

保育士の語りにみる小学校教師との「隔たり」 「個人と集団」をめぐって

垂見 直樹

近畿大学九州短期大学 tarumi@kjc.kindai.ac.jp

要約：日本における子どもの就学前段階から小学校への移行では、「円滑な接続」が目指されている。しかし、両者の「隔たり」とは何かの分析を経ずに、スタート・カリキュラムなどの実践が先行している。本稿は、就学前段階と小学校との隔たりを分析するため、あるベテラン保育士へのインタビューを実施した。インタビューでは、小学校教師の日常的な指導方法に対する批判的な視点が表明された。具体的には、子どもが「集団」との関係において個人として尊重されていない点、日常的な指導方法の正当性への疑問などであった。同時に、小学校教師との連携による、相互理解の可能性も示された。

保育士からみた隔たりは、小学校における子ども集団と個人との関係にあり、その視座は小学校以降における子ども個人の処遇を再検討する契機を提供する。それは、小学校教師への非難と帰責ではなく、小学校教師を取り巻く構造的課題への問題提起であるといえる。

キーワード

小学校移行
保育士
小学校との隔たり
インタビュー
個人と集団

1. 問題

(1) 問題の所在

1990年代後半に「小1プロブレム」概念が普及して以降、就学前と小学校との接続への関心が急速に高まったかにみえる。小1プロブレムとは、小1学級における「学級崩壊」を指す概念である¹⁾。しかし、小学校1年生の教室での振る舞いをめぐる議論にはより長い蓄積がある。

筆者が蒐集した史資料の範囲では、その起源は明治期にまでさかのぼる²⁾。1915(大正4)年の「全国幼稚園関係者大会」では、文部省諮問案に対し「幼稚園ト小學校トノ連絡に關スル適切ナル方法」が答申されている(文部省教育調査部 1942: 21)。また、日本の幼児教育の父と称される倉橋惣三は、1923(大正12)年の小論において「幼稚園から来たものは小學校に於ける學習態度の準備が出来て居ない…受動的注意が足りないとか、集團的におとなしくして居ることが足りないとか言つて非難されたりする」と記している(倉橋 1923:139)。これらは、小1プロブレムと類似の状況がすでに問題化し、当時の教育関係者にある程度共有されていた傍証といえる。また、『幼稚園教育要領』の前身である1948(昭和23)年の『保育要領』では、すでに「小学校との連絡」という項が設けられ「小学校とあらかじめよく連絡をとる」「就学前の教育と、就学後の教育とは、ともに一貫した目的と方法とを持たなければならない」などの記述がある。

2017(平成29)年告示の『小学校学習指導要領解説(総則)』では、「小学校の入学当初においては、幼児期の遊びを通じた総合的な指導を通じて育まれてきたことが、各教科等における学習に円滑に接続される」ことが目

指されている。その手段として、「スタート・カリキュラム」の編成や、生活科を中心とした合科的・関連的な指導、弾力的な時間割の設定などが挙げられている。

しかし先行報告では、就学前と小学校との「隔たりとは何か」の分析の不十分さが指摘されている。酒井は、就学前と小学校との連携について、「連携によって埋めるべき幼児教育と小学校教育の隔たりとは何か」が明確に整理されていないと述べている（酒井 2011: 26）。つまり、これまでの両者の接続・連携は、学術的に「隔たり」が解明されたといえない状況でなされてきた可能性がある。「隔たり」の十分な診断を経ずに処方されたスタート・カリキュラムが、有効に機能するかは自明でない。したがって隔たりの詳細な分析は、就学前から小学校への円滑な接続のための実践の構想にも寄与するだろう。

(2) 保育の多様性

本稿は、就学前から小学校への移行を、子どもが施設型保育を経験し、その後小学校へと移行することを前提としている。2016（平成 28）年現在、認可外保育施設を含む何らかの施設型保育を利用している子どもは、4 歳以上児で 100%である（稲川 2017: 12）。内訳は、幼稚園 46.0%、保育所 42.1%、認定こども園等 9.6%、認可外保育施設 2.3%となっている³⁾。

幼稚園は、学校教育法上の学校（一条校）である。幼稚園教育は、『幼稚園教育要領』（以下、『要領』）における教育内容に基づき、教育課程が編成される。

保育所は児童福祉施設である。保育所保育の役割のうちに「教育」を含むことは『保育所保育指針』（以下、『指針』）に明示されている。1963（昭和 38）年の文部省・厚生省の「共同通達」により「保育所のもつ機能のうち、教育に関するものは、幼稚園教育要領に準ずることが望ましいこと」とされ、『指針』における教育の内容（保育内容）は、『要領』に準じて策定されている。

認定こども園が創設されたのは 2006（平成 18）年であり、幼保連携型、幼稚園型、保育園型、地方裁量型の 4 類型がある。「幼稚園型」は『要領』、「保育所型」は『指針』にそれぞれ準拠する。その後、2015（平成 27）年の「子ども子育て支援新制度」（以下、「新制度」）開始に伴い、幼保連携型認定こども園が「学校及び児童福祉施設」という新たな法的位置づけをもった施設として「新設」された。同時に、『要領』に準拠した『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』（以下、『教育・保育要領』）が告示された。

このように、保育施設は近年多様化してきており、各施設が準拠すべき教育・保育内容は『要領』『指針』『教育・保育要領』（以下、『三要領』）が併存しているが、そこに示される教育内容・保育内容は基本的に同一であると考えてよい。しかし、『三要領』に示される教育・保育内容は大綱的基準として示されており、各園の独自性が発揮される余地がある。また、設置主体が「学校法人」あるいは「社会福祉法人」である「私立」の占める割合が高いことも相俟って、日本の保育は多様であるといわれる。濱名は「初中等教育と比較すると園によって独自性、多様性に富んでいる…様々な保育方針の園が混在している状況」としている（濱名 2011: 88）。

国際的な視座から保育（Early Childhood Education and Care）カリキュラムをみれば、経済協力開発機構（OECD）は先進国の保育を、スキルの獲得を重視する「就学準備型」と、家庭を含む子どもの発達ニーズを重視する「ホリスティック型」とに分類している（OECD 2006: 144）⁴⁾。また、教師の主導性の高低と、子どもの主導性の高低を軸とした 4 象限に基づき、オープン・フレームワーク型⁵⁾（教師主導性：高、子ども主導性：高）、子ども中心型（教師主導性：低、子ども主導性：高）、プログラム型（教師主導性：高、子ども主導性：低）、養護型（教師主導性：低、子ども主導性：低）とした分類もある（Weikart 2000: 51）。

日本の保育は子ども集団の規模が欧米とは異質であり、保育者一人当たりの子ども数の多さが特徴的である⁶⁾。海外の研究者から「日本の保育ペダゴジーは、保育者対子ども比の高さから、北米やヨーロッパに輸出することは難しい」と評され（Tobin et al. 2009: 238）、国内からも集団主義的側面が指摘されている（結城 1998）。一方で、「幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行う（『要領』）」「一人一人の発達過程に応じて保育する（『指針』）」とされ、個人の尊重が重要な原理のひとつである。Holloway は、フィールドワークに基づき、日本の幼児教育に「関係重視型」、「役割重視型」及び「子ども重視型」の 3 類型を見出した（Holloway 2000）。こうした多様性は、『三要領』の理念と制度環境との整合性の解釈を、各園の保育観や信念に委ねてきたことによ

るといえよう。

2. 先行研究

(1) 小学校への移行をめぐる諸課題

OECD は、『Starting Strong (人生の一步目を力強く)』と題され、先進国の乳幼児期の教育 (Early childhood Education and Care) に関する一連の報告の最新版において、子どもの小学校移行を特集した (OECD 2017)。そこでは、「学校への準備 (school readiness)」概念の再検討がなされている。従来は、子どもによる学校への準備を目指すいわゆる「ヘッドスタート」的な文脈において、「子どもに必要な準備」が論じられてきた (Lin et al. 2003)。小学校移行期は、学業達成における「決定的な時期 (critical period)」とされ (Entwisle et al. 1993: 404)、海外の先行報告はこうした観点を基盤として、子どもの社会階層、クラスサイズ、就学前の経験と小学校移行との関連を論じるもの (Gullo 1993) がある。また、小学校移行と学業達成との関係についての調査研究も蓄積されている (Fabian et al. 2006)。背景には、多文化・多民族社会特有の構造的要因による学力格差や、格差是正を目指す政策的動向があると考えられる。そして、こうした従来の「子どもに就学の準備をさせる」という考えを改め、OECD は、学校が子どもの受け入れの準備をする必要があり「小学校に改革が要求されている」と指摘した (OECD 2017: 253)。

日本の保育は、戦前から「遊び」を中心的な方法原理としてきた伝統もあり、学業への準備については、相対的に慎重な立場を採っている。したがって、小学校移行をめぐる関心も海外と異なる。加藤らは、「国内の問題認識と比較して、長期的な人間発達と社会的な格差は正に重点がおかれていることが海外の研究動向の特徴である。これを踏まえると、「小1プロブレム」に特化し、小学校教育への適応が第一義的に掲げられる今日の連携の議論が一面的であることが浮かび上がる」と述べている (加藤ら 2011:89)。

国内では、教育方法やカリキュラムに着目した、酒井の一連の研究 (酒井 2010 酒井 2014) において、制度的な困難や教育方法やカリキュラムの差異と、それらの構造的な問題をいかに乗り越えていくかのビジョンが示され、具体的実践への提言がなされている。教育方法については、①子どもが経験する学習の総体を見据えたカリキュラム編成、②学習主体を子どもとして統一的に捉えること、③「環境を通して行う教育」と授業デザイン論との接続などの観点から検討すべきとされている (酒井 2014: 2)。

(2) 「隔たり」へのアプローチ：保育者と小学校教師の「意識」に着目して

本稿では、就学前と小学校の隔たりを分析する。加藤らは、「実践研究の積み重ねのなかで顕在化してきているのは、幼稚園と小学校の対立にも似た文化の相違である…こうした校種間連携の実践上の困難は、これまで学校教育と就学前教育が峻別されてきたことによる指導文化の違いに起因するところが大きい」 (加藤ら 2011: 88) と述べている。指導文化の担い手は保育者ならびに小学校教師であるため、文化の違いは両者の意識の違いと関連していると考えられる。したがって、隔たりの解明には、意識への着目が有効である。

国内の実証的な調査研究では、渡部・加世田が、小学校教師の「イラショナル・ビリーフ」概念により、幼稚園教師と小学校教師の「子どもをみる視点の差異」の分析がある (渡部・加世田 2004)。イラショナル・ビリーフは、直訳すれば「非合理的信念」であり、「絶対的で狭義的な「～ねばならない」とするタイプの強迫的なビリーフ」であり、小学校教師の実践の背景となる強迫性の高いビリーフである (河村・國分 1996, 河村・田上 1997)。その内容として「教師の意図通りに児童を統制・方向づけようとするビリーフ」、「教育実践における集団主義志向のビリーフ」及び「学級運営の規則・慣例主義志向のビリーフ」 (河村・國分 1996) が挙げられ、これらの強迫性の高さが、「児童に教師の定めた特定の行動や態度をとることを強要する指導行動や態度につながる可能性」が指摘されている (河村・田上 1997: 214)。渡部・加世田は、幼稚園教師と小学校教師への調査から、「一般に小学校教師は、幼稚園教師に比べてイラショナル・ビリーフが高く、子どもの個性を認める視点を持ちにくい」と結論し、「小学校教師は小学校学習指導要領に到達目標が示されていることもあり、幼稚園教師に比べ、「教えなければならぬ」「育てなければならない」など、イラショナル・ビリーフをもちやすく、それにより子どもをみる視点が

限定されている可能性」を指摘している（渡部・加世田 2004: 25）。

玉置・戸田・瀧川（2006）は、幼稚園園長への質問紙調査を実施し、幼小接続の段差の特定を試みている。その際、幼稚園のカリキュラムを「自発探索優位」、「技能学習優位」及び「遊び発展優位」の3類型に分類し、園長が所属する幼稚園のカリキュラム類型により、段差に関する認識が異なるかを検討した。その結果、自園のカリキュラムが「自発探索優位の傾向がある場合」に、「カリキュラムの接続がスムーズかどうかの評価とは関連がないにもかかわらず、子どもが段差・ずれをかんじているだろうと園長が懸念する傾向」を見出している（玉置・戸田・瀧川 2006:124）。そして「この結果の解釈は、戸惑うものであった…園が自発探索を重視している場合に、小学校とのカリキュラム上の接続が思わしくなく、その結果、子どもも段差・ずれを感じているだろうと園長が危惧しているのであれば、常識的な理解が可能である。しかし…自園のカリキュラムが自発探索的であると考える園長が、カリキュラム接続以外の要因で、子どもが幼小の段差を感じているだろうと考えていることを示している」と指摘している（玉置・戸田・瀧川 2006:125）。すなわち、自園の方針を自発探索重視であると解釈する幼稚園園長が感じる「段差・ずれ」には、カリキュラム以外の要因が作用している可能性が示唆されている。しかし、その後この課題は継続して追究されていない。

本稿は、これら先行報告において指摘されてきた就学前と小学校との隔たりの一側面を、より具体的に提示することを試みる。特に、保育者が小学校あるいは小学校教師をどのようにとらえているかに着目する。「円滑な接続」には、子どもにとっての隔たりを解明することが重要と考えられるが、園から小学校に送り出す子どもを第三者的に観察できる保育者の意識は、子どもにとっての「隔たり」の解明の糸口となる可能性がある。

3. 調査方法と概要

(1) インタビュー

本稿では、保育士へのインタビューを分析する。野村（2017）は社会科学の認識論を「実証主義」「批判的実在主義」「解釈主義」に区分している。実証主義と解釈主義では、存在論的立場がそもそも異なるが、実証主義と批判的実在主義とは存在論的立場（基礎づけ主義）を共有する。その差異として、批判的実在論が「目に見える事象ではなく、その背後にある目に見えない「構造」こそが重要である（野村 2017:25）」と考える点が挙げられており、本稿はこの立場に近い。つまり、『三要領』と『小学校学習指導要領』との顕在化された差異よりも、意識や文化といった不可視の構造的差異を重視し、解釈しようとする認識論的立場に立つ。

そして個人への着目を通して、個人を取り巻く社会構造を明らかにしようとする点で、ライフストーリー／ライフストーリー研究やナラティブ研究といった質的研究に位置づけられよう。桜井は、ライフストーリー研究を「実証主義」「解釈的客観主義」「対話的構築主義」の3つのアプローチに分類している（桜井 2002: 15-31）。これらの区分は、概ね野村による区分に対応し、批判的実在論は解釈的客観主義に近い立場とされる。桜井によれば、解釈的客観主義は「帰納論的な推論を基本としながら、語りを解釈し、ライフストーリー・インタビューを重ねることによって社会的現実をあきらかにしようとする…語り手の語りから、その社会的基盤と意味内容をさぐって、語られたこと what にもとづいて意味構造を解読し、規範的、制度的現実を記述することを目的」とする（桜井 2002: 25）。こうした方法により、探索的な仮説生成（「検討すべき仮説を質的な言葉で特定」（Gibbs 2017:13））を行う。したがって本稿の結論は、一般性や客観性を主張するものではない。Goodson らが、ライフストーリー研究について「一般的に、主観性、イーミック、個性記述に価値をおく、ある特定の認識論的な立場をとっている…客観性、エティック、法則定立による一般化が究極的な狙いではないから、大きなサンプルは必要ではなく、むしろ不適切であるとさえ主張する」（Goodson et al. 2001: 26）と述べている通り、こうした方法ではサンプル数ではなく、得られた仮説の妥当性や信頼性が問題となる。

本稿で分析対象とするデータは、小学校に関する保育士としての経験の一部に焦点化された「保育者の語り」である。それはインタビューという研究者との相互行為により共同制作されたものであり、インタビューの時点から振り返られた過去の出来事への意味づけや評価を内包したテキストである。したがって、そこには保育士の意識ないし信念が反映される。

インタビューは、筆者とインフォーマントの A 保育士（以下、A 先生）とのラポール形成がなされた段階で行われた。筆者と A 先生が知り合ったのは、2015（平成 27）年である。きっかけは、筆者の勤務校の学生が、A 先生が勤務する B 保育所（以下、B 園）で実習を行い、筆者が「巡回指導」で B 園を訪れたことだった。私が個人的に小学校との連携に研究関心があることを伝えたことから、B 園が立地する C 小学校校区（以下、C 小）との合同研修会の案内を受け、参加の機会を得た。また、B 園での実践に触れ、教育的意図が張り巡らされた環境構成と保育実践、考え方に関心をもち、以来定期的に、見学や相談などの形で交流している。インタビューは、これらの交流を踏まえ 2017（平成 29）年 12 月に実施され「A 先生が小学校に対しどのような考えをもっているか知りたい」という筆者の依頼への応答としてなされた。インタビューは録音し、トランスクリプト（逐語録）を作成した。なお、A 先生には本稿の全文を事前に公開し、データの引用と公開の承諾を得ている。

(2) インフォーマントの概要

A 先生は、福岡県私立 B 園に約 40 年勤務する保育士である。B 園の立地する C 小校区には、1 幼稚園・2 保育所がある。B 園立地の自治体は、県内の「過疎地域」に指定される、非都市圏である。A 先生は、B 園で長年主任保育士を務め、2016（平成 28）年度をもって定年退職した後、B 園に再任用され、「一保育士として」若手保育士や実習生の指導、また C 小との連携業務を担当している。現在までに、保育士会の研究活動にも従事し、学会等で積極的に成果の発信を行っている。

B 園では、子どもに対し保育士が「指示・命令・禁止をしない」方針を採っている。それらが、子どもが自発的に考える力の成長を妨げるとの考えが背景にある。「運動会」の隊列も、保育士が笛を吹いて先導せず、子ども自身が自分で考えて動けるように働きかけている。また B 園の保育室には、ソファが配置されている。ある時、筆者がその理由を問うと、概ね以下のような回答があった。保護者に急かされながら、ストレスを抱えて登園する子どももいる。その状態で園児が一齐に、決められた活動をするのは、その子どもにとって教育的に意味がない。だから、そういう子どもには気持ちをリセットできる場所が必要なため、子どもの休憩場所としてソファを設置しているという。

B 園の方針は、子どもの現在を重視する点で、OECD（2006）の分類では「就学準備型」より「ホリスティック型」に近いといえる。また、子どもが自ら考えることを重視する点で子ども中心だが、環境構成には保育士の意図が張り巡らされており、保育士の主導性が低いとはいえない。したがって、Weikart（2000）による「オープン・フレームワーク型」に近いと考えられる。B 園においては、結城（1998）の述べる「集団教育」的な要素は希薄である。B 園は、保育士一人当たり子ども数の最低基準という制度的制約を抱えながらも、子どもの主体性を重視するための工夫に満ちている印象である。

C 小校区では、2008（平成 20）年から現在まで、校区内すべての幼稚園・保育所と、C 小、中学校との合同研修会が年 2 回定例会として開催されている。この研修会は、行政主導ではなく、校区内で自発的に開始された。C 小では、公的な校内研修と位置づけられ、異動してきた教師が「C 小に来たらこの研修会があると聞いていたので、楽しみにしていました」と語るなど、小学校教師の間でも有名な連携実践のようである。筆者は、A 先生の紹介でこの研修会に 2015（平成 27）年からこれまでに 5 度参加した。その都度選択されたテーマの「講義＋グループディスカッション」形式で行われ、筆者が参加した際は、A 先生による講義や小学校教師の実践報告に基づき議論がなされていた。

A 先生は同地域における連携の要であり、研修会運営の中心である。A 先生によれば、2004（平成 16）年から、B 園と C 小との連携強化が模索された。その成果として、第 1 回研修会が開始されたのが 2008（平成 20）年である。研修会の後は、場所を変えて懇親会が行われるのが恒例であり、A 先生は「飲み会が大事」と語る。以来 A 先生は、多くの小学校教師と「膝を突き合わせて」対話してきた。現在では、C 小の教師や卒園した保護者からの相談を受け、仲介するなど日常的に交流があり、C 小教師とは良好な関係を築いている。

こうした経験から A 先生が小学校教師をどのように捉えているかは、保育者と小学校教師との意識の隔たりの解明にあたって、格好の手がかりとなると考えられる。桜井はライフストーリーの「妥当性」の基準について、「語り手の能力」を挙げ、語りが「なによりも他者にとって刺激的で、共感を呼び、興味を引く経験であるかどうか」を

条件として挙げている（桜井 2002: 40-41）。A 先生の実績や経験は、「よいインフォーマント」（Goodson et al. 2001: 64-65）の条件を満たしているといえる。

4. 結果

(1) 個人と集団への着目

インタビュー以前に、A 先生は会話の中で「小学校とは文化が違う」と語った。これは、先行報告で指摘された「指導文化の差異」（加藤ら 2011: 88）と同様の認識であると考えられる。インタビューでは、この点について改めて尋ねた。

筆者：以前、「文化の違い」をすり合わせないとおっしゃってましたけど。

A 先生：一人ひとりをみていこうっていうのが、保育指針の主なところですよ。でも、小学校に行くと集団で見られる…集団が大事で、一人ひとりはい我慢しなさい、というような教育にかわっていく…今から「歌の練習するよ」って言った時に「嫌だ」って言った子には、「じゃあ見ててね」って。寛容に、先生が楽しく、周りの子が楽しく歌ってれば、入ってくるよって。そっちの方が望ましい。今から練習するからって言って、引っ張ってきても何も学びませんからね…だから部屋を共有しているだけでも良しとして、「じゃあそこで見ててね」っていうような寛容な対応が大事になってくるんですよ。

ここで A 先生は、小学校との「文化の違い」について、「個人と集団」という観点を提示している。「みんなで歌う」場面を例に、子どもの意思を尊重した「寛容な対応」の重要性を述べている。しかしこうした対応が、小学校ではなされていないとの認識を A 先生は有している。そしてその背景に「集団が大事で一人ひとりはい我慢」すべしという規範の存在を読み取っている。

子どもが多く時間を過ごす「学級」が、子ども一人ひとりに対し抑圧的に作用する構造的特性をもつことは、すでに指摘されている。柳（2005）は、学級を「事前制御」された空間と捉え「事前制御された「学級」の中で生活するには、児童・生徒が自己の方針を明確に持っていたり、強固な意志を持つ存在であったりしてはならない…（中略）…学校は児童・生徒を無力化し、彼らが学校秩序に従順になるように仕向ける必要がある」（柳 2005: 179）と説明している。子ども一人ひとりの「いま・ここ」の肯定は、集団的秩序の維持と潜在的に対立し得るのである。

しかし小学校において、個より集団的秩序を優先すべし、という明示的な規範が存在するわけではない。また、『小学校学習指導要領』においても、「個に応じた指導の充実」がうたわれており、2017（平成 29）年改訂のポイントとして「子供一人一人の発達をどのように支援するか」が挙げられている。しかし A 先生にとっては、こうした理念は実現されていないととらえている。

(2) 肯定的な関わり

C 小校区における連携は、A 先生が C 小に連絡したことが契機となり開始された。その経緯をめぐる語りに、小学校教師に対する意識があらわれている。

筆者：（C 小との）連携が必要だというふうに先生が感じられた経緯をお聞きしたいんです。

A 先生：15～16 年前ですよ、連携が必要だっていう風感じたのは。小学校の先生たちに申し送りをする、年長さんが入学する前に申し送りというのがあるんですね。その時に話していると、やっぱりうちがやっている「肯定的な関わり」というのが通じないんですよ。そんなことではいけないでしょうというような感じで。

前項の語りも踏まえると、「肯定的な関わり」は、子どもの「いま・ここ」の姿の肯定という意味で捉えられている

ると解釈できる。そのため、「指示・命令・禁止をしない」という方針が導かれるのである。A 先生は、小学校に対する「肯定的な関わりが通じない」という認識と、それへの「異議申し立て」が、連携への動機づけだったと語っている。具体的な契機は、ある卒園児の母親からの相談だったという。

A 先生：給食のことがすごく気になっていて…うちは無理やり食べさせるとかしない。(小学校)『学習指導要領』の中にも無理やり食べさせるとは書いてないですよ。…(B 園では) 苦手と言ったものは少しおっってみるとか舐めてみるとか、苦いんだとか辛いんだとかしょっぱいんだということを体験して、いずれ食べるようになって欲しいよという願いの下で、今日はこれだけね、という形でやってるので、無理強いはしません…その子ね、グリーンピース苦手ですと言って(小学校に) あげたのに、ある日、グリーンピースを 10 個食べなさいと言って、先生たち 3 人に囲まれて、無理やり食べてるんですよ。でも次の日から学校に行けなくなって、おかあさんが泣いて、どうしたらいいですかってこられたので、じゃあちょっと話してみようかって、学校の先生に話したという経緯があって。

ここで明確に、子どもの姿が肯定的に受け止められていないことに加え、「無理やり食べさせる」という教師による給食指導の「正当性」に対する異議申し立てがなされている。この相談の後、A 先生は『小学校学習指導要領』を取り寄せて調べたが、正当性を担保する記述は見つからなかったと語っている。こうした異議申し立ては、別のエピソードにもみられる。

A 先生：愛着が育ってない子が、気になる行動をとるわけですよ。そしてその子たちに、叱ったり、禁止したり、これが正しいんだと押し付けたりすることは、本当にナンセンスなんです。…だけど、そこがうまくいかなかったら、荒れますよね。だから授業が成り立っていかないという形になっていく。

これは具体的な事例への言及ではないが、A 先生が見聞して構成した、小学校教師と子どもとの関係の「失敗」の定形として語られていると解釈すべきだろう。この見解は、A 先生の「愛着」概念に関する知識を根拠として展開されている。A 先生は、「グリーンピースが嫌いという子どもの意思」や「愛着未形成の子どもによる気になる行動」が肯定的に受容されず、子どもの行動が教師の正当性のない指導によって制御または規制されていることを批判的に捉えている。ここから、前項の「個人と集団」という観点とは異なる、小学校教師の指導実践の正当性や適切性という論点が浮上する。

佐伯は、学校の実践について「普通の常識では考えられないことが、「集団の規範」という名目のもとに平然と実践され、まったく何の疑念も生まれず、ということが生じる…残念ながら、「学校」という集団がそのような「閉じた」世界になっていることがきわめて多い」と述べている(佐伯 1995:145-146)。この指摘は、小学校教師のイラショナル・ビリーフが構成される学校の閉鎖的な構造への批判である。A 先生は小学校の外部から、佐伯と同様の批判的視点を、小学校に対して投げかけていると解釈できる。

(3) 小学校教師の「変化」への認識

A 先生は、批判的なまなざしを小学校教師に向けつつも、A 先生の考えが小学校教師により受容される手応えを感じており、小学校側も連携のメリットを感じていると認識している。グリーンピースの件で関わりを得た栄養教諭は、その子どもが次第に好き嫌いを減らし、4 年生になって食べる量が増えて身体的に大きく成長したことを目の当たりにして、「先生の言ってたことがよくわかりました、1 年生の子に無理やりグリーンピース 10 個なんて、とんでもないことをしてしまった」と後に語ったと述べている。両者の相互理解の可能性については、A 先生は決して悲観的ではない。

A 先生：気になる子なんかいて、その家庭の様子とか、これをすればその子はヒットするとか、保育士が詳しく知ってますよね。それで何かあったときに、この場合はどういうふうに対応したらいいですか、と聞きに来られたりして、参考にして「やってみるとうまくなりました」ということが何度もあって、そういうところが一番、メリットがあるっていう風に言います、小学校の先生は。…残念ながら学校は公立だからどんどん変わるんですよ職員が。だから繰り返さないといけない。…けんかをしたときに、お前が悪いって言って裁判官になって、じゃあ謝れとか言って、指示をして、(子どもが) 何が何だかわからずに「ごめんなさい」言ったら終わり、とかいうような解決の仕方はいかなるものでしょうか、って言って随分変わったんですよ。その方法を使ってすごくよかったですって言って、研修会の時に報告があったりして。ああよかったと思ってた時に、(異動により) 代わったりするじゃないですか。また振り出しみたいな。

ここでは、対話を通して互恵的な連携が可能であるとの認識が表明されている。また、A先生の考えが小学校教師にも受容される手応えが看取される。これは、小学校教師のイラショナル・ピリーフが確固たるものではなく、変容可能なものであることを意味する。しかし同時に、人事異動により職員が代われれば「振り出し」との認識から、連携を継続することの困難と重要性が示唆される。

第1節でみたように、1948（昭和23）年の『保育要領』においてすでに「小学校との連絡」が課題として公式に示されていたにもかかわらず、現在でも就学前と小学校との連携には課題が多いといえる。A先生の語りは、就学前施設と小学校との連携実践が構築されにくい現状の背景に、制度的・構造的要因があることを示しているといえる。

5. 考察

(1) 成果

A先生へのインタビューの分析結果は、以下の通り要約できる。

A先生は、小学校教師の指導方法に対する批判的見解を有していた。具体的には、小学校教師による日常的な指導に対する批判的まなざしを伴う、隔たりの認識である。その内容は、小学校では子ども個人の意思や欲求よりも集団的秩序や規範が優先されると捉えられる点、また必ずしも子ども個人が肯定的に受け止められていないと捉えられる点にあった。そして、指導方法の正当性や適切性への疑問が表明されていた。しかし、そうした批判的見解と同時に、連携と対話を通して、A先生の考えが小学校教師に受容され、小学校教師のイラショナル・ピリーフの変容可能性が示唆された。

この結果から、次の成果が得られる。本稿の成果は第一に、玉置・戸田・瀧川（2006）において、自発探索優位のカリキュラムを採用する幼稚園園長が「カリキュラム接続以外の要因で、子どもが幼小の段差を感じているだろうと考えていることを示している」という先行報告の結論を裏付けるものである。B園では「指示・命令・禁止」などの一方的な介入が抑制されていたが、小学校においては子ども個人の意思や欲求が十分に受け止められず、指導方法の正当性や適切性への批判的な認識を、A先生は有していた。このA先生の認識が、玉置らの先行報告において明示されなかった幼稚園園長の意識と通じていると考えられる。そして「カリキュラム以外のずれ」は、加藤ら（2011）が「指導文化の差異」と表現したものであり、その分析に「子ども個人と集団」という視角から迫る有効性を仮説的に提示することができる。

また第二に、小学校教師のイラショナル・ピリーフの変容可能性が示された。小林は、小学校への「保護者の期待」という観点から、就学前と小学校との円滑な接続について「ピリーフを低減させること」を提起している（小林 2005:164）が、その方法については明らかではなかった。しかし本稿では、小学校の外部としての保育士との対話を通して、イラショナル・ピリーフが低減される可能性が示唆されたことになる。同時に、結論から浮かび上がる「話せばわかる」小学校教師像からは、小学校教師のイラショナル・ピリーフが、必ずしも小学校教師によって積極的に支持されているわけではないことが示唆される。保育士という外部からは非合理的にみえる小学校教師の指導実践が、小学校内部からは再帰的に顧みられにくい構造や、子ども個人に寄り添うことを困難にする環境的制約に、小学校教師が拘束されている可能性などが考えうる。一方で、学校は集団生活を学ぶ場であり、そこでは個人が抑圧されることはやむを得ないという信念が、小学校教師によって積極的に支持されている可能性も完全には棄却されない。

これらの仮説を導く過程において得られる実践的示唆は、あくまで就学前段階と小学校との円滑な移行という観点からは、スタート・カリキュラムの実効性がその内容の工夫のみへの注力によっては得られない可能性である。

また同時に、小学校教師のイラショナル・ピリーフが、小学校の外部との交流を通して開かれる可能性も示されている。ここから、スタート・カリキュラムの策定に保育者の視点を導入するという連携の有効性も指摘できよう。

(2) 限界

本稿の限界は、隔たりが保育士のみ視点から得られたものであるという点である。さらに、A 先生が勤務する B 園のように、子どもの自主性を重んじ、子どもの現在を肯定し、子ども個人を重視する保育を行っている園ばかりではない。学校化し、集团的秩序が優先される園もある。本稿は、子ども個人の主体性や「今・ここ」を肯定的に受容することを重視する、という保育観をもつ保育者からみた小学校教師との隔たりの一側面であり、こうした観点が保育者の中でどの程度一般性を持ちうるかの検証も必要である。

仮に、保育現場において学校的理念と方法による保育が採用されれば、本稿で明らかにした隔たりは出現しない可能性も指摘できる。しかし、この「隔たりの不在」からは、就学前と小学校のあり様を顧みる契機が生じない。したがって、保育者と小学校教師の意識の隔たりの有無それ自体ではなく、「隔たりの不在」を相対化し、分析することも求められよう。

また、当事者である子ども、保護者は射程に収められていない。子どもや保護者へのアプローチも検討される必要がある。

(3) 課題

今後の課題として、小学校教師からの就学前段階への隔たりの認識も明らかにする必要がある。保育者からみた隔たりも、複数のインフォーマントによる同様の調査を通して仮説を発展する余地がある。

そして、「個人と集団」という枠組みから、保育者と小学校教師が自身の指導実践において、子ども個人の姿の尊重と、集团的秩序や規律の維持に、どの程度価値や重要性を配分しているかを明らかにすることで、隔たりをより詳細に分析できる。その際例えば、所属組織、経験年数、役職等と保育観や教育観との相関をとらえることで、就学前施設と小学校との隔たりを客観的に把握できれば、両者の連携や子どもの円滑な接続のための有力な根拠となる知見が得られよう。

また、相互理解の可能性の示唆から、小学校教師の信念とそれを取り巻く構造に着目する視点が得られた。外部からは非合理的にみえる教師の指導方法の背景にある、小学校教師にとっての合理性を理解する視点も必要である。小学校の構造と小学校教師の信念への着目により、イラショナル・ピリーフの発生源の特定や、小学校という制度自体の抱える課題を明らかにする展開も考えられる。

佐藤は「教室は、一方向的に均質化されて分断された「制度の時間」と教師と子ども一人ひとりが「今ここ」を生きる「自分の時間」とが交錯しせめぎ合っている場所である。そして、教室において一方向的に均質化された「制度の時間」に亀裂を走らせ、一人ひとりが「今ここ」を生きる「自分の時間」をとりもどすことができるかは、この二つの時間の交差点で舵取り役をつとめる教師自身が「自分の時間」を生き、「今ここ」を生きる子どもたちと生きる時間を共有しあっているかどうかにかかっていると述べてよいだろう」と述べている（佐藤 1996: 65）。この指摘を、小学校教師を取り巻く環境の変化や、それによる労務環境の悪化などを踏まえて捉えれば、小学校教師が「自分の時間を生きる」ことが困難になっているのではないかとの思いを禁じ得ない。本稿で描いた保育士からの批判的なまなざしは、小学校教師や小学校への非難としてではなく、両者の対話を通じた連携と協働のための問題提起として、受け止める必要があろう。

註

1) 新保によれば、「わたしが所属している大阪府人権・同和教育研究協議会では…（中略）…小学1年生の実態を「小1プロブレム（問題）」と呼び、全国でも先駆的に1998年から研究を続けてきた」（新保 2001: 5）とされている。概念の普及に関しては、「いわゆる『学級崩壊』から分岐し、マスコミの報道により社会的な注目を集めるのは、平成11年以降のこと」と指摘されている（東京学芸大学 2010: 1）。

2) 例えば、1901（明治34）年創刊の『婦人と子ども』誌上に限定しても、幼小の「連絡をよくしようという考え」に基づく実

実践紹介（森岡 1903）や、カリキュラムの接続を論じたもの（佐々木 1911）などがある。また、小学校との連絡という観点に関連して、幼稚園の要／不要をめぐる論争（幼稚園論争）が展開した経緯もある（太田 2012）。

3) 「幼稚園」は幼稚園型認定こども園、「保育所」には保育所型認定こども園を含む。また、「認定こども園等」は幼保連携型と地方裁量型である。

4) OECD は、前者の「未来への準備」としての保育観を批判的にとらえ、後者の「現在の重視」という保育観を支持している。大宮はこの議論を踏まえ、近年の日本の幼児教育政策は OECD が批判する前者に重点を移しつつあると警鐘を鳴らしている（大宮 2006: 24-26）。

5) ノーベル経済学賞受賞者である Heckman が評価した（例えば Heckman 2013）ことで有名になった「ペリー就学前教育プログラム」は、「ハイスコープカリキュラム」と呼ばれ、「オープンフレーム型」に位置づけられている（Weikart 2000）。

6) 保育所における人員配置最低基準は、0 歳児／1:3（保育士 1 人当たり子ども 3 人）、1・2 歳児／1:6、3 歳児／1:20、4・5 歳児／1:30 である。幼稚園は、「1 学級 35 人以下」であるため、上限が 35 人となる。認定こども園は、「保育短時間」認定の子どもは幼稚園、「保育標準時間」認定の子どもは保育所にそれぞれ準拠する。また、「保育者」という表記は、幼稚園教諭・保育士・保育教諭（幼保連携型認定こども園に勤務する教師）の総称として用いる。

7) Gibbs は、「実在論」「批判的実在論」「唯心論（構成主義）」と区分しており、野村による区分と概ね共通している（Gibbs 2017: 9-11）が、本稿では野村による表記に従う。

参考文献

濱名陽子 (2011). 「幼児教育の変化と幼児教育の社会学」『教育社会学研究』 88, 87-102.

稲川登史子 (2017). 「幼い子ども・家族の今 B 増える共働き世帯と増大する保育需要」全国保育団体連絡会・保育研究所編『保育白書 2017』 11-12, ひとなる書房.

加藤美帆・高濱裕子・酒井朗・本山方子・天ヶ瀬正博 (2011). 「幼稚園・保育所・小学校連携の課題とは何か」『お茶の水女子大学人文科学研究』 7, 87-98.

河村茂雄・國分康孝 (1996). 「小学校における教師特有のピリーフについての調査研究」『カウンセリング研究』 29, 44-54.

河村茂雄・田上不二夫 (1997). 「教師の教育実践に関するピリーフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係」『教育心理学研究』 45, 213-219.

倉橋惣三 (1923). 「幼稚園から小学校へー幼稚園と小学校幼年級の眞の聯結」『幼児の教育』 23 (4), 133-139.

小林小夜子 (2005). 「幼稚園・保育所・小学校における指導内容に対する指導者および保護者の認識の差異」『乳幼児教育学研究』 14, 157-165.

森岡常蔵 (1903). 「幼稚園の立場と其務（承前）」『婦人と子ども』 3 (12),

野村康 (2017). 『社会科学の考え方ー認識論、リサーチ・デザイン、手法』, 名古屋大学出版会.

新保真紀子 (2001). 『「小1プロブレム」に挑戦する』, 明治図書.

文部省教育調査部 (1942). 『幼児保育に関する諸問題』 (岡田正章監修 (1978) 『大正・昭和保育文献集 (第十三巻)』, 日本らいぶらり 所集) .

大宮勇雄 (2006). 『保育の質を高める』, ひとなる書房.

太田素子 (2012). 「幼稚園論争の回顧と展望」太田素子・浅井幸子編『保育と家庭教育の誕生1890-1930』 29-84, 藤原書店.

佐伯胖 (1995). 『「学ぶ」ということの意味』, 岩波書店.

酒井朗 (2010). 「移行期の危機と校種間連携の課題に関する教育臨床社会学ー「なめらかな接続」再考ー」『教育学研究』, 77(2), 2-13.

酒井朗 (2011). 「保育所・幼稚園と小学校の違い」酒井朗・横井紘子『保幼小連携の原理と実践ー移行期の子どもへの支援』, ミネルヴァ書房, 13-28.

酒井朗 (2014). 「教育方法からみた幼児教育と小学校教育の連携の課題ー発達段階論の批判的検討に基づく考察ー」『教育学研究』 81(4), 2-13.

桜井厚 (2002). 『インタビューの社会学ーライフストーリーの聞き方ー』, せりか書房.

- 佐々木吉三郎 (1911). 「幼稚園と小学校との課業上の連絡」『婦人と子ども』 11(7),
- 佐藤学 (1996). 「授業という世界」 稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』, 岩波書店, 13-139.
- 玉置哲淳・戸田有一・瀧川光治 (2006). 「幼稚園のカリキュラムの分類尺度による類型化の試み—幼小接続段差の園長による評価との関連を探る」『乳幼児教育学研究』 15, 119-128.
- 東京学芸大学 (2010). 『平成 19 年度～平成 21 年度 小 1 プロブレム研究推進プロジェクト報告書』 (特別教育研究経費事業 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 代表: 大伴潔) .
- 渡部玲二郎・加世田直巳 (2004). 「幼稚園教師と小学校教師の子どもをみる視点について—子どもの幼稚園から小学校への円滑な移行の一助として—」『カウンセリング研究』 37(4), 124-134.
- 柳治男 (2005). 『<学級>の歴史学—自明視された空間を疑う』, 講談社.
- 結城恵 (1998). 『幼稚園で子どもはどう育つか—集団教育のエスノグラフィ』, 有信堂.
- Entwisle, D.R. & Alexander, K.L. (1993). Entry into school: The Beginning School Transition and Educational Stratification in the United States. *Annual Review of Sociology* 19, 401-423.
- Fabian, H. & Dunlop, A.W. (2006). Outcomes of good practice in transition process for children entering primary school. UNESCO.
- Gibbs, G.R. (2017). ANALYZING QUALITATIVE DATA (2nd.ed) , SAGE Qualitative Research Kit6 (砂上史子・一柳智紀・一柳梢訳 (2017). 『質的データの分析』, 新曜社.) .
- Gullo, D. F. & Burton, C. B. (1993). The effects of social class, class size and prekindergarten experience on early school adjustment. *Early Child Development and Care*, 88, 43-51.
- Heckman, J. J. (2013). Giving Kids a Fair Chance, Massachusetts Institute of Technology (古草秀子訳 (2015) 『幼児教育の経済学』, 東洋経済新報社) .
- Holloway, S. D. (2000). Contested Childhood: Diversity and Change in Japanese Preschools, Routledge (高橋登・南雅彦・砂上史子訳 (2004). 『ヨウチエン—日本の幼児教育、その多様性と変化』, 北大路書房) .
- Lin, H., Lawrence, F. R. & Gorrel, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 225-237.
- OECD (2006). Starting Strong II .
- OECD (2017). Starting Strong V – Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education.
- Tobin, J., Hsueh, Y. & Karasawa, M. (2009). Preschool in Three Cultures Revisited, The University of Chicago Press.
- Weikart, D. P. (2000). Early Childhood Education: Need and Opportunity, UNESCO (浜野隆訳 (2015). 『幼児教育への国際的視座 (ユネスコ国際教育政策叢書 5)』, 東信堂) .