもあったという（2015年11月11日、ミサト先生インタビュー）。実際に、この後、途中で絵本づくりをやめていた他の児童が絵本を完成させた。また、この共有をきっかけとして、クラスの子どもがリナの描く絵や絵本づくりをしている際に声をかけようとする姿も見られた。

このように個の得意なこと・努力していることを資源とし、全体で共有する関わりは小学校においても見られた。それは、個の「よさ」だけでなく「不安」や「困りごと」も、成長の資源として扱う教師の働きかけであった。エミ先生は、運動面がリナのネックな分野として捉えていた。しかし、バタ足の足の動きがとてもきれいだったことを、授業内で見本として取り上げている（2017年8月エミ先生インタビュー）。そのエミ先生の関わりは「リナ本人にも自信をもってほしい」という思いがあった。

教師が何を評価の基準とし、それをどう評価するかによって、学校に対して適応的な子ども的人数が変わることの可能性が指摘されている（金子1999）。この資源化実践は、リナ以外の子どもを資源としても行われる様子があった。個のよさや不安の表出が教師と子どもの相互作用によって共有化されることによって、周囲の子どもの成長にもつながっている。

#### 4 自己エスノグラフィーを通じた「個人的実践知」の変容

本章では、三つの分析概念を基に、筆者の個人的実践知の変容を分析していく。すると、「信念体系」「専門的知識」「個人的経験」が関連しあいながら、個人的実践知が変容している様子が明らかとなった。

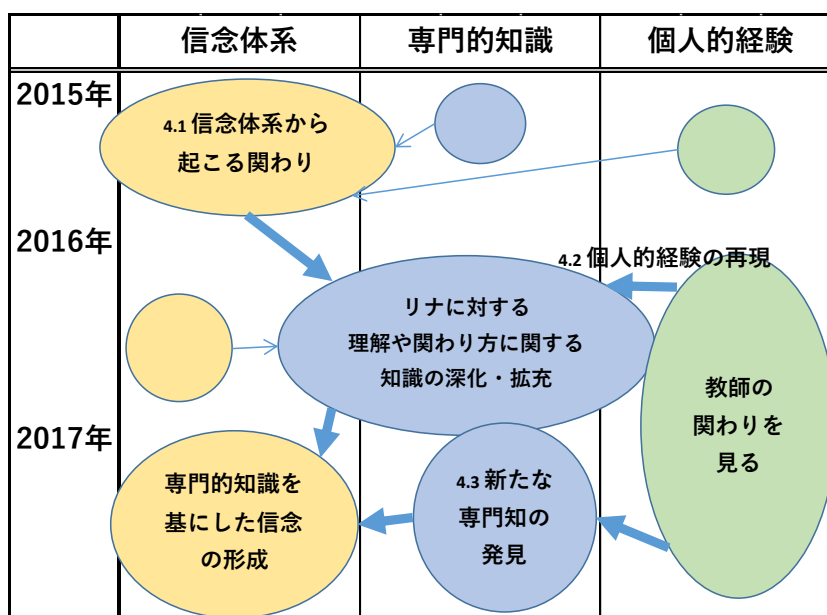


図1 3つの分析概念の変容過程

#### 4. 1 信念体系から起こる関わり

フィールドワークを始めた当初の筆者のリナに対する関わりは、保護者やミサト先生から聞いた、部分的なリナに関する知識や理解と、筆者のリナに対する見取りや筆者の予想から起こるものが多かった。そのため、筆者の信念体系が強く表れた関わりが多い。

筆者がリナの幼稚園へフィールドワークに行き始めた頃、リナは絵を描くなど室内における一人遊びが多かった。また、保護者からは「リナが低緊張の診断を受けており、筋力の発達は同年齢の子どもと比べて遅れている」ことを聞いていた（2015年11月インタビュー）。低緊張に関して、「筋肉の緊張のバランスが取りにくい状態」という理解はあったが、そのことが生活上どのような困難を発生させ、どのような手立てによって解決することができるのかという専門的知識はもっていなかった。そのため、筆者はリナのその時の状況把握から、自分のもっている教師像として「支援する姿勢」を前面に出した関わりをしている。

リナは糸の先を少しなめて、針の穴に糸を通そうとするが、なかなかうまく入らない。活動を横から見ていた筆者は「なかなか入らんね。先生お手伝いしようか？」と声をかけ、指先で糸の端を巻き、固くしてから針の穴に少しだけ通し、そのつづきをリナに引っ張らせた。

【2015年11月11日、Q幼稚園フィールドノーツ】

ここでの筆者の関わりは、「リナにとって、針の穴に糸を通すことは難しそうだ」という筆者の状況把握から、すぐにリナに代わって針の穴に糸を通す支援となっている。実際、リナにとって針の穴に糸を通すことは難しかった。しかし、この時、筆者に足りなかった課題が、「この作業がリナにとって初めての経験かそうでないか」という予想がなかったことである。それは、教育活動における子どものレディネスやその先の見通しに関する児童理解が不足していたことと同義である。後にミサト先生から話を聞くと、この日が

リナにとって初めての糸通しの経験であったことを知る。しかし、筆者は穴の中に糸を通せるような手立てをリナに伝えることなく、自分の積極的な介入でその壁を乗り越えさせた。その背景には、筆者の中に「子どもが困っていたら寄り添う」という考えが大きく、「自分が代わって解決する」以外の適切な支援の方法に関する専門的知識が不足していたからでもある。

また、リナの室内における一人遊びが多い状況に対して、筆者は、「外遊びや他の子と関わるような遊びをもっと経験したほうがいいのではないだろうか」という不安や、「なぜ、友だちと遊びたくなかないのだろう」という疑問も感じていた。それは、子どもの遊びは一人遊びだけでなく、並行遊びや協同遊び、連合遊びと発展性があるという専門的知識から起こる考えでもあった。保護者もまた、リナが幼稚園に通っているながら、家庭において特定の友だちの名前が挙がらない頃には、集団生活が中心となる小学校へ入学した時になじめるのかという不安を感じていた。その頃は、筆者も自分の勝手な不安視からリナを外遊びに誘うような働きかけを行うこともあったが、リナが誘いにのることはほとんど無かった。また、二人ペアで活動するときには、リナのペアが見つかるように支援したほうがいいのかという思いのもと様子を見たり、子どもに声をかけたりした（2015年11月27日フィールドノート）。しかし、後にそのような不安や疑問は、少しずつ解消されていく。

#### 4. 2 個人的経験の再現と専門的知識の深化

フィールドワークにおいて観察した教師の関わりは、筆者の個人的経験として蓄積されていき、場面に応じてその経験が再現されることがある。その個人的経験の再現には2種類あった。一つ目は「形式的再現」であり、二つ目が「意義理解を伴う再現」である。

幼稚園においてフィールドワークをしていた頃は、幼稚園教師の関わり在意図や意義を理解しないままの「形式的再現」が多かった。幼稚園において再現したミサト先生の関わりの一つが、リナに細やかな手順を伝え、リナと一緒に玉結びを作る場面の観察から起こる（2015年11月11日）。このミサト先生の関わりを見た筆者は、「手順を細やかに伝える」という支援の方法と、「リナが意識すれば細やかな作業もできるようになるのではないか」という新たな見通しを形成する。リナが初めて折り紙を折る様子を見たとき、リナは折り目を手のひらで部分的に押しえつけるようにしていたため、きれいな折り目がついていない状態であった。そこで、リナと一緒に折り紙を折る場面において、筆者はミサト先生の関わりの特徴である「手順を細やかに伝える」方法を再現しようとする。

リナに向かってひし形の形になるように折り紙を机の上に置く。「端と端を合わせるよ。」筆者はそう言いながら、まず手本を見せるように、ひし形の対角にある両端を合わせる。リナは筆者と同じように自分の手前にある端を奥の端に合わせようとするが、ずれてしまう。「リナちゃん、三角（角）をぴったり一緒にしてごらん。」と伝えながら、筆者は自分の折り紙に折り目をつけた。すると、リナは両端を合わせようと手を動かすが、自分の手先だけでぴったりと揃えることは難しく、合わせた端を押しえたまま、折り目の部分を手のひらで押すようにして、折り目をつけた。

【2016年6月1日、Q幼稚園フィールドノート】

この場面において、筆者は「端を合わせてきれいに折れるようになる」ことを目的と



しているが、そもそもリナにとって「端を合わせる」ことの必要感が無い場合もある。ただ、「手順を細やかに伝えればいい」という支援の方法にとらわれた筆者の関わりがある。しかし、個人的経験の形式的再現にも利点はあった。筆者がリナの筋力の発達段階についてより知ることができたことである。また、「手順を細やかに伝える」方法についても、「四角形の折り紙を半分にし、三角の形にする」ことを一つの手順と捉えていたが、実際にリナの折り方を見て、「端と端を合わせること」と、「折り目をつけること」が動作として分解されることを知る。このように、個人的経験の再現によって、別の視点でのさらなる知識を得ることもあった。

リナが小学校に入学し、筆者もフィールドワークの場を小学校へと移すと、エミ先生の関わりが筆者の個人的経験として蓄積されるだけでなく、その関わりの意図や意義を理解したうえで再現も増えていく。エミ先生は、「習慣」を定着させる場面において、丁寧に細やかな説明を行うだけでなく、時に「時間をかけて自分でできるようになることを待つ」ようにしていた。それは、自分の持ち物の管理や整頓、着替えや身支度の場面において特に見られた。「1年生で身に付けた習慣が、引き継がれていくとすれば（習慣の定着に関する指導は）責任重大である。（2017年4月25日エミ先生コメント）」という言葉からも生活や学習に関する習慣の定着を大切にしているエミ先生の信念体系を知る。筆者がリナに対して習慣の定着を図ろうとした場面は、給食の時間であった。リナの筋力は少しずつではあるが、幼稚園のころに比べると確実に発達していた。しかし、給食に出る牛乳パックの開封がリナの力ではまだ難しかった。筆者はリナの牛乳パックを持つ手の位置やどこに力を入れるのかを見ながら、力の入れやすい手の置き方などを試行錯誤する。また、リナが力を入れる時間を少しずつ伸ばせるように、すぐには手伝わず、待つ関わりを続けた。

リナが牛乳パックをもって、筆者の元へやってきた。「うーん。」と言いながら牛乳パックを開ける手に力を入れている様子を筆者に見せる。（中略）以前から、牛乳パックの開き口のところに親指を置き、親指と人差し指でつまんで横に引っ張って開けるように伝えていた。リナの牛乳パックを持つ手を見ると、親指は開き口のところにある。しかし、つまんだ親指と人差し指だけに力を入れるのが難しい。「横に引っ張るんだよ。」と手の動きを見せながら、リナが力を入れる様子を見守る。（中略）最終的に一緒に手を添えて、牛乳パックを少し開けた。

【2017年10月5日、P小学校フィールドノート】

#### 4. 3 新たな専門的知識の発見

小学校でのリナの様子や小学校教師の関わりを観察することによって、新たな専門知識の風景が幼稚園と小学校において共有されていることが明らかになった。それが、幼稚園と小学校両方の教師に見られた、個に応じた柔軟な関わりであり、リナの得意なことを資源としてクラス全体で共有する関わりである「資源化実践」であった（第3章）。

「個に応じた柔軟な関わり」という専門知識は、学習支援の場において、筆者にも活用される。それは、ノートを書くことへの支援に多様性が発揮されたことである。ノートの視写が困難である児童は学級に数名見受けられたが、困難さも多様であった。マス目の線の見方が分からない児童もいれば、書き写す行やノートのページ数が飛ぶ児童もいた。リナに関しては、「縦の動きは目で追いやすが、横の動きや空間認知の面に弱さがある」こ

とを保護者からも聞いていた。そのため、エミ先生も座席の位置や向きに配慮を行っていた。そこで、リナに対しては、行の書き始めの文字を書いておいたり（2017年7月11日 P 小学校実習メモ）、ノートの書き始めの時はリナを気にかけるようにした。

現段階で、実習生という立場からもクラス全体で共有することによって集団の成長を図る「成長のための資源化実践」という専門的知識を活用した実践経験はまだ筆者にない。今後、学級を受け持ったときの児童理解や学級経営に関する専門的知識の一つとしてもち続け、成長志向の支持的風土がある学級の在り方と資源化実践の可能性をこれからも追求していくことが課題となる。

## 5 考察

本研究を通して、以下の二点が明らかになった。

一点目に、成長志向の支持的風土が醸成される学級づくりに、教師の子どもへの関わり方が深く影響していることである。

まず、幼稚園と小学校の教師の個別的な関わりにおいて、「個に応じた柔軟な関わり」という共通している部分があった。それは、教育制度の差異を前提としても、「子どもの自己決定を待ち、生活時間を弾力的に設定し直す」幼稚園と、「個に応じた基準の設定」によって実現している小学校での関わりをフィールドノーツから見ることでできたからである。このような「特別な配慮」のある実践は、その子どもをクラス内で可視化・差異化する実践であることと同時に、その実践は、クラス集団から障がいのある児童を切り離す実践というよりもむしろ、障がいのある児童とない児童との間にある差異を互いに確認させ、両者の関係を媒介するような働きかけとして行われているという知見も見出されている（末次 2012）。

また、集団に対しての関わりに視野を広げると、個のよさも不安も教師が認め、集団で共有する「資源化実践」があり、そのような関わりが学級集団の成長も高めている可能性を見出している。しかし、ここで述べている教師の関わりは、子どもの全てを受け止め、許容するという意味ではない<sup>(註1)</sup>。教師が子ども一人ひとりの人格を尊重するような個と集団への関わりが、子ども同士で特性や能力を認め合い、互いに影響を受けながら成長していく風土がある学級の基盤を作っていることを明らかにした。

二点目に、教師として自らの「個人的実践知」の省察を行う際に、「信念体系」「専門的知識」「個人的経験」の三つの分析概念を基に省察することで、自己の成長や課題とその背景を明らかにする可能性を見出した。教師自らの個人的実践知の変容を自己エスノグラフィにしていくことは、変化の時代と共に生きる教師として求められる資質能力の一つである「継続的な自己教育力」に当たる（文部科学省 2009）。自己の実践に関する記述を基に、教員としての信念や、教育に関する専門的知識、個人的経験がどのような変化をもっているのかを知り、自己の成長や課題を自覚することは、実践的指導力を高めていくために、今後も求められる。これからも、記述を基に自己の実践知について振り返り、実践的指導力を高めていくことを追求していく。

## 註

- (1) 答申における「教育者としての使命感」「幼児・児童・生徒に対する教育的愛情」が「信念体系」の分析概念、「人間の成長・発達についての深い理解」「教科等に関する専門的知識」が「専門的知識」の分析概念、「広く豊かな教養」が「個人的経験」の分析概念と関連している。
- (2) 白松 (2017) は、自己と他者の人格を尊重するような学級経営の基盤となる指導の領域を「必然的領域」とし、「自己と他者の人格を尊重する言動・行動を増やす」と同時に、「自己と他者の人格を傷つける言動・行動は許さない」ことを指導する領域であるとしているからである。

## 引用・参考文献

### 日本語文献

- 伊勢正明(2015). 小学校「特別活動」の内容と保育内容「人間関係」の指導に関する一考察 帯广大谷短期大学紀要, 52, 63-70.
- 伊勢正明(2016). 生活科の指導内容・方法が示す保幼小連携のモデル 帯广大谷短期大学紀要, 53, 67-76.
- 片山美香(2011). 第7章 様々な問題への発達の観点からの支援 長崎勤・藤野博(編)学童期の支援 ミネルヴァ書房 77-89.
- 金子真理子(1999). 教室における評価をめぐるダイナミクス 教育社会学研究, 65, 69-89.
- 笹屋孝允(2017). 学級経営研究における問題行動のとらえ方の歴史的変遷 三重大学教育学部研究紀要, 68, 211-219.
- 白松賢(2017). 学級経営の教科書 東洋館出版社.
- 末次有加(2012). 保育現場における「特別な配慮」の実践と可能性 教育社会学研究, 90, 213-232.
- 杉浦英樹(2007). 旧高田市における幼小連携 教育方法学研究, 33, 133-143.
- 林浩子(2007). 幼小の交流活動から見えてくるもの 保育学研究, 45, No.2, 87-94.
- 松寄洋子・無藤隆(2013). 小学校生活科と幼児教育とのつながり—接続期カリキュラムの検討をとおして— 白梅学園大学・短期大学 教育・福祉研究センター研究年報 18, 39-46.
- 文部科学省(2006). 資料 1-3 今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申案).
- 文部科学省(2009). 養成と採用・研修との連携の円滑化について(第3次答申).
- 吉澤茉帆(2011). 教師の『障害』とのかかわりと認識—特別支援教育に携わる教師のライフストーリーに着目して— 子ども社会研究, 17, 109-122.

### 欧文文献

- Clandinin, J. D., Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Orr, A. M., Pearce, M., & P, Steeves. (2006). *Composing Diverse Identities*, Routledge, (= 田中昌弥(訳)(2011). 子どもと教師が紡ぐ多様なアイデンティティ 明石書店)

- Ellis, C., Bochner, A.P. (2006). *Handbook of Qualitative Research, second ed.*  
Sage publications, (= 藤原顕(訳)(2006). 質的研究ハンドブック第3巻 第5章  
自己エスノグラフィー・個人的語り・再帰性：研究対象としての研究者)
- Emerson, M. R., Fretz, R. I., & Shaw, L. L., (1995) *Writing Ethnographic  
Fieldnotes*, The University of Chicago, (= 佐藤郁哉・好井裕明・山田  
富秋(訳)(1998). 方法としてのフィールドノート 新曜社)

#### 謝辞

本研究にあたり協力して下さった連携校の幼稚園と小学校の先生方と子どもたちに、心より御礼申し上げます。