

学位論文

障害のある子どもの就学に関する研究
—当事者のライフストーリーの社会構築主義的分析—

佐藤 智恵

広島大学大学院教育学研究科

2015年

【目次】

第1章 問題背景の所在	1
第1節 問題の所在	
第2節 先行研究の検討	
第3節 研究目的	
第2章 研究の方法	13
第1節 研究方法と理論的背景	
第1項 研究方法	
第2項 理論的背景	
第2節 インタビュー対象者の選定と研究協力依頼の経緯	
第3節 インタビュー対象者	
第1項 ユウキ君家族の居住する X 市	
第2項 ユウキ君（仮名）：小学2年生の男児	
第3項 吉田サチコさん（仮名）：ユウキ君の母親	
第4項 坂本マユミさん（仮名）：ユウキ君の保育所年長組担任	
第5項 藤岡ミドリさん（仮名）：ユウキ君の小学校1年次特別支援学級クラス担任	
第6項 「私」：聞き手	
第4節 分析方法	
第1項 データ収集方法	
第2項 分析方法	
第3章 ユウキ君にとっての小学校への就学の経験	39
第1節 インタビューまでのユウキ君とのやりとり	
第2節 ユウキ君の小学校就学の経験	
第3節 ユウキ君の経験した就学に関する考察	
第4節 小括	
第4章 サチコさんが経験したユウキ君の小学校への就学	49
第1節 インタビューまでのサチコさんとのやりとり	
第2節 I期：年長児12月まで	
第3節 II期：年長児1月～3月	
第4節 III期：1年生4月～6月	
第5節 IV期：1年生6月～	
第6節 V期：1年生7月～	
第7節 VI期：1年次3学期	

第 8 節	サチコさんが経験した就学への考察	
第 9 節	小括	
第 5 章	坂本マユミさんが経験したユウキ君の小学校への就学	77
第 1 節	インタビューまでのマユミさんとのやりとり	
第 2 節	マユミさんの小学校就学に関する考え方やこれまでの経験	
第 3 節	I 期：年長児 12 月まで	
第 4 節	II 期：年長児 1 月～3 月	
第 5 節	III 期以降	
第 6 節	マユミさんの経験した就学への考察	
第 7 節	小括	
第 6 章	藤岡ミドリさんが経験したユウキ君の小学校への就学	99
第 1 節	インタビューまでのミドリさんとのやりとり	
第 2 節	ミドリさんの小学校就学に関する考え方やこれまでの経験	
第 3 節	I 期：年長児 12 月まで	
第 4 節	II 期：年長児 1 月～3 月	
第 5 節	III 期：1 年生 4 月～6 月	
第 6 節	IV 期：1 年生 6 月～	
第 7 節	V 期：1 年生 7 月～	
第 8 節	VI 期：1 年生 3 学期	
第 9 節	ミドリさんの経験した就学への考察	
第 10 節	小括	
第 7 章	総合考察	120
第 1 節	就学における 3 点の課題へのまとめ	
第 2 節	当事者の就学の経験	
第 3 節	ドミナント・ストーリーとそれぞれのモデルストーリー	
第 4 節	就学に関する当事者の語りを併せた検討	
第 5 節	インタビューにおける当事者と「私」の間の相互行為の検討	
第 6 節	本研究の成果と限界性	
引用文献		134
謝辞		142

第1章 問題背景の所在

第1節 問題の所在

小学校に就学することは、場所、生活の流れや周囲の人的環境など大きな変化を伴う出来事であり、小学生になるといった喜びや嬉しさとともに、変化に伴う不安や戸惑いを感じている子どもの姿が想像できる。それは、障害のある子どもも同様のことが考えられ、加えてそれぞれの障害から生起するその子ならではの困難さを抱えながら小学生になっていくと言える。

2001(平成 13)年、文部科学省より「21 世紀の特殊教育の在り方について」が出され、それまで行われてきた特殊教育から、一人ひとりのニーズに応じた特別支援教育へと転換を図る必要性が提言された。続いて、2003(平成 15)年 3 月には「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」(文部科学省,2003)がまとめられ、特殊教育では対象とされていなかった LD や ADHD, 高機能自閉症などの子どもも含め、特別な支援を必要とする一人ひとりの子どもの教育的ニーズに応じた支援を行うことが求められるようになった。

特別な支援の必要な子どもの就学に関しては、2007(平成 19)年、学校教育法施行令の改正が行われ、保護者の意向聴取が義務づけられた。2009(平成 21)年には、「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」において、「早期からの特別支援のあり方」がとりまとめられ、それまでの「原則として特別支援学校へ就学」、「特別な事情がある場合のみ認定就学により小・中学校に就学する」という規定が、「障害の状態及び教育的ニーズ、保護者の意見、専門家の意見、学校・地域の状況等を総合的に判断し、最も適切に教育的ニーズに対応できる学校を就学先として決定する」という手続きに改められた。新しい制度では、一人一人の状態に合わせた就学が推進され、子どもの生育歴を把握している保護者の意向聴取を行うなど、子どもにとって、就学先がよりよい生活・教育環境となることが目指されている。

一方、保護者の意向を取り入れるようになったことにより、子どもの就学先について、保護者と市町村教育委員会や学校との意見が一致しないという新たな課題が表出することも危惧されている。伊豆蔵ら(2008)は、就学指導の実態を明らかにすることを目的として、教育委員会に調査を行った。就学先検討において保護者との意見の相違があった場合、重視することとしては、22 市町村のうち 8 市町村が「保護者の希望」を重視、11 市町村が「保護者の希望」と「学校の整備状況」の両方を重視、1 市町村が「学校の整備状況」を重視していると回答し、多くの市町村で「保護者の意向が重視されている」現状を報告し

ている。また、就学先決定に関して保護者と意見の相違があった場合には、ほとんどの市町村が「最終的には保護者の意向に添った形で決定する」という対応を行っていることを明らかにした。

2012(平成24)年、文部科学省は、保護者と学校との意向に相違があった場合の対応方法として、都道府県教育委員会が、市町村教育委員会へ指導・助言し、第三者的な有識者を加えた「教育支援委員会」(仮称)を活用することを示している。

2007年以降、特別な支援の必要な子どもの就学に関して就学先決定や就学指導委員会のあり方についての研究が多く行われている(姉崎ら,2007;伊勢,2011;竹内,2011;大塚ら,2013)。姉崎ら(2007)は、ある県での就学指導委員会の在り方を検討することを目的とした研究の中で、就学指導委員会が就学先の選定だけでなく、就学支援の重要な役割を担っていること、個別の就学支援計画が引き継ぎのための重要なツールであること、個別の就学支援計画作成においては、就学指導委員会が、保育所等や保護者と連携する必要があることを述べている。伊勢(2011)は、ある地域の教育委員会19か所を対象として、幼稚園と教育委員会の関係から教育委員会の在り方を分析した。その結果、幼稚園から教育委員会への相談は、就学指導の前後に寄せられることが多く、その内容として指導方法に関するものは見られず、就学後の学校や教室の環境整備に関する内容が多いことを明らかにした。就学指導委員会が決定した就学先の妥当性について、大塚ら(2013)は、就学相談体制に焦点をあて、就学相談の在り方を検証することを目的として、ある自治体の就学指導委員会が実施した就学指導・相談のうち、小学校の通常学級に就学した52名の追跡調査を行っている。子どもの実態を、「学習態度」「学力」「指示の理解」「友人との遊び」の観点から捉え評価を行った結果、通常学級に就学した児童は、ほぼ全員が就学した通常学級に適応していた。通常学級の中で何らかの支援や指導の手だてが必要だと判断された児童の中で、就学後6月に困難性を示していた児童は、1年近くが経過した3月でもあまり改善が見られないか、より困難さを高めているなど、就学指導委員会の就学措置判断が概ね妥当であったことを報告している。一方で、少数ではあるものの、特別支援学級が学びの場として適切であると判断された児童が、通常学級に適応したり、逆に通常学級が適切と判断された児童が、学級の中で困難性を強めることもあるなど、就学措置判断の難しさも明らかにしている。特別支援教育への流れの中で、就学先決定において保護者の意向を重視しようとするなど、制度としては変化が打ち出され、スムーズな就学となっている場合もあるが、なかには、従来同様の決定が行われていたり、子どもの適切な就学先の選定となっていない事例もある。

このように、新制度が導入されたものの、障害のある子どもの就学については依然として様々な困難が存在している。前述の伊勢(2011)は、市町村教育委員会に就学指導についての聞き取り調査を行った結果、地方分権化の流れの中で、就学指導委員会を「特別支援教育連携会議」という組織に包含し、発展的解消を遂げた自治体があることを報告している。渡部(2008)は、就学指導委員会が、保護者や就学前機関と面談を行うなど民主的に運

営されている自治体がある一方で、書類審査だけで済ませて教育委員会の機械的な判断を追認するだけの「下請け機関」になっていることや、教育委員会が責任逃れをするための「隠れ蓑」となっているケースがあることを指摘している。また、姉崎ら(2007)は、ある自治体において特別な支援を必要とする幼児全員を対象に、「個別の就学支援計画」を策定し、小学校への就学支援を試行する中で、就学指導委員会の在り方を検討した。そして、就学指導委員会の一般的な開催回数である年間3,4回では、就学先の判定のみを行うだけになってしまう場合が多く、就学後の必要な支援について話し合う時間を設けることの困難さがあつたことを報告している。保護者の意向を重視することについて、竹内(2011)は、現在の就学支援が、保護者の意向を取り入れようとするあまり、保護者に対してわが子の障害に関する正しい知識を身に付けることを要求し、「障害児の親であること」を過剰に求めることにつながる危険性について言及している

現在の就学指導委員会については、自治体の考え方や規模により、その開催についてもさまざまな形態が取られているために、場所によって課題となる事項が異なっているという現状がある。

第2節 先行研究の検討

障害のある子どもの就学に関し、保護者、保育者、小学校教諭など就学に関わる様々な立場を対象とした研究が行われている。

保護者の就学先選択については是永ら(2007)は、保護者のニーズを反映させた就学指導委員会の在り方を検討するために、ある県の48名の保護者を対象として、就学指導に対する要望や就学指導を受けた印象などについてアンケート調査を行っている。その結果、就学先を特別支援学校に決定した要因として「専門的な教育を受けさせたかった」、「子どもが一番合うと思った」という回答が4割を占め、高等部進学など将来を見据えて特別支援学校を選択するケースが多いことを明らかにしている。特別支援学級を選択した理由としては、「子どもが一番合うと思った」、「地域の子どもと一緒に学校に通わせたかった」という意識が合わせて4割を占めるとともに、「自宅から近かった」ということも特徴の一つとして挙げられている。通常学級を就学先に選択した理由には、「自宅から近かった」、「地域の子どもと一緒に教育を受けさせたかった」という回答が5割を占めた。少数意見としては「結果としては特別支援学級に移ったが、もっと早く決断すればよかった。親として本人の可能性を見極めたい思いもあった」、「他の子と一緒に伸びて行ってほしかった」などがあった。

保護者にとって、子どもの就学先選定は大きな決断であり、不安や迷いを感じることが多い。具体的には、保護者は学校側の受け入れ態勢への不安などから、小学校か特別支援学校のどちらに就学するのかということへの迷い(木村,2013)、小学校に就学した際に「お客さん扱い」やいじめられるのではないかと不安(杉田,2010)、自治体によって対応が異なるために保護者同士でも相談がしにくいことや、教育委員会に子どもの障害特性や現在の状態を理解してもらうことへの困難さがある(神谷ら,2002)など、保護者は子どもの就学前から様々な困難に直面していると言える。

子どもの就学後の生活について、神田ら(2007)は、幼児期から学童期への移行期にある発達障害の子どもを育てる保護者612名を対象に、子育て不安や支援ニーズと、子どもの個性、家族の状況などのサポート資源の面から、子育て困難な条件について調査を行っている。その結果、9割前後の保護者が就学することで子どもが成長したと回答するなど、就学を発達の前進的な節目と受け止めている人が多く、就学が親にとっても質的転換期となることを報告している。前述の大塚ら(2013)の研究でも、対象児のほとんどが就学後の学校生活に適応していたことから、多くの保護者や子どもは、就学前に抱えていた不安とは異なり、スムーズな就学移行期を過ごしていると思われる。

ところが、中には就学後にも子どもの就学に関して、困難さを抱え続けている保護者も存在している。小渕ら(2008)は、広汎性発達障害の傾向がある子どもの保護者620名を対象に、子どもの就学後どのようなことに成長を感じたり、戸惑いや不安を感じているのかを明らかにしている。保護者は、就学後の生活が就学前の予想と違っていたこととして、

授業ペースの速さ、授業内容量の少なさ、特別支援学級の教員に比して交流学級の教員の障害への知識のなさなどに戸惑いを感じていた。上村(2010)は、教育相談に訪れた発達障害の子どもを育てる保護者6名の聞き取りより、就学前に保護者が保育所の職員とともに小学校に出向き、子どもの様子や入学後の配慮事項などについて説明したにもかかわらず、就学してみると小学校側には伝わっていなかったことや、就学前、子どもの特性について小学校に説明したが、就学後、小学校教員に子どもの障害に関して理解が得られていなかった事例があったという。これらの先行研究からは、保護者が就学前に想像していたものと実際の学校生活は異なっていたこと、就学してみないとこの選択がよかったどうか不明である上に、就学後も自らの選択に迷いを感じることもある(長島ら,2007)など、就学後にも不安を持ち続けている保護者の姿が想像できる。

保育所幼稚園と小学校の連携という側面からは、保育者と小学校教諭の情報共有の困難さが挙げられている。山本(2007)は、4か所の地域にある幼稚園保育所、小学校での聞き取り調査や視察を行い、幼児期から小学校への移行支援の取り組みの状況と課題について述べた。そこでは、「小学校側が必要とする情報と幼稚園が伝えたい情報に乖離がある」、「どの視点から情報交換すればいいかという迷いがある」という現状があったことを報告し、保育所幼稚園と小学校の間で、子どもの共通理解を図る必要性を指摘している。本杉(2014)は、ある自治体の幼稚園教諭と小学校教諭を対象に、就学支援ツールと、就学システムという2つの視点から、特別な支援を必要とする子どもへの有効な支援について分析している。その結果、連携が上手く行われていない理由として、小学校教諭が「幼稚園からの児童の情報と実際の姿が異なる」、「就学後に実際に子どもの姿をみないと分からない」と感じていること、幼稚園教諭が「情報提供はしているが、入学後の子どもの様子が小学校から伝わってこない」、「小学校からの連絡や問い合わせがない」と回答したことを挙げるとともに、小学校就学後の観察を実施している小学校が58%に留まっていることを明らかにし、今後は「情報のつながり」に併せて、幼稚園教諭と小学校教諭の「人のつながり」が必要であると論じている。

牧野ら(2010)は、保育機関と小学校との連携に焦点を当てて、ある地域の全小学校、幼稚園、保育所を対象として調査を行った。小学校側からは「話し合いを望んではいないものの、多忙で時間が取れない」、「保育園では規律のある集団生活がないので、学校に上がってから困り感を共有することが難しい」、「保育所幼稚園は施設によって障害の捉え方が異なるので引き継ぎが困難」という意見が、幼稚園からは「小学校教員が幼稚園での生活を知る必要がある」、「幼稚園教員の多忙を解決し、1クラスの人数を減らせば連携も充実する」、保育所からは、「熱心な小学校もあればそうでないところもあるなど温度差がある」、「小学校教員が直接保育所に来るべき。学校の閉鎖性の改善が必要」など、それぞれの機関によって異なる意見が表出したことを報告している。このように保育所幼稚園と小学校との間の情報共有の困難さの背景に、保育者と小学校教諭の間に存在する子ども理解の違い、保育・教育方法の違いがあると考えられる。

障害のある子どもや特別な支援の必要な子どもの就学にかかわる保育者と小学校教諭の子ども観や求める子ども像の違いについても報告がなされている(小林,2003;河口ら,2014)。小林(2003)は、保育所幼稚園の年長児クラス担任(228名)と小学校1年生担任教諭(127名)を対象として、それぞれの不適応児の捉え方について検討を行っている。小学校教諭は一斉指導を重んじ、一斉指導に乗りにくい子どもは不適応児であると捉えられる傾向があることを指摘するとともに、「授業(保育)中に関係ないことをする」、「忘れ物が多い」、「基本的な生活習慣が身につけていない」という子どもの状態は、保育所幼稚園では許容されるが、小学校では容認されにくいことを報告している。河口ら(2014)は、連携を行う際に、保育所幼稚園が伝えたいと思っている情報と、小学校が知りたい情報を明らかにすることを目的として、小学校教諭7名へのインタビューと、保育者84名と小学校教諭50名への意識調査を実施している。インタビューから、小学校教諭が、支援ツールの情報量が多すぎると感じていることや、具体的な対応策や支援に関する情報を欲していると述べている。保育者と小学校教諭の双方が、「子どもの特性に基づく情報は必要」と感じ、「子どもの遊びや生活の姿の情報は不要」という共通認識があった。保育者と小学校教諭では、イメージしている子どもの姿や指導観が異なっており、例えば、保育者は就学後を見据えて座ることや待つことを指導する必要があると考えているのに対し、小学校教諭は、就学後の生活で構築していくものであるために必要ないという意識を持っているなどその違いに言及している。

保育者と小学校教諭が持っている子ども理解や求める子ども像、指導観などについては、障害のある子どもに限らず、多くの研究が行われている。

先行研究の多くは、保育者と小学校教諭の子ども理解や保育・教育への意識に差異があることを指摘している。その中では、わずかに小林(2001)だけが、保育者と小学校教諭が同一の意識を保持していたことを示している。小林によると、保育者と小学校教諭を対象に、子どもに指導を行う適切な時期に関する意識調査を行った結果、就学の前後で子どもが身につけておくべきことに関して、「基本的な社会性は幼児期に身につけるべきであり、学力的な側面への指導は就学後で構わない」という共通の認識が見られた。

以下の先行研究では、保育者、小学校教諭の双方の意識に何らかの差異があることが報告されている。丹羽ら(2004)は、育てたい子どもの姿について、小学校教諭よりも保育者の方が、落ち着いて座っていること、自分なりの目的をもって取り組むなど、子どもの自主性や積極性に関することを重視していると述べた。山田ら(2010)は、保育者は子どもが困った際に助けを求めてくることは問題としないのに対し、小学校教諭は「気になる姿」という捉えになり、認識が異なることを明らかにしている。中川ら(2009)は、学級経営観について保育者に比べ小学校教諭の方が規範を重視した指導的な関わりを行い、保育者の方が心情を重視した受容的な関わりをしていると、両者の違いを説明している。

このように、保育者と小学校教諭の間には様々な考え方の違いが存在している。しかし、実際の就学においてそれぞれの子ども像の違いや意識のずれというものは、当事者に意識

化されることがなく、そのことが就学の困難さをより深化させていると考えられる。

障害のある子どもの場合、このような就学における困難さに対し、スムーズな就学を目指して様々なツールの検討がなされたり、就学支援シートなどの使用が奨励されたり、連携システム構築などが試行されている。他機関同士の連携システムを確立することで、子どものスムーズな就学を目指した研究として、城間(2011)は、障害のある子どもの情報の共有化を図る支援システムの構築を図ることを目的に、サポートノート作成の取り組みを行った。情報の共有化のためには、子どもの情報が客観的かつ正確に提供されること、関係する支援者間で情報の共有化を図ること、関係する全ての機関や保護者へ周知が図られることが必須であると述べた。関係機関の連携に関しては子吉(2010)が、保健センターと教育委員会というそれぞれ重要な役割を担っている機関の間で、連絡が取られていないという実態を指摘している。これは、教育委員会就学支援シート担当者14名、保健センター保健師55名を対象に、保護者への支援体制に関して調査を行ったもので、就学前後に関わるそれぞれの機関が、おのおの支援体制を整えるのではなく、一貫した組織編成を行うことの重要性について言及している。このような研究では、効率的に情報を共有することが指向され、障害のある子どもの就学に効果的な支援を行う手立てとなるとされ、多くの行政、自治体で独自の支援ツールの作成が行われている。

就学に向けて、子ども自身のスキルの獲得からスムーズな就学を目指した取り組みが行われている。山本ら(2012)は、発達障害が疑われる5名の幼稚園児のスムーズな小学校への移行を目指した就学支援プログラムを適用し、授業参加スキルの獲得を試みている。具体的には、就学前に就学先の小学校で実施し、「入室時のあいさつ」、「授業開始時に号令に合わせてあいさつをする」、「質問時は挙手をする」、「発表者を見る」、「順番を守る」という行動について4回のトレーニングを実施している。就学後の小学校の授業風景観察により、4名ともが上記の授業スキルを獲得したことを確認し、スムーズな就学の促しへの効果を示している。東海林ら(2010)は、6名の発達障害児を対象に、授業場面に適応するための実態把握シートと評価シートの開発を試行している。コミュニケーションを「聞く」、「理解する」、「話す」という3領域に分け、子どもの躓きを明確にすることで、就学に向けた課題を的確に把握することが可能になったこと、子ども自身も評価シートを書くことで、子どもが自分の目標を意識する効果が期待できるということである。

園内支援システムを構築し、保育所幼稚園での子どもの姿を適切に把握し、子ども理解を十分に行うことで、その内容を、就学支援ツールなどを使用して小学校に伝達されている。松井(2007)は、聴覚障害のある幼児の保育実践を、就学先の小学校へ伝達するために構築した幼稚園内の就学支援システムの検討を目的とし、園内において、コーディネーターの設置や定期的な保育カンファレンスを開催している。そして、情報を引き継ぐ小学校教員がスムーズに指導に活用できるように、子どもの特徴を簡潔に引き出せる様式のサポートファイル作成を試みている。山中(2010)は、円滑な小学校生活のスタ

ートに向けた「具体的支援」を行うため、幼稚園での取り組みの有効性について分析している。発達が気になる子どもの幼稚園から小学校への就学について、就学後の観察、教師へのアンケートや、聞き取りを行い、その結果、気になる児童全般に有効であったのは、生活ルール等の視覚提示であることを述べた。教師にとっては就学指導にかかる児童だけでなく、気になる子についても会議が実施できたこと、保護者の願いが移行支援会議に反映できたこと、入学前の打合せによって就学後即、指導に繋がったことが利点として挙げられた。幼稚園内での支援体制の在り方として、ケース会議や職員研修、保護者支援を充実させることによって、一貫した支援の実践が可能になり、幼児の育ちの促しに繋がることを報告している。山本(2007)は、幼児期から小学校への移行支援の取り組みの状況と課題を明らかにするために、4つの地域で調査を行った。そこでは、保育所幼稚園で幼児全員を対象として作成した「個人カルテ」によって、小学校に引継ぎが行われていたり、自治体独自のサポートファイルを作成し、保育所幼稚園、療育施設、保護者が子どもの生育歴や発達の様子を記録するなどし、小学校への就学に使用されている。一方で、このように地域独自のさまざまな支援ツールが作成・使用されているものの、依然として情報共有が困難という実態も明らかになっている。そもそも、効果的な情報伝達ということ以前に、情報の提供や受取が行われていないなど、自治体や地域によって多様な状況を呈しているようだ。本杉(2014)は、ある自治体の幼稚園小学校(96か所)を対象として調査を行った結果「サポートファイルの提出や活用」、「就学支援シートの提出や活用」が重要と考えている幼稚園小学校が9割近くに存在するにもかかわらず、実際にサポートファイルを使用している幼稚園小学校は96か所中16か所、就学支援シートを作成使用している園や小学校は19か所しかなく、重要であると認識されていても、約70か所では使用されていなかったことを報告するとともに、「必要な情報を得ることができない」、「幼稚園からの児童の情報と実際の姿が異なる」と多くの小学校が感じていることを指摘している。同様に、牧野ら(2010)は、ある地域のすべての保育所、幼稚園、公立小学校を対象に、保育機関と小学校との連携について調査している。その結果、幼稚園からの送付が義務付けられている指導要録に関して、20%余りの園が小学校に送付していないこと、また、指導要録を受け取っていると回答した小学校も19%しかなかった。これらの実態は、就学支援ツールの使用だけでは、情報共有にはならないことを示唆している。

このような先行研究を踏まえて、障害のある子どもの就学の課題として、以下の3点が挙げられる。1点目については、保護者の意向が尊重され、齟齬無く、適正就学という名の下に実施されていたとしても、保護者は、子どもの就学そのものについての知識や実態を想定できないために、就学の手続きが済んで小学校に入ってから問題が顕在化するということである。保護者は就学先選定において様々な不安や悩みを抱えていることが明らかにされている(木村,2013;神谷ら,2002;杉田,2013;小淵,2008;是永ら,2007;長島ら,2007)。ただ就学移行期にあって保護者は、その悩みや不安を誰に、どのようにして相談して解決すればいいのかわからず、就学後も抱え込んだまま、我が子を学校に送

り出す。このような意見聴取を言うべき就学前には就学後のイメージを持ち合えないために、就学後にニーズが明確になるというズレが生じているのである。就学という人生の中の大きなイベントの前では、本音を吐露することができない保護者がいる。

2点目としては、保育所幼稚園の保育者と小学校教員との間で子ども観、発達観が異なるために、共通のイメージを持たず、子どもを中心とした連携が取りにくいということである。このことは単に連携のための時間調整などといった物理的な課題で連携の取り組みが行えない(植松ら,2010)というだけでなく、保育者と小学校教諭の間に存在する保育・教育方法の違い(Duncan,2005;山本,2007;牧野ら,2010)、保育者と小学校教諭のそれぞれが日常的に用いる職業言語の違い(山内,2005)などにも広く影響し、それらが相互に関係し理解の障壁になっていることが考えられる。

最後に、就学の効率化、情報の共有化、手続きの簡素化のために幼稚園保育所と小学校を繋ぐツールとして「就学支援シート」などの利用が奨励化されることが、むしろ当事者の真のニーズを隠蔽し、本来ならばケースワークを土台にして進められるべき就学という事態を空洞化させてしまっている現実があることである。現在、特別な支援の必要な子どもの就学では多くの就学支援ツールが開発され、その効果が報告されている(山本ら,2012;山本,2007;山中,2010;子吉,2010;東海林ら,2010;松井,2007;赤塚,2013)。しかし、このような効率的な連携を目指せば目指すほど、そこからこぼれ落ちる障害のある子どもや保護者は少なくないことは容易に想像できる。

障害のない子どもの就学については、子ども、保護者、保育者・小学校教諭という3者の視点を併せた検討が行われている。Fabian(2000)は、子どもが小学生となる過程をみるために、同一の学校に通う50名の子どもと、その保護者と教師を対象にインタビューを行っている。保護者は、就学後の子どもの学校生活について詳細を知ることができないという現実があること、保護者や子どもは就学前段階で小学校教諭に会う機会を持つことを希望していること、小学校教諭は、子どもの良好な学校生活には就学開始時が1つの重要な契機になると意識しており、学校と家庭の対等なコミュニケーションが急務であることを述べた。Chan(2010)は、ある幼稚園に通う子どもとその保護者、幼稚園教諭と、小学校教諭を対象に、就学準備と就学における保護者と教師と子どもの経験について調査を行っている。その際、26名の幼稚園教諭と19名の小学校教諭、40名の子どもにインタビューを実施し、幼児を育てる保護者259名と、小学生を育てる保護者523名に質問紙調査を行っている。結果では、幼稚園教諭と小学校教諭が互いの教育内容について知らないこと、保護者は就学前の不安を感じているものの、それは就学後には解消され長期間は継続しないと捉えていることを報告している。これらの研究では、多数の対象者の意識から、子ども、保護者、保育者、小学校教諭の就学における経験や考え方の違いを明確にしようとしている。

また、子ども、保護者、保育者、小学校教諭という三者の関係性に焦点をあて、就学の経験に接近することが試みられている。Peters(2003)によって行われた調査では、小学校

への就学の複雑な現状を明らかにすることを目的に、23組の子ども、保護者や小学校教諭に聞き取りを行っている。保護者は就学後、我が子の適応行動だけに注目する傾向があるのに対し、子どもの就学後の生活には、親しい友人の存在が影響を与えていることが示され、そのことから小学校教諭や保護者は、事前に幼稚園教諭から友人関係についての情報を得ることを望んでいた。Podmoreら(2003)は、家庭と学校、保育施設の間での子どもの捉え方への類似点と相違点に関して、27名の子どもと15名の保護者、11名の保育者、19名の小学校教諭にインタビューを行った。就学において、保育者・小学校教諭が子どもの社会的な経験の文脈を理解することが要点となることを述べた。これらの研究では、家族の背景なども分析に含めながら、子どもの就学を描き出している。

また、1人の子どもの就学に焦点をあて、三者の経験の語りを併せることで、それぞれの場における子ども理解から、就学という事象が明らかにされている。Duncan(2005)は、ある1名の女兒の就学に関して、子どもの母親、保育所の担任保育者と小学校の担任教諭が保持している子どものイメージに関して研究を行った。子どもの小学校へ就学が上手く行われなかった原因として、幼児教育の文脈の中では、言葉の表現や、活動の経験などが豊かな子として認識されていた子どもが、就学後には、学習への集中ができにくく気の散りやすい子と捉えられていたという違いがあり、それぞれのこども理解や保育・教育方法が異なっていたことを質的な分析から描き出している。Peters(2000)は、子どもと家族、教師の就学の経験を探索することを目的として、子どもとその保護者と担任の幼稚園教諭・小学校教諭に対して、インタビューと幼稚園・小学校での観察を行った。ある女兒の事例では、幼稚園教諭が就学に向けて子どもの経験を増やすために、幼稚園でさまざまな経験をさせていたが、就学後には学校で泣きわめくなどしてスムーズな就学にはならなかった。その後、学校ではリーダー的な存在となり、大きな問題は消失していたものの、女兒の母親からは、家庭においては、就学後1年を経過しても依然としてよくない状況が継続していたことが語られた。これらの研究は、子どもがそれぞれの場で異なる姿を見せることがあり、就学には、三者の経験を併せて検討することで表面化する事象がある可能性を示唆している。

障害のある子どもの就学に関する先行研究は、保護者、保育者、小学校教諭のいずれかを対象としたものがほとんどであり、子どもの就学に関わるすべての人を対象としたものとしては、赤塚(2013)と赤塚ら(2013)が挙げられるのみである。

赤塚(2013)は、ある1名のアスペルガー症候群の子どもが、小学校の生活に適應するために必要な援助について、就学前後で子どもの就学に関わる全ての人々が参加した移行支援を実施した。その結果、引継ぎ段階での情報共有の工夫、就学前後の継続的な移行支援会議の開催を行うことへの効果が認められた。また、赤塚ら(2013)は移行支援体制づくりに向けて、特別支援学校のコーディネーターが地域で機能する条件を探ることを目的として、子どもの就学に関わった全ての人を対象に、5件法によるアンケート調査を行った。その結果、「チームを組織する」、「情報共有のためのツールを利用した継続的

なミーティングの開催」を挙げている。子どもの就学に関わった全ての人を対象としたことで、その事例が抱える移行支援体制の利点や困難さを明らかにした。一方、赤塚らの研究では焦点があてられなかった対象者の経験には、それぞれの家庭の子育てに関する姿勢、保育者らの保育・教育観が現れると思われ、特に、障害のある子どもの就学の場合、子どもの障害特性、保護者の障害受容の過程、保育者や教師の障害に対する考え方などが異なるため、1人ひとりの子どもの就学を詳細に分析することでしか描き出せないものがあるだろう。

有効なツールの開発や、保幼小で連携に関するシステム構築などに関する研究が行われることは、障害のある子どもの就学に効果的な支援を行う手立てとなっていることが考えられる。一方、子どもや保護者、保育者、小学校教諭らは小学校への就学において、その人しか味わうことのできなかつた経験がある。就学におけるそれぞれの経験には、有効なツールの開発や効果の検討という側面からでは、取り上げられることなく、抜け落ちてしまうものが含まれる可能性が考えられる。これまでの研究では、障害のある子どもの就学がスムーズに行われるかどうかということに焦点が当てられることが多く、子どもや保護者、保育者たちにどのような経験があったかということは、それほど大きな問題とはされず、取り上げられることがなかった。しかし、障害のある子どもの就学に関わった人々が、どのような困難さや喜びを経験したのかということを明らかにすることは、就学の現実を描き出すばかりでなく、社会の中で意識されていない障害のある子どもの保育や教育の困難さについても接近可能になると考える。

第3節 研究目的

本研究の目的は、障害のある子どもの就学において、当事者が経験した就学の実際を描き出すことから、障害のある子どもの就学について問い直しを行うことである。そして、障害のある子どもの就学において社会が持つ意識を明らかにするとともに、現在の障害のある子どもの就学における課題から新たな知見を得ることを目的とする。その際、子どもの就学に関わったすべての当事者を対象とし、それぞれの語りの分析を行うものとする。

経験について桜井(2002)は、「語り手のイメージ、感覚、感情、欲望、思想、意味などを伴って成立するもの」であるとし、なんらかの出来事に触れた際の行動である体験とは異なるものであると説明している。鈴木(2015)は、経験と語りの相互関係について言及し、経験はその語られ方に応じて、複数の意味づけの可能性をはらんでいると述べた。ある1名の障害のある子どもの就学における当事者それぞれの、その人しか経験しえなかった出来事の語りにも、複数の意味づけが可能となると思われ、その背景に存在する当事者のこれまでの出来事や経験も浮かび上がってくると考える。

第2章 研究の方法

第1節 研究方法と理論的背景

第1項 研究方法

本研究では、ある1名の子どもの就学に関わった保護者、保育者、小学校教諭、子どもを対象とする。近年、医療現場などの分野で、その人しか経験し得なかった出来事を扱う際、「当事者性」についての議論が見られる。「当事者」という言葉や概念については、医療現場、社会福祉学、障害者、女性運動や社会運動に関する場面で多く見られる（野崎,2004）。一方、「ニーズを持った時、人は誰でも当事者になる」（中西ら,2003）という考えや、「問題の中核で状況をよく知っている人」（松岡,2006）、病気や障害など社会的弱者やマイノリティな存在であるなど「何かが不自由な状態」（小木曾,2006）、「ある事柄に主体的に関与する人」（樋口,2010）と、当事者をより広義に解釈し定義しているものもある。中根(2010)は、「当事者」は「他ならぬ経験をした私」という「一人称」の存在であると述べ、研究という「三人称」の俎上に「当事者」を載せることの困難さに触れながらも、「経験を聞く」という行為そのものが当事者と研究者の「二人称」の関係を生起させ、生きられた現実をあらわすと述べている。

本研究では、当事者らの就学における経験を明らかにするという研究目的に対し、ライフストーリー法を用いる。ライフストーリーは、ある特定の個人の生活における個人的な意味を明らかにしようとするもので、その主体たる個人の「生」の意味づけを重視し、その生活を対象化する方法(中野ら,1995)である。谷(1996)は、ライフストーリーにより個人の生活を把握することで、固有の生活世界を生きる者の個別性を理解することができるとしている。これまであまり主題化されてこなかった問題や人々を対象とする際に有効で、個人の主観的な現実を把握できるところに特徴を持つ（西倉,2009）。ライフストーリーには、いつ、どこでといった出来事や行為の展開過程を語っている「物語世界」と、語り手と聞き手の関係を表すメタ・コミュニケーションの次元である「ストーリー領域」という異なる2つの位相が存在する(桜井,2005)。

ライフストーリーを説明する際、ライフヒストリーという用語も用いられることがあるが、その違いについて明確な定義はなく、研究者それぞれの考えに基づき使用されている。中野(1995)は、ライフストーリーはデータであるととらえ、そのデータを分析、編集した成果がライフヒストリーであると位置づけている。

一方、ライフストーリーは個人の語りにより高い関心を持ち、ライフストーリーは語り、資料や史実を併せて分析を行うものという考えがある。やまだ(2000)は、ライフヒス

トリー研究を生活史であるとし、歴史の流れの中で捉えられた個人の歴史に関心を持ち、それを明らかにする手段として語りを用いること、そしてその裏付けとして各種資料や史的考証も重視することを挙げている。それに対し、ライフストーリーは人生の物語であり、語りそのものにより関心を持ち、「語られた真実」を重視する方法であると説明している。

また、ライフストーリーは聞き手と語り手の相互行為によって産出されるものを扱うものであるという主張もある。桜井(2002)は、ライフストーリーとは、個人のライフ(人生、生涯、生活、生き方)について、インタビューという語り手と聞き手の相互行為をもとに、共同で産出される自己と個人的経験についての物語であると説明している。一貫してライフストーリーを論じている山田(2005)は、ライフストーリーと、ライフヒストリーの差異について、「なぜ、ライフヒストリーではなく、ライフストーリーなのか。それは個人によって語られた物語が、その人自身に帰属するというよりはむしろ、それが語られた相互行為の文脈に依存すると考えるからである。(中略)ライフストーリーとは、インタビュアーと回答者が協同で社会的現実を構築するひとつの方法なのである」と記述している。山田(2006)は、ライフストーリーとライフヒストリーは、ほぼ同様の方法であると位置づけ、「呼称は多様であっても、基本的に、個人、または集団の人生や経験を質的資料により構成しようとする手法であることは共通している」と述べ、その方法について「個人、或いは少数の集団を分析の対象とし、その人生全体、また人生の一時期を社会的背景や事象と結びつけながら調査対象者の人生と生活を再構成しようとする手法」と概念を整理している。

本研究では、当事者の就学における経験だけでなく、それぞれの人生上の経験を重視することから、ライフストーリーという用語を用いる。加えて、個人の人生や経験を社会的背景や事象と結びつける手法であると前述の山田(2006)が述べたように、当事者の語りとともに、障害の捉えや特別支援教育の考え方という社会的背景を併せて検討を行う。

初期のライフストーリー研究では、強盗などどちらかという特殊な立場の人々に焦点をあて、その人生を聞くことで「個人的な体験」と「客観的な歴史的事実」とを重ね合わせることにより、社会の中で起こっている出来事を明らかにしてきた。現在のライフストーリー研究には、高齢者や障害者などマイノリティと言われる人々の、個人のリアルな生きられた生活や経験が明らかにされている。日本に暮らす外国籍の人を対象とした研究(倉石,2002;山本,2002;好井,2002)、高齢者など市井に暮らす人々を対象に行ったもの(中野,1977;出口,2004)、日系女性など異文化の中に生きる人々を対象としたもの(中野,1983)、ハンセン病や精神病患者、薬害 HIV 患者の差別問題について迫ったもの(山田,2004;蘭,2006;山田,2011a)など、いわゆる社会的弱者と言われる人々に焦点をあて、語りを書くことでしか表せなかったそれぞれの人生や経験が描き出されている。また、ジェンダーの領域でもライフストーリーによる研究が行われており、不妊という経験を語りにより明らかにしたもの(松嶋,2003;安田,2012)、同性愛者やトランスジェンダーなど性的マイノリティの人々の生きる世界を描き出されている(杉浦,2002;矢島,1999;風間,20

02)。

このようにライフストーリー研究は、社会的に少数派であったり、マイノリティとされる立場の人々の経験の語りから、その人とその人をめぐる社会の在りようを描き出すことに強みを持っている。一方、現在ライフストーリー研究においては、教育におけるカリキュラム改革や教師の専門性などを明らかにするために教師や保育者を対象とした研究も盛んに行われている。塚田(1998)は、複数の教師の語りから、管理主義教育とされるある県の受験体制の成立が、実際には教師主導で実施されたものではなく、生徒や保護者からの要望によるものであったことを明らかにしている。村井(2014)は、地理歴史科教師の歴史教育観の特徴を明らかにするために、5名の教師のライフストーリーの検討を行った。その結果、各教師の歴史観の特徴の形成する基盤には、社会科教育としての一貫性を重視するか否か、歴史教育観を授業に如何に反映させるか、生徒や社会への働きかけをどこまで意識するかという3点が明らかになった。ライフストーリー研究には、このように複数の人を対象として、研究結果からある程度一般化可能な内容を抽出するものもあれば、1名の対象者のライフストーリーから、教育者としての在り方や経験の蓄積による変容を明らかにしようとするものもある。高井良(2014)は、激動する社会の中での高校教師の専門的成長を明らかにすることを目的として、ある1名の高校教師のライフストーリーの聞き取りを行った。その中で、教師生活において8年間に渡る長い教職アイデンティティの危機があったこと、その後離職を考えるまでに至ったが、大病を患ったことで、自らの時間意識の変容を生み出し、そのことを契機として新しい教職アイデンティティの軸を見出したことを明らかにしている。また、学校固有の組織的文脈において生起する教師の自己変革過程を分析することを目的として浅野(2004)は、学校の組織的文脈に焦点をあて、同一校に勤務する管理職、リーダー的教員、一般教員の3名の教師のライフストーリーを羅生門的接近により分析している。分析の結果、3名の教師はいずれも何らかの組織的な役割を負ってカリキュラム開発に携わるなかで、新たな自己像を生みだしており、こうした変容は個人的文脈と組織的文脈が相互に絡み合う複合的な文脈のなかで生じていたことを述べた。

保育領域に関するライフストーリー研究としては、田甫(2004)が、昭和31年の幼稚園教育要領の刊行をきっかけに幼稚園教育がなぜ「小学校的」と評される保育になったのか、その経緯を2名の保育者のライフストーリーにより明らかにした。その結果、「小学校的」と評されるような保育が行われた背景には、保育者が「構え」というべき保育観をもともと持っていたことが読み取れたことを報告している。吉岡(2007)は、ある1名のベテラン保育者の語りより、保育者が刻々と変化する環境にいかに対応し、成長してきたかを明らかにした。その中で保育者は、成長し続ける存在であり、子どもの自主性を尊重するという信念を持ち、実践の中でその信念に基づいて複雑、かつ流動的な保育現場に対応していた。Duncan(2001)は、1984年から1996年の間のニュージーランドでの教育改革が幼稚園教諭の個人的な人生にどう関係したかについて、8名の幼稚園

教諭のライフストーリーから明らかにした。幼稚園教諭の語りとその時の社会的背景を踏まえ、システムの内と外から幼稚園教諭を規定することを可能にしている。

このように、それぞれの語りには、時として当事者でなければ経験することのなかった個人的な出来事が語られ、その人が生きる特有の生活世界を描き出すことを可能にしている(徳田,2007)。

ライフストーリー研究は主として、実証主義的アプローチ、解釈的客観主義アプローチ、そして社会構築主義的アプローチという3つの立場に分類される。

実証主義的アプローチと解釈的客観主義アプローチは、どちらも社会的現実を重視する立場である。実証主義的アプローチは、仮説を検証するためにライフストーリーを収集する仮説検証型のアプローチである。一方、解釈的客観主義アプローチは、個々の事例の研究をとおして仮説を構築・補強・修正し、一般化を目指すもので、多数のライフストーリーを収集し帰納的推論を重ねることにより、個人の主観を超えた社会的現実が見えてくるとする方法である。3点目の社会構築主義的アプローチは、語り手と聞き手の相互作用によってデータが構成される視点を強調する。ここでは語り手の語りだけでなく、聞き手の質問がいかに関心の文脈を規定しているかを問題とする。語り手が語ったことは、聞き手に引き出された「語り」であり、聞き手の関心と語り手の関心の両方から引き出された混合体であると考えられており、研究者も含めた人々とのやりとりを通じて社会的現実が構成されるとするものである(桜井,1993;石川・西倉,2015)。

このことについてやまだ(2009)は、論理・実証モードと物語モードという用語を使用し説明している。それによると、論理実証モードでは、ある出来事の語りが真か偽かということの問題とし、実証によってどちらかの答えを導こうとするもので、正か誤かの結論が出る、或いは、証拠不足で結論に達しないということになる。一方、物語モードでは2つ以上の出来事が、どのように関係づけられて語られるかが問われ、どれが正しいかを決定することは求めない。例えば、「裏切り」、「悲しみ」という2つの意味づけがなされても、どちらが正しいかという方向には向かわず、矛盾する意味づけの共存が可能とされる。物語モードでは結論を出すことが目的ではなく、「悲しさ」、「こっけい」など、いくつもの意味づけが可能とされている。

第2項 理論的背景

本研究では、理論的背景として社会的構築主義の中でも、対話的構築主義の立場を採用する。対話的構築主義とは、研究者も含めたやりとりを通じて社会的現実が構成されるとし、語り手と聞き手の相互行為を通じて、過去の出来事や経験に対する意味づけを行う(桜井,2002)もので、ドミナント・ストーリー(マスターナラティブ)やモデルストーリーから個人と社会との間の同調、抵抗、齟齬、抑圧といった様々な関係を読み解くことができるという概念のもとに提唱されている(石川・西倉,2015)。ここでは、個人が経験したことをめぐる語りもあれば、あるコミュニティに共有され、常識の中に埋め込まれた語りも含

み、対象者とインタビュアーの関係性をも問題にする。

対話的構築主義アプローチによるインタビュー方法について、山田(2011b)は、従来行われてきた最低限のラポールを確立したり、上手なインタビューを目指すことでは、対象者の本音を聞くという問題は基本的には解決されないとしている。その理由として、対象者の語りは、実際に起こった出来事や対象者の体験を素朴に表象しているのではなく、インタビューという調査者と対象者を巻き込んだ相互行為の過程において、さまざまな偶然的コミュニケーションと結びつきながら構築されているからである。蘭(2006)は、ハンセン病に罹患した人々のそれぞれの暮らしを記述し、自らの希望を持つことなどが生活の中で様々に実践されている様子を描いている。その方法について蘭は、調査者としての自分の経験や聞き取り時の主観的な解釈、聞き手と語り手の双方の関わり合いも記述し、両者の感情や理解が作用しあう過程を示している。

対話的構築主義アプローチでは、調査協力者の経験を読み解くことに主眼を置きながら、調査者自身の経験も重視している。そのことについて石川(2012)は、調査協力者が語ったことが、どのような文脈のもとで語られたのかという視点を抜きにして理解することはできず、インタビューの場で、調査者と調査協力者のやりとりや両者の関係性が、語りを理解するために不可欠な文脈であると説明している。当事者の語りをどう理解するかということについて山田(2013)は、話を聞いている時に端的にわかる理解と、フィールドから戻り記録された語りをトランスクリプトに起こし、調査者と当事者の相互行為を子細に再検討する時に達成される理解という従前より言われてきた2つの場合に加え、もう1つの理解があると指摘している。それは、語りが投げかけられたその時には意味がよく理解できなかったり、「引っかけり」を感じたりしたことに対し、長期間その語りと格闘することで、最終的に腑に落ちる瞬間がやってくるという理解の現象であり、調査者自身が自己変容する理解の存在を示している。

桜井(2002)は、ライフストーリー研究には、調査者の仮説や先入観が、対象者からどんな語りを聞きたいのかという「構え」をもっており、それをモデル・ストーリーと呼んだ。山田(2011b)は、モデル・ストーリーが調査者だけの専有物ではなく、調査者と対象者の双方に共有される可能性を指摘している。そして、インタビューの相互行為において、どのようなモデル・ストーリーが共有のものとして喚起されたり、それを逸脱していく偶発的に発生したのかを明らかにする必要を述べている。

インタビューの相互行為において、モデル・ストーリーとは、桜井(2002)の指摘する調査者の構えであり、山田(2011b)が述べる調査者と対象者の双方に共有されるものである。石川ら(2015)は、語りの中にあるモデル・ストーリーについて、「コミュニティのメンバーであればただちに了解できるもの」とし、「社会規範や文化的慣習を表現するストーリー」としてドミナント・ストーリーを示し、ライフストーリー研究にとってはこの2つがどのような関係にあるかということが重要な問いとなっている。山田(2008)は、薬害 HIV に関して報道され一般的な常識だとされるドミナント・ストーリーが、血友病患者の語り

を通して破碎される様相から、血友病を生きるある1名の被害者の血液製剤と医師に対する深い信頼感を明らかにし、ドミナント・ストーリーには収まらない医師と患者の関係性を例証している。同様に山田(2011a)は、薬害 HIV を題材としてドミナント・ストーリーを背景として悪者にされ、長い期間沈黙を強いられたきた医師たちの語りに、歴史的・社会的文脈を補うことで、医師の認識枠組みという自律性を持った個別の声が存在することを示した。医師らは自らの置かれた立場で「よい良い医療」を実践しようとしながら、同時にエイズのリスクを適切に評価できずに、従来の血友病治療を継続するジレンマに陥り、迷いながら治療を進めていたという現実があった。

本研究で対象とする障害児の就学に関しても、一般的に常識として社会の中で生成し、保持されているドミナント・ストーリーが存在すると思われる、それが当事者の就学の経験で語られた内容とどのような関係にあるかということについても検討を行う。

対話的構築主義アプローチを用いた研究として、山田(2011b)は、自らが精神科病院に患者として入院しフィールドワークを行い、調査者としての自分の位置づけが調査結果にどのような影響を与えるかを明らかにしている。病院管理層の要望に応え、自らの立場を職員や患者にも明かしたフィールドワークでは、職員から「自分たちをチェックし監視する人」として遠まわしに見られたり、患者からの歓迎や攻撃に直面するなどすることで自らのアイデンティティの揺れを経験すると同時に、自分の中にある精神病に対する偏見を再認識したことを述べている。一方、医師と病棟師長以外には職員にも患者にも知らせず入院患者となった別のフィールドワークでは、自らが患者アイデンティティと一体化し、患者世界の中で安住することで、職員との通路を閉ざしたものとなった。そこで見たものは、外見の沈滞した雰囲気とは異なるいきいきとした患者の世界であるとともに、管理する側の病院職員とそれに従属する患者の間にある断絶が、前述のフィールドワークを行った病院とは比較にならないほど深かったことを記述している。

西倉(2003)は、顔にあざのある女性へのインタビューの中で、対象者たちが〈美／醜〉よりも〈普通／普通でない〉という問題を語っていることを明らかにしている。そして、普通と異なる状況を打開しようと手術を受け「肯定的」に生きていく姿や、見た目のごとくに拘っていたこれまでの自分をみつめ、セルフヘルプ・グループを通してあざとの折り合いを模索していく姿など、対象者それぞれがあざのもたらす困難に対する戦略を行っていることを述べた。またその際、調査者自らの中に「あざのある女性であるがゆえに抱える美醜の問題」を対象者たちが語るという調査者としての構えがあったことで、対象者の語りに向き合った際に戸惑いを覚え、分析を行う中での自分の変容を述べている。

バー(1997)は、社会構築主義的アプローチを「自明の知識への批判的スタンス」であると述べ、ハッキング(2006)は、社会構築主義を使用することの重要な点は、自明とされる概念や観念が、実際には社会情勢の偶然的な構築物であることを明らかにする点だと指摘している。本研究では、社会構築主義による分析を行うことで、障害のある子どもの就学の中に潜んでいる自明化された常識とは異なる事象が浮かび上がると考える。

本研究の理論的背景に対話的構築主義を使用する理由として、まず、本研究の目的は、当事者それぞれにどのような就学の経験があるかということをはっきりさせることであり、そのためには真偽をはっきりさせるために実証的に検討を行うよりも、当事者に語られたことの中に存在する矛盾や齟齬をはっきりさせることの方が、より豊かな就学の経験を描き出せると考えたからである。当事者の語りから、障害のある子どもの就学に関わる人にとって、一般的に常識とされている自明化されたものが何かという点や、それにどう縛られているのかということ、ドミナント・ストーリーには合致しない当事者のストーリーを描き出すことで、障害のある子どもの就学の実際に接近できると考えるからである。また、調査者と研究者のやりとりの中で産出した語りを分析し、社会の中で一般的な常識として保持されているドミナント・ストーリーと、個人が持っているモデルストーリーとのずれをはっきりさせることで、社会の中で障害の捉えや、特別支援教育への考え方という社会的背景と併せて検討を行う。

筆者はこれまで、保育や子育てなど子どもをめぐる生活の場において、どのような現実があり、そこで生きる人しか経験し得ないものを描き出すことを目的に質的研究を行ってきた。例えば、過去の自らの実践記録を回顧的にふり返ることで、当事者自身が振り返り、分析することで立ち現れる、不可視的な保育実践の中にある保育者特有のものの考え方を描きだした（佐藤,2011）。また、佐藤ら(2009)は、母親が過去に記述した育児日記をライフストーリーの手法を用い分析し、当時の母親の心情を実証的に理解しようとするのではなく、子育てという行為の中で「母親になる」という様相を、過去の母親の記述から明らかにした。これまでの研究から、研究者自らを含め分析を行うことへの意義が示唆されている。

第2節 インタビュー対象者の選定と研究協力依頼の経緯

本研究では、これまで明らかにされてこなかった当事者の経験ということに焦点をあてるために、1 事例による検討を行うものとする。具体的な事例選定の基準としては、まず第1に当事者全員が子どもの就学に関与していたこと、第2に子ども自身が過去の出来事を想起し、語る事が可能であることとした。

1 点目の理由として、就学に関しては、本杉(2014)や牧野ら(2010)の先行研究でも明らかになっているように、子どもの就学に関わる当事者が十分に関与していない事例がある。このような事例にも、関与しない人が存在したという就学の経験があったと思われるが、まずは当事者全員が関与した上で、生じた就学の利点や困難さについて明らかにしたいと考える。そこで本研究では、当事者のうち就学に関与していない人がいるという事例は対象から除外する。

研究への協力は、まず「私」から母親である吉田サチコさんに依頼を行った。聞き取りを行う5年ほど前に、共通の知人から紹介され知り合った。知人より、ユウキ君の子育てに悩むサチコさんの話を聞いてほしいという依頼があり、サチコさんはユウキ君と姉のユミをつれて「私」の自宅を訪れた。サチコさんは先の見えない子育てへの不安や、広汎性発達障害の疑いがあるという診断を受け、ユウキ君のことをどう受け止めればいいのかということへの悩み、それに伴って姉も精神的に不安になっていることへの不安などについて、姉とユウキ君が隣の部屋や庭で遊ぶのを見ながら、90分間ほど「私」と話をした。その後はメールでの相談や、近況報告などが数か月から半年に1度の割合で行われた。「私」は、ユウキ君が地域の小学校の特別支援学級へ就学したこと、就学前より母親、保育者、小学校教諭がいろいろな連携を取っていたが、その就学があまりうまくいっていないことをサチコさんのメールから知っていた。前述の2つの条件に合致すると思われたことから、メールでサチコさんの状況が、時間的にも精神的にも余裕があることを確認した上で、電話にて研究目的を説明し協力の依頼を行った。また、その際、ユウキ君の保育所年長児クラスの担任であった坂本マユミさんと、小学校1年生の支援学級担任の小学校教諭であった藤岡ミドリさんを紹介してもらうように併せて依頼を行った。その理由として、まずはサチコさんからそれぞれに協力依頼をしてもらうことで、保育者や小学校教諭らはサチコさんが研究協力を承諾していることを暗に知ることができ、その後の依頼がスムーズに行えると考えたからである。

サチコさんは、電話にてすぐに自らの協力を承諾するとともに、マユミさんたちも紹介することが話された。その際、「保育所は絶対大丈夫だと思うが、小学校は何と云うか分からないので、少し待つてほしい」ということであった。その日のうちに、サチコさんから電話があり、保育所、小学校ともに協力が得られたことが告げられた。

「私」は、まず保育所長、小学校校長宛てに電話での依頼を行い、研究依頼書を郵送する旨伝えた。保育所長からは「熱心なお母さんなので、ユウキ君の就学に際しては、

担任の坂本もいろいろ勉強になったので、話をさせてもらいたい」とすぐに承諾された。小学校長は挨拶だけで、すぐに担任のミドリさんに電話を代わったがそこでは、「母親からの依頼なので受けるが、学校とサチコさんの認識が異なると困るので、母親を同席させてほしい」という条件付きでの承諾となった。

第3節 インタビュー対象者

第1項 ユウキ君家族の居住するX市

X市は、人口約26万人の地方都市である。温暖な気候と肥沃な土地のため農業が盛んである。私立学校数が少なく、小学校では、32校の公立学校に対し、市内に私立小学校はわずかに2校で、他の市町村にも私立学校は設置されていない。そのため、X市の多くの子どもは公立小学校に通っている。保育・幼児教育の状況は、幼稚園でもやはり公立園が多く27か園、私立は2園となっている。

公立幼稚園では、多くの園が市立小学校と隣接しており、27園中3園のみが3歳児からの3年保育を、それ以外は4、5歳児の2年保育を行っている。通常の保育時間は、午前保育日が12時まで、午後保育日が14時30分まで、全園において16時まで預かり保育を実施している。また、7か園に特別支援学級が置かれている。3園ある私立幼稚園では、すべての園において3年保育が行われており、19時までの預かり保育が実施されている。

保育所の設置数は、公立園30園、私立園36園である。市内の全ての保育所で障害児保育を実施している。公立保育所では、入所可能な年齢が生後8週間からの園と、2歳児から受け入れている園があり、地域によって異なっている。保育時間についても同様に地域によって異なり、11園で朝7時30分から夜19時までの延長保育を実施、他は17時30分、18時まで、という時間がそれぞれ設定されている。X市内の中で中心部に位置していたり、核家族の多い地域であったりする場合は遅くまで開所し、同居している家族の多い地域では17時30分に閉所するということである。36園の私立保育園では、園により入園可能な年齢はさまざまであるが、多くの園では産休明けからの保育が可能である。保育時間は、全ての園で延長保育が実施されており、朝7時から19時までの保育を行っている。また障害児保育についても全ての園で実施している（以上のことは、全てユウキ君の通っていた保育所所長の話と、X市ホームページにより確認したものである）。

ユウキ君家族の住むK町はX市の北西部に位置している。町の北側を大きな川が流れており、古くから稲作やほうれん草など農業が盛んで、現在も専業農家を営む家庭もある。祖父母と同居している家庭も少なからずあり、核家族の場合も親の実家近くで暮らすなど、子育て環境としては比較的穏やかな恵まれた地域である。現在も隣近所や地域のつながりが深く、毎年秋に開催される「体育大会」と呼ばれる運動会は、校区内にある保育所、幼稚園、小学校、また地域の婦人会や老人会も参加し合同で行われ、地域の大きな行事となっている。地区ごとにお宮と呼ばれる神社があり、秋まつりの時期になると地区の白い法被を着た大人たちが引っ張る神輿の上で、小学生が太鼓を叩き参加をするなどの伝統的な行事も行われている。

近年、町を東西に通るバイパス道路に沿って多くのスーパーマーケットや飲食店が出店し、生活しやすい便利な地域となっている（ユウキ君の小学校校長先生談）。ユウキ君の住むK町には私立保育園はなく、公立保育所が3か所あり、小学校区に1つずつ保育所が設

置されている。そのうち2園は延長保育を行っておらず、ユウキ君の通った保育所のみが19時まで開所している。

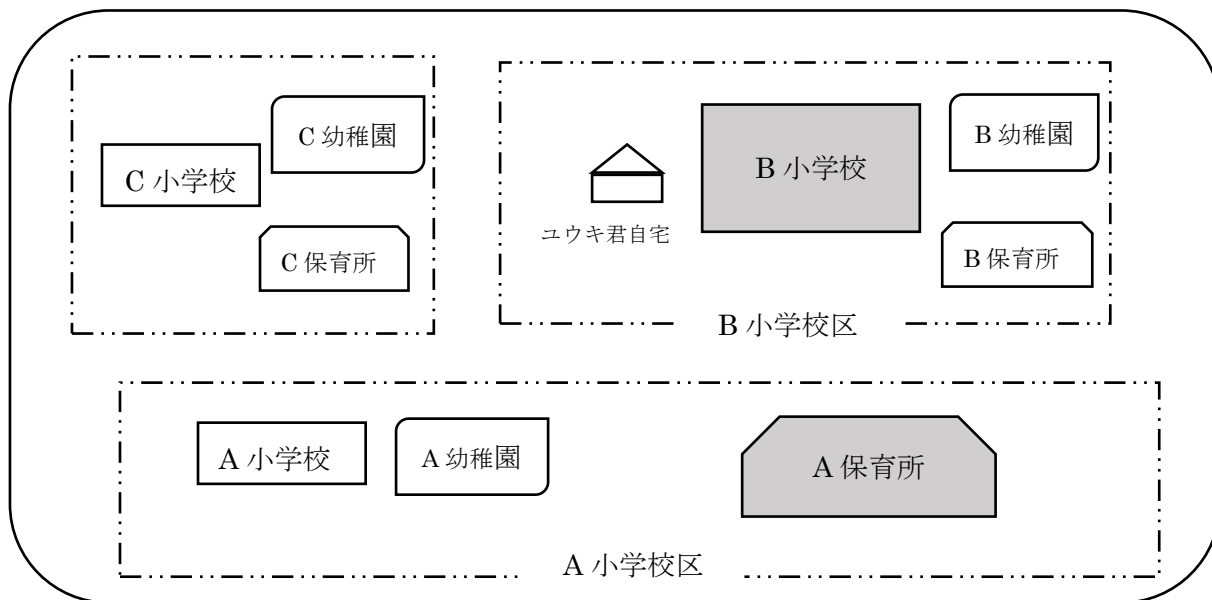


図1 ユウキ君の生活環境 (K町)

第2項 ユウキ君 (仮名) : 小学2年生の男児

X市にある小学校の特別支援学級に在籍している。家族は父(テツヤ、30代)、母(サチコ、30代)、2歳年上の姉(ユミ)の4人家族で、母親の生家を改築して暮らしている。

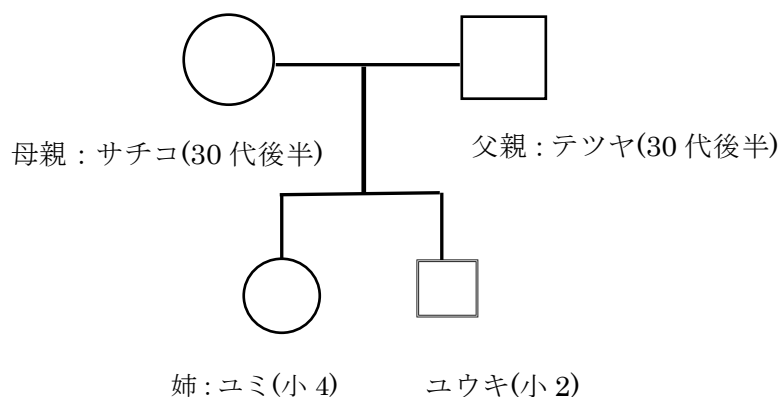


図2 ユウキ君の家族構成

自宅は、交通量の多い幹線道路から道一本入ったところに立地しているものの、家の周りは狭い道のため車が通ることはほとんどなく、姉と家の周辺の空き地などに遊びに出る

こともある。敷地内に家庭菜園があり、放課後や休日は大好きな昆虫を探したり、飼っている犬の世話をしたりして過ごすことも多い。家には昆虫や生き物の図鑑がたくさんあり、少し時間があると図鑑を見たり、庭で捕まえた昆虫の名前を調べたりする。玄関には、たくさんの飼育箱を置いてカタツムリ、カブトムシ、カメなどを飼っており、ユウキ君も餌をやったり飼育箱の掃除を姉としたりして可愛がっている。小学生の男子児童らしく、カードゲームやパソコンゲームなども好んで行っている。幼児期は激しい多動があったという事だが、小学校2年生になり多動はずいぶん落ち着いてきている。

ユウキ君は2歳になった頃、X市のA保育所に通い始めた。それは、サチコさんが仕事を再開したということも理由であったが、ユウキ君の多動性行動に悩みを感じていたことが大きな要因であった。サチコさんは、日中ユウキ君と2人で過ごしていると、ユウキ君を連れてショッピングモールの駐車場から飛び降りてしまおうなどと考えてしまうことがあった。そのため、夫や実母と相談し、自分のためにもユウキ君のためにも離れる時間を設けるために、保育所に預けた方がいいと考えたという事である。しかし、A保育所に入所申込みに行くと、定員が充足しているため受け入れできないと言われた。どうしたらいいものかと迷いを感じていたサチコさんのところに、翌日、保育所から「偶然、定員に空きができたから入所できる」という知らせがあった。

保育所でも、常に目が離せないほど多動であったユウキ君は、サチコさんや保育所の担任保育士とともに児童相談所に相談に出向いている。その後、医療機関から広汎性発達障害の疑いがあるという診断を受けている（3歳の時には、自閉症からくる広汎性発達障害という正式な診断を受けた）。

ユウキ君は、4歳児クラスまで人の絵が描けなかった。写真1は、初めて人の絵が描けたものを4歳児クラスの担任が切り抜いて、クラス全員の絵の中に貼り付けたものである。4歳児クラスの時、まだ手先が十分に使えておらず、立体のものに丸を描くのは難しかったようである(写真2)。年長児になると、普段の遊びの中でも絵を描いて遊ぶようになってきていた。春にタンポポの制作を行った時は、まだはさみがうまく使用できていない様子もうかがえるが(写真3)、秋頃に描いた絵では、手指は線描であるものの、顔の表情があらわせるようになったり(写真4)、年長児2月頃に作成した1年間の制作物を入れる袋の飾りの「自分の顔」については、細かい部分もはさみで切り抜き、作りたいものが十分作成できるようになってきている(写真5)。



写真1 4歳の時に初めて描いた人の絵



写真2 4歳児クラス 2月



写真3 年長児クラス 4月



写真4 年長児クラス 秋頃



写真5 年長児クラス 2月頃作成

保育所では、年長児クラスになるまでは、常に一番でない気が済まないことがあり、大声で泣くこともあった。また、年少クラスの頃から、同年代や年長クラスの子どもたちと一緒に過ごすことを好んでいた。一方、大人からの指示を守らないといけないという気持ちが高く、他児がよくない行動をすると、強い口調で責めたりすることもあった。自らも実際の行動となると、言われたことを必ず守れるということではなく、その時によってできることもあれば、やらずにそのままにしようとする姿もあった。昆虫のことに詳しく、年長児クラスになると「虫博士」と呼ばれ、他児から一目置かれていた。保育所の中では、喧嘩をしながら、友達と一緒にいろいろな遊びに積極的に取り組んでいた。

保育所には就学前まで在籍し、卒園後は自宅近くにある B 小学校の特別支援学級に就学した。1 学期の後半より毎朝大声で泣きわめくなどして、学校への行き渋りが始まった。初めのうちは、小学校の門まで行くと、泣かずに教室に入り授業を受けることができていたが、徐々に徒歩数分の小学校まで母親が車で送らないと行けなくなったり、毎日午前中は母親が教室にいないと過ごせられなくなってきた。1 年生の 3 学期頃には、登校すること自体に諦めを感じ、いろいろなことに無気力な姿をみせるようになった。

第3項 吉田サチコさん（仮名）：ユウキ君の母親

地方都市 X 市にある K 町で暮らす 30 代女性。サラリーマン家庭の一人娘として生まれ、一度も K 町を離れることなく、結婚後、サチコさんの実家の敷地内に新居を建て暮らしている。敷地内には、実父母が暮らしている。家族構成は、高校の同級生である夫と長女、長男の 4 人家族である。高校時代、特になりたいものがあるわけではなく、なんとなく大学進学を考え、そのための学校推薦入学の枠がもらえたのだが、母親にそのことを告げると「うち、お金ないよ。」と言われた。「それなら、仕方がないな」と考え、地元にある大手家電メーカーの工場に事務職として就職した。就職した企業以外に、もう一社大企業から内定をもらっていたが、「大きい企業は、配属先が県外になるかもしれないから辞めておいたら」と父親に言われ、「それもそうだな」と思い就職先を決定している。就職して 1 年目は工場の中の仕事を、2 年目以降は事務職員として勤務をした。

夫とは 21 歳の時に結婚した。それまでに結婚を考えていた男性がいたが、婿養子に入ることが出来ない相手であったため両親から反対され、結婚することが出来なかった。高校 3 年間同じクラスで、仲のよかった現在の夫が「家に行こうか?」と言ってくれ、「それじゃあ来てくれる?」ということになり、付き合う期間があまりないまま 21 歳の 11 月に結婚をした。

私の人生設計としてはね、30 歳くらいまでは今の会社で働いて、その後一人子どもを産んでから、また仕事に復帰しようや〜という風に一応考えてたわけです。けど、そんな思うようにはいかんかったね（笑い）。

結婚7か月後、長年、生理痛がひどいため病院に行くと、子宮内膜症であることが分かった。担当医から「妊娠はできないと思ってください」と言われるほど、病状は進んでいた。

もう生理痛がひどいのと、「子どもは無理なんかあ・・・」っていう現実と向き合えないと駄目でしょ。まだ若かったし、きつかったね。なんとなく、結婚して子ども産んでっていうのが・・・そんなこと当たり前に行えることって思ってたからね。呆然でした。半年くらいはどうするかをずっと悩みましたけど、一旦生理を止めて治療を受けてから、その後不妊治療を受けるということに決めました。

いろいろな治療を行い、「人工授精までしても」なかなか妊娠せず、3年ほどの月日が経った。ある時、新聞を読んでいると、児童養護施設で生活する子どもを正月に預かるボランティア募集の記事が目にとまった。どういうものなのかと関心を持ち、連絡を取り約束の日に施設を訪れると、大勢の子どもがいた。サチコさんは、児童養護施設の存在を知らず、「そういうのは、戦後間もない時代のこと」と思っていたために大変驚いた。しかし、これもいい機会だと感じ、正月に3歳の男児を預かることにした。

預かった子どもはとてもしっかりと行儀がよく、食事の後は自分で口をタオルで拭いたり、しつけが行き届いていた。

本当に賢い子なんです。まだ3歳なのにね。その施設の先生はとっても熱心で、優しい人たちだったんですけど、でも、こんな風に賢くしていないとダメなんやなあ、甘える場所がないんやなあと思うと、本当に切なかった。そのあと、何回かその男の子に家に来てもらったんです。で、そうしているうちに、段々と「私は会社勤めでなくて、こういう形で社会とかかわっていいのかな」と考えるようになったんです。

8月に7年間務めた会社を退職し、その頃、夫婦間で「子どもはもういい」という話になり、不妊治療を受けることもやめた。しかし、5か月経ったころ、突然、妊娠していることが判明した。自然妊娠であったことに医師も驚いていたが、治療を中止したところでの妊娠であったことから、なにより自分と夫が一番驚き、「産まれるまでの期間は、もうこの後は、出来ないかもしれないと思うと、何事にも慎重に、慎重に」過ごした。つわりが終わってから、児童養護施設に男児を預かりに行くと、先生が出てきて「今は、お腹にいる子どもを一番大事にしないといけない時期やから、里親は少しお休みしましょう。」「また子どもさんが手を離れたら、やってくださいね」と言ってもらい、児童養護施設の子どもの預かることは、それっきりになってしまった。サチコさんにとって、男児を預かった経験は、「子どもが大事」と思うきっかけを与えてくれたとともに、子どもにとって愛情が大切で、親でなくても無条件で向かい合ってくれる誰かが子どもには必要だということに

気付くことにつながった。今でもその子や施設には感謝している。その後、第1子の女兒を無事に出産し、ユミと名付けた。

今思うと、ちょっとおかしいくらい大事に育てたんよね。チャイルドシートに乗せたら脳が揺れるんじゃないかと思って、生後半期間はどこにも連れていかず、旦那とユミと三人で一緒に外出というのはほとんどなかった。おかしいでしょ、私たち。でも、やっと生まれてきてくれた子やったから、そのくらい・・・の気持ちでした

それから2年後、第2子を妊娠した。次の妊娠までには4,5年かかるだろうと医師に言われていたために、思いもよらぬことだった。妊娠は無理だろうと言われていた自分が、2人の子どもを授かることができたことが、嬉しくてたまらなかった。2回目の妊娠期間は、前よりも「普通に」過ごすことができた。第2子は男児で、ユウキと名付けた。

ユウキは、少し大きくなり歩けるようになると、姉のユミとは違ってよく動き、片時も目の離せない子どもであった。外食をしても椅子に座っていることもできず、スーパーに連れていくと必ずと言っていいほど迷子になるユウキを「男の子は、女の子とはずいぶん違うんだなあ」と感じた。その後、ユウキが2歳になったのをきっかけに、化粧品会社に営業職として就職し、ユウキと姉を保育所に預けることにした。自宅の近所にB保育所があるものの、新しい仕事は、夕方遅くなる勤務があるために、隣のA地区にある延長保育を実施しているA保育所を希望した。

保育所に預ける頃になると、ユウキはますますよく動くようになり、保育所の同年代の子どもと比べて「少し違うな」と感じるが増えた。そこで、担任のU先生に相談したところ、一緒に勉強しようと本を貸してくれたり、勉強会に行ってくれた。また、「いよいよ、これはという時」には、一緒に児童相談所に行ってくれるなど、「U先生がいてくれたから、ユウキのことを受け止められた」と感じていた。

第4項 坂本マユミさん（仮名）：ユウキ君の保育所年長組担任

40代女性。サチコさん一家の居住地区に隣接する地域の公立保育所に勤務している。地元の保育者養成校を卒業後、無認可保育園で1年、公立保育所の臨時保育士として2年、私立の保育園で2年と計5年間働いた。その後、現在勤めるX市の保育士採用試験に合格し、2人の子どもの育児休暇期間を除くと、15年間X市で働いている。マユミさんは、小学校の時から近所の子どもを集めてピクニックごっこをしたり、親戚の小さい子どもの世話を進んでするなど、保育士になることは小学生の頃からの夢であった。

子どもの時から子どもが好きだったんです（笑い声）。小学生の時には、当たり前という感じで、保育士になると考えていました。

高校生の頃の一時期、教師という職業にも惹かれた時期があったが、実際の進路選択の際には、保育士の道を選んだ。

その背景には、保育士が自らの幼少の頃からの夢というだけでなく、経済的な理由もあった。進学先の保育士養成校は、県立の保育士養成機関であり、他の保育士養成校と違って、「卒業すると全員保育士になるという前提で、県がお金を出してくれている」から、「学費は他の大学とは比べ物にならないほど安かった」とうことである。マユミさんには、親に経済的な負担をかけないようにという気持ちもあり、県外への大学進学や私立大学への進学は一切考えず、地元の保育士養成校に進学した。学生時代は、講義で児童養護のことを学んだことをきっかけにし、児童養護施設での夜勤のアルバイトを始めた。施設で生活をする子どもたちへの関わりを通して、その子どもの人生を支えるというところに魅力を感じ、次第に児童養護施設で働きたいという気持ちを持つようになった。ところが、児童養護施設からの求人はほとんどなく、実際に就職しようと思うと、「やはり保育所」という所に気持ちを持っていくしかなかった。保育者になってから5年間ほどは、1年だけの採用というような園を選んで就職し、1、2年で職場を変わった。自分にあう生活スタイルを探しながら、いろいろな園に勤務した。

あまり気乗りのしない就職だったんですけど(笑い声)、実際に保育所で働き始めてみると、子どもの成長が見え、それをお家の人と共有できるでしょ。やっぱり喜びでしたし、やりがいにもなりました。保育士って普通、新卒で就職したら何年かは同じ園で勤務する人が多いですね。私は次々と色々な園で働いたんで、ちょっと特殊かなあと。でも、自分にとってはね、人によって保育のやり方は違うっていうのを、身をもって知ることができましたし、自分の保育っていうのが作れたっていう気がしていて、いい経験になったと思います。

マユミさんが、現在勤務しているA保育所のある地区は、高層マンションなどがなく、祖父母と同居している家庭もある。また、保護者が自分の生まれ育った地域で暮らしている家庭が多く、周囲に知り合いがいるために、ゆったりと子育てをしている保護者が多い。そのため殺伐とした雰囲気はあまり感じることはない。またマユミさん自身もA地区の出身で結婚するまでは実家で生活をしていたために、地域の雰囲気や状況は理解しやすいということであった。

保育の中で大事にしていることは、子どもが意欲を持てるようになることである。人の話が聞けることがいろいろなことの基礎となると思っているが、その根本には、興味や意欲というものが大切で、それがないと本当に意味での理解にはならない。意欲を持つということは言葉でいうと簡単なようだが、なかなか難しく、家庭でも保育所でも積み重ねていかないと身に付かないと考えている。

私、結構長い間保育士してるんですけど（笑い）、一回も障害のある子どもを担当したことがなくて・・・X市はね、どの保育所もみんな障害児保育をしているんですけど、なんかそういう機会がなくて。「気になる子」という言葉も聞いてますし、勤務した保育所にそういわれる子もいましたけど、まあ自分の担任でないというのもあって、それほど意識することなく過ごしてまして。障害のある子どもの保育といっても、う～ん・・・あんまり関心がなかったっていう。

子どもは、分からないですよ。保育所の時は「ちょっと大変かな」と思っていた子が、小学校3、4年生になると全く問題ないことってあるから。やから、保育所の時のことだけで、子どもの発達が「ゆっくり」とか「遅い」とかは言えない。あと、お家の人の愛情はありますね。十分に愛情をかけられている子どもは、本人に多少難しい部分があっても、乗り越えられるし、その逆で保護者が子どもの方を向いていない家庭では、子どもに力があっても十分にそれを発揮できないことがあるかな。

私生活では20代後半で結婚し、2名の子ども（小学生と幼児）を育てる母親である。自らの子育て経験により、仕事をしながら子どもを育てる親の大変さを実感することができ、自分の保育の幅が広がった。独身時代は、保護者に「朝は早く来てくださいね」と依頼したり、我が子のことを親が世話をするのは「当たり前」だと考えていた。しかし、自分が出産し子育てしながら働いたことで、親の苦労を、身をもって経験した。現在では、「昼間のことは保育所に任せて」という気持ちで、働く母親のことを自分が支えたいと考えている。

第5項 藤岡ミドリさん（仮名）：ユウキ君の小学校1年次特別支援学級のクラス担任

40代女性。教員養成大学を卒業後、合計で4年間ほどの臨時教員を経て、6回目の教員採用試験に合格した。採用試験の最後の何年かは、「このままならないと後悔すると思った」ことから一念発起し合格したということである。21年間、小学校教員として勤務をしている。教職に就こうと思ったのは、小学4年生の時に、自身が学校に行けなくなったことが契機であったと語った。

私、小学校4年生の時に、学校に行けなくなったんですね。あの・・・今でいう不登校というようなことまでではないんですけど、なんか行きたくない、出来たらなんかの理由をつけて休みたいというような感じだったんです。（何か理由がありましたか？）当時の担任の先生の口調が厳しくて、私にはちょっと合わないなあというタイプの先生でした。はじめはその先生のことを好きになれず、次第に学校が行きたくない場所になっていったんです。親はね、そういう私に気付いていたと思うんです。でも、何も言わず、上手くかわしてくれていました。今思うと、それはありがたいことでしたね。

4年生の間は、行きたくないという意識を持ちで登校するものの、時々理由を見つけて欠席するということを繰り返していたミドリさんであったが、5年生になり、O先生という男性教諭が担任となった。すると、毎日の学校生活が途端に楽しいものとなった。授業中に面白い話をしてくれたり、休み時間に一緒に遊んでくれたりするO先生はクラスの子どもたちから好かれていた。ミドリさんも、O先生の授業をいつも他の教員たちが見に来ていたことから尊敬や憧れの気持ちを持つようになり、1クラスに児童が45人もいるクラスの中でも子どもたちを楽しませてくれるO先生の「魅力にとりつかれた」。

O先生と一緒に楽しい経験があったから、自分の中では「学校に来てくれてなんぼ」という気持ちが強いんですね。「勉強も大事やけど、まずは学校に楽しく来てもらいたい、来てもらったらどうにかなる」というのがある。しんどい部分のある子どもについても「まずはそれでいいよ」という部分を、常に自分の中で思い起こしながらやっています。そこは自分の中でもすごく大事にしているところです。支援学級の子どもたちって、やっぱりしんどい思いをしている子が多いから。そこをまずは「大丈夫よ」と受け止めるのが私の役目かなと感じてますね。勉強も大事です。大事ですけど、まずはその気持ちの部分ですね。

現実的なこととして、将来のことを考え始めたのは、高校生くらいのことだった。より具体的に、はっきりと小学校教諭になろうということ意識したのは、高校生も半分ほど過ぎたあたりであった。当初は、幼稚園教諭を目指していたのだが、幼稚園教諭をしていた自身の母親から、「教科書がないので、発想豊かでないと仕事ができない」ということを聞き、同時に母親の苦勞を目の当たりにしたことで、迷いを感じるようになった。母親から「幼稚園よりも、小学校とか中学校とかの上の学校のほうがいいんじゃない」と言われたことが、自身の職業選択に影響を及ぼしていると考えている。実際には、大学時代は迷いがあったことから「念のために」幼稚園教諭免許も取得している。

自身の教員生活の中で、特別支援クラスについては、現在まで、前任校で5年間と現任校で3年間の計8年間の担任経験がある。

支援クラスの担任はね、やはりとっても大きな責任と、やりがいもあります。得たものは自分の中ですごく大きいですね。まだ「障害児教育、障害児学級」と言われてた時代、2校目の勤務校での1年目に、先輩が障害児学級（当時）の担任をしていて、その人から「自分のクラスの交流学級になってくれないか」という話があったんです。それで、自閉症の子どもをクラスで預かったときに、どうしたらいいかというのが、自分の中になんにもなくて、本当に「どうしよう！困った」という経験があって。それが、その先輩と2人で障害児のことについて学びに行くというきっかけになりました。

翌年、学校で行われている認定講習を受けはじめ、4年かけて養護学校教諭2種免許状（現・特別支援学校教諭免許状）を取得している。3校目勤務校での2年目、3年生を担当した時に、「今でいう支援の必要な子ども」がクラスに数名在籍していた。その時に、自分の関わり方、自分の判断が適切なのか、また自分の授業に「振り向いてくれる」にはどうしたらいいのか、ということに気持ちを向けていた。その年、校長から「免許がせつかくあるのに実践してみないか」と次年度の支援学級の担任を打診されている。

ミドリさん自身の特別支援教育との関わりは、支援クラスを担当して2年目の年に、「特別支援教育っていう大きな流れ」がやってきたという印象がある。勤務するX市では、発達障害について10年くらい前から一部の教員を対象として先進的に取り組み始め、ミドリさんはその実験的に開始されたコーディネーター研修に参加している。その後、全職員向けの研修会が始まった。X市の小学校教諭の発達障害に関する認識や理解としては、「理論、知識としては・・・実践ではなくね、知識としては随分浸透してきたな」と感じている。しかし、実際の支援方法となると十分なものでない場合もあるそうで、「特別なことは自分には出来ない」とさらりと言ってしまう同僚もいる。ミドリさんは、自らの教員生活の初めの時期に、支援の必要な子どもたちとの出会いがあり、自分も認定講習や研修会などで学ぶ機会がもてたことは「幸せだったし、ありがたいこと」だったと感じている。

X市は、早いうちから特別支援に熱心に取り組んできていると思います。それで、ありがたいことに、私は、これまで障害児の勉強をしてきていた経緯もあって、他の教員よりも早く特別支援や発達障害のことを学ぶ機会を得たんです。

一年生を担当した経験は、5年目に1回あるのみで、それ以外は今回のユウキ君のケースのように、交流学級の担任として一年生の受け入れを数回経験している。1年生のクラス担任を持つことで初めて、「1年生のクラス担任の役割は、これからの学校生活に向けて一つ一つをきっちりと積み上げていく」ということだと理解するとともに、これから始まる長い学校生活の第一歩ということへの、責任の重大さを感じた。16年前、初めて一年生を担当した時は、指導の言葉を投げかける時でさえ「本当にこれでいいのか」という迷いを感じることも多く、自分の中で緊張も高かった。そのクラスに、今なら「発達障害では」と言われるような、活動の切り替えが難しく、集団に入りにくい一人の子どもがいた。その当時は、どういう指導をすればいいのかということへの知識もなく、方法も分からない中での手探りの状態だった。保護者は子どものことについて話したがらず情報がない中、唯一、保育所からの申し送りのみで対応を行わねばならなかった。当時のミドリさんは、どう伝えればその子どもが理解できるのか、友達の輪の中にどうやって入れればいいのかなど、いろいろな悩みを抱えていた。

ミドリさんには、支援学級の担任をする以前に通常学級で担任していた、アスペルガー

症候群の子どもへの算数指導が、強い記憶として残っている。

計算問題をね、「できん」って言って絶対しようとしませんよ。10問くらいあるんですけどね。で、その時にね「じゃあ一問でいいからやってみよう」というと「え、それでいいん？」と取り組めたんです。まだその時は支援学級を担任する前でしたし、そういうことを意識してやったわけではないんです。「一問って言えば、どうにか気持ちをごまかしつつやってくれるかなあ」という程度の思いつきで（笑い声）。でも、そのことで自分の中に「なんとなくやれるかも」という気持ちが芽生えてきたんです。でも、同時にね10問計算をするという子どもの学びを奪い取ってしまっているのかなという気持ちもその時にはありました。今ですか？今はもうね、1問でも子どもが自分からやってみるという気持ちになって取り組めることに意味があると思っています。それは、確信しています。

長年の特別支援教育（障害児教育）の経験がミドリさんの教育に、大きな影響を与えていると思われる。障害のある子どもや特別な支援の必要な子どもへの、いろいろな子どもとの関わりのエピソードや、そこでの失敗の経験が、手元に資料などを持たずに、表情豊かに楽しげに語られた。

第6項 「私」：聞き手

「私」は、私立大学で働いて4年目となる40代女性。サチコさんが育った町の隣町で生まれ育った。父親の仕事の関係で、母親は勤めに出られなかったために、「私」が中学生になった時期に、自宅で2次保育を始めた。預かる子どもは1名の時期があったり、2名のこともあった。最も長期間預かった子どもは、1歳の時から幼稚園卒園までの6年間であった。「私」が高校生になり、考查期間中や放課後など、時間があれば保育所に通う子どもの迎えを手伝う中で、保育所で子どもらがやりたいことを選んで遊んでいる様子や、その遊びがより広がるように工夫をしている保育士の姿からその面白さに気付き、保育士になることを志した。保育所保育士になろうと保育士養成校に進学したものの、入学後2か月後の観察実習とその年の冬にあった保育所実習で、保育所では思いの外、子どもへの制約が多いと感じたこと、子どもとのかかわりや掃除の仕方などいろいろなことに関して「細かい配慮」があることに息詰まるような印象を持った。またその夏、先輩から誘われて始めた障害児入所施設でのアルバイト経験の中で、障害のある子どもとの言語／非言語でのやりとりに面白味を感じ、子どもからのわずかの反応に喜びを感じている様子の職員らの雰囲気、保育所の観察実習の際に自らが感じた息詰まる感覚がなかったことから、徐々に障害のある子どもへの保育に対する関心が高くなった。

「私」の障害のある子どもとのかかわりは、保育士養成校での経験が初めてではなかった。母親が2次保育を始めるずっと以前、「私」が幼稚園児の頃、知り合いから頼まれて、生後8か月の女儿を7か月間だけ預かっていた。母親は「私」にきょうだいがいないので

「妹のような存在になればいい」と考え、「さやかちゃん」という女の子を毎日朝 6 時から夕方まで預かることにした。保育士養成校に通っていた当時の「私」は、さやかちゃんに髪の毛を掴まれ引っ張られ痛い思いをしたり、幼稚園から帰宅した時、昼寝をしているさやかちゃんを起こして遊ぼうとして母親に叱られたり、離乳食を食べさせたことが楽しい記憶として残っていた。保育士養成校に通う中で、障害のある子どもに関心を寄せる「私」に、母親が「子どもの頃の経験が影響しているのだろうか」と話した。どういう意味かと問うと、母親は、さやかちゃんは障害のある子どもであったことを告げた。「私」はその事実を全く知らなかったため非常に驚き、母親が障害のことを知らずに預かることを決めたのかと尋ねた。しかし、母親の話では「当然、知っていた」ことであり、さやかちゃんの母親が主治医から、子どもを預かってもらう家を探す条件として、「少し年上の女兒がいること、家に動物を飼っていること、小さい庭があること」であり、その環境がさやかちゃんの発達を促すことにつながると聞かされ、「当てはまるから預かろう」と思ったそうである。自分がいろいろと世話をしていたさやかちゃんに障害があったことを、10 数年後に知った当時の「私」は、幼少期の経験が現在の自分を形成したのではないかと考え、知らぬ間に経験していた障害のある子どもとの関わりは、自分の将来にとって重要な出来事であるという意味づけを行っていた。

就職先として障害児施設を探したものの、自宅から通える場所では就職先がみつからなかった。就職の問題が頭にありつつ、2 度目の保育所実習が開始する。通っていた養成校の実習先選定の方法に則り、これまでの園とは別の保育園での実習となったのだが、その園では、これまで見てきた保育園とは異なる雰囲気であることを感じた。具体的には、子どもへの一斉指導があるものの、参加するかどうかは強制ではなく子どもの意思に任せている点であった。初めは、自由でいいなと思った位であったが、徐々に「やらなくていい」ということではないことを知り、保育士の進め方によって子どもの活動の様子が変化するところに保育士の技があること、それが保育士としての面白さややりがいであることを保育士から聞き、再び保育所保育への関心を高めるきっかけとなった。実習終了後、養成校を通じ、実習先の保育園から就職を打診されその園に就職することを決めた。

就職先の保育園は、X 市の隣町にある中規模の私立保育園であった。保育士として 12 年間働く中で、偶然にも毎年、障害のある子どもを担当したことや、元々障害のある子どもが自らにとって特別な存在であったと感じていたこともあり、障害のある子どもや気になる子と言われる子どもへの保育について、関心を持っていた。勤務して 10 年目になる頃、園内でも「気になる子」が複数挙げられるようになったが、先輩保育者らに相談をしても、「保護者の育て方のせいではないか」ということを言われるだけで、本当にそうなのかという自身の疑問を明らかにするために、保育士として勤務し始めて 12 年目に、大学院修士課程（障害児教育専攻）に進学した。1 年目は勤務時間終了後に、講義に駆けつけるという方法で学んだが、2 年目になり、子どものことや障害のこと、そして保育のことを、もっと理論的な面から考えたいと思い立ち、保育園を退職して大学院生だけの生活と

なった。大学院修了後、障害のある幼児や児童の集団指導を行う児童デイサービスに1年間勤務し、その後、大学院博士課程に進学した。

第4節 分析方法

第1項 データ収集方法

本研究でのインタビューは、ユウキ君の小学校への移行に関することで、基本的には対象者が話したいことを自由に語ってもらい、それに対して「私」が相槌をうったり、質問を行うなどした。また、ユウキ君の就学に関すること以外の、これまでどのような人生を送ってきたかということや、保育や子育て、教育における経験、障害児とのかかわりについても同様に、「私」との対話の中で語りを産出するものとした。

実施場所や実施日時は、それぞれの希望する場所（職場や自宅）や時間帯に行った。母親へのインタビューは20XX年9月～20XX+1年6月までの間に計250分程度、母親の自宅にて実施した。ユウキ君は、20XX年8月～9月に計4時間程度遊びながらユウキ君の自宅で話を聞いた。保育者の坂本マユミさんは、20XX年9月～20XX+1年2月までの間に計150分、勤務先のA保育所の応接室で、小学校教諭の藤岡ミドリさんには、20XX年9月に計90分間のインタビューを、勤務先B小学校の校長室にて行った。それぞれの対話は、対象者の許可をとりICレコーダーに採録し、「私」の発言も含め文字起こしを行い、トランスクリプトを作成した。なお、本文中において「私」の発言は（ ）内に記述し、当事者の動きや表情などについては《 》内に記述を行っている。

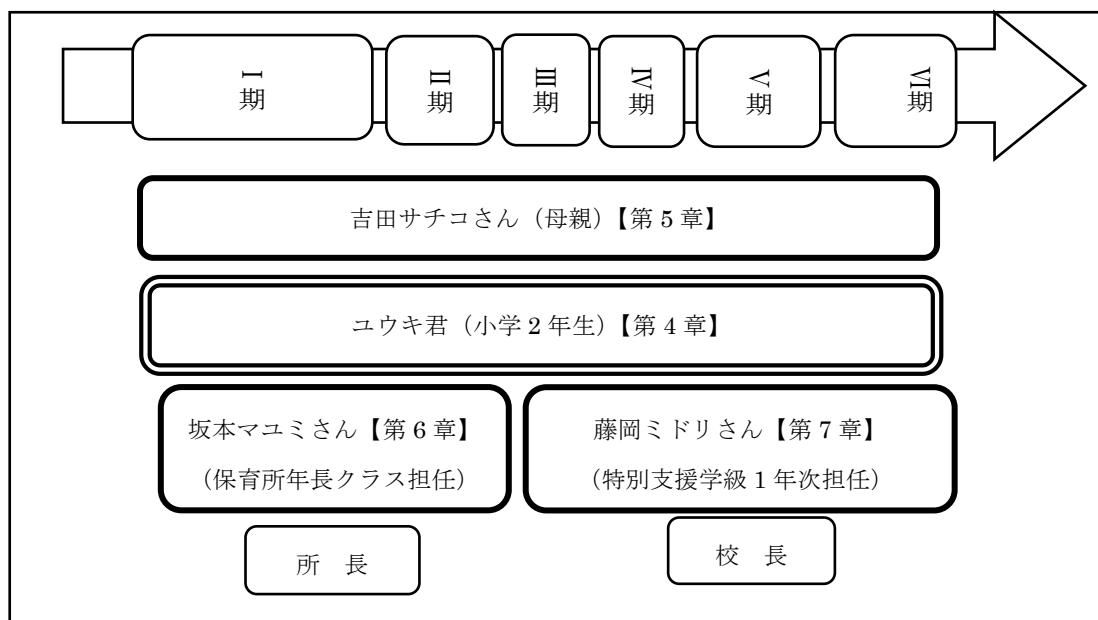


図3 ユウキ君の就学に関わった当事者

第2項 分析方法

近藤ら(2010)は、ある1名の患者のケアを考える上で、患者の身体症状の変化に沿った

時系列ごとに、対象者それぞれの語りの分析を行っている。就学は、保育所から小学校という時間軸を移動していく行為であり、当事者それぞれの経験の時期を明確にする必要がある。保育所と小学校の生活双方を経験した当事者である「ユウキ君の様子」をⅠ～Ⅵ期まで示し、その時間軸に沿って語りの分析を行う(図3)。

以下は、ユウキ君の語りに併せ、母親であるサチコさん、保育者のマユミさん、小学校教諭のミドリさんの語りから、ユウキ君の様子を6期に分けたものである。

【Ⅰ期：年長児 12月まで】 保育所では友達とブロック遊びや虫探しをするなどして過ごすことが多かった。自分の気分の乗らないことから逃避する傾向があるために、集団活動では参加しないことも多かったが、友達とのかかわりの中で徐々に活動できることもあった。友達との喧嘩は絶えなかったが、いつの間にか仲直りをしており、優しい性格が他児らから好かれている様子であった

【Ⅱ期：年長児 1月～3月】 保育所では就学後の話を友達とするなど就学を楽しみにしていた。家庭では、ランドセルを背負い歩き回ったり、姉の宿題をするのを隣で見たり期待を高めていた。

【Ⅲ期：1年生 4月～6月】 入学式は嬉しそうな表情で小学校へ向かった。学校の新しい環境にもすぐに慣れ、その後も喜んで通学をしていた。家庭では、授業では挙手をしたり、「ハイ」と返事をする事、背筋を伸ばして座ることなどのルールを話していた。

【Ⅳ期：1年生 6月～】 6月くらいから登校渋りが始まった。初めのうちは登校時間になると行きたがらないだけであったが、次第に泣きはじめるようになった。学校に行くとこれまでと同様に落ち着いて過ごせていた。

【Ⅴ期：1年生 7月～】 7月になると登校を嫌がり、激しく泣くようになる。暴れるユウキ君を、サチコさんが抱きかかえて車に乗せ学校まで送ることもあった。教員が門のところまで迎えに来ると落ち着いて教室に入れていたが、次第に教室でも落ち着きがなくなり、サチコさんが授業に同席するようになった。

【Ⅵ期：1年生 3学期】 3学期くらいになると「どうせ学校に行かなあかんのだろ」と諦めを見せるようになり、泣いたりすることもなくなった。無気力でボーっとすることが多くなり、障害について診察を受けている医師から、嫌な記憶を忘れるための薬を処方してもらった。

本研究では、障害のある子どもの就学の経験を明らかにするために、職業上の経験も併せて検討を行う。その理由として、まず、障害のある子どもの就学には、当事者それぞれの子育てや保育、教育に対する意識や物事の捉え方が、複雑に関係しあい影響を及ぼしていると思われるからである。また、語られた内容によっては、人生上の出来事も含めて分析を行う。2点目の理由として、経験の語りの中に潜在する、社会の中で構築されている障害や特別支援に対する考えを捉えることで、障害のある子どもの就学における当事者の

現実を明らかにしようとするためである。就学の経験からの語りには、その人が生きていく社会において無意識的に保持するようになった考えや構えが滲み出ると思われるからである。

本研究では2点の分析の視点を挙げる。1点目の視点は、就学の経験だけでなく、保育や教育に関する意識や捉え方について焦点を当てるものとする。2点目の分析の視点としては、障害や特別支援に関するその個人の捉え方とともに、その人の生きる社会が持っている意識についても目を向けるものとする。

そして、語りの中にある、「ドミナント・ストーリー」と、「モデルストーリー」に注目し、この2つがどのような関係にあるかということから、個人と社会との間の同調、抵抗、齟齬、抑圧といった様々な関係を読み解く(石川ら,2015)。また、ライフストーリーには、いつ、どこでといった出来事や行為の展開過程を語っている「物語世界」と、語り手と聞き手の関係を表すメタ・コミュニケーションの次元である「ストーリー領域」という異なる2つの位相が存在するとされている(桜井,2005)。本研究では対話的構築主義の立場をとることから、「ストーリー領域」についても分析対象とする。

第3章 ユウキ君にとっての小学校への就学の経験

第1節 インタビューまでのユウキ君とのやりとり

「私」がユウキ君のいる自宅居間に入ると、「誰？」と尋ねてきたので、「お母さんの友達の佐藤です。よろしく」と名乗ると、いきなり自分が見ていた昆虫の図鑑を「私」に見せて、「アゲハ蝶知ってる？これはミカドアゲハよ」と話しかけてくる。2歳頃に1度会っただけなので、ユウキ君にとっては、ほぼ初対面の「私」であったが、自宅という事の安心感もあるせいか、臆することなく話しかけてきた。

いきなり蝶の話が開始したことや、恥ずかしさを示さず親しげに話すユウキ君の姿に、「私」は広汎性発達障害の子どもに見られるように、人との関わりの面での特性が出ているのかと感じた（後日、サチコさんに確認すると、自分が興味を持っている事象に関心を示してもらおうと、知らない人にもなれなれしく話しかけることが多く、年齢相応の人との距離の取り方が困難ということであった）。

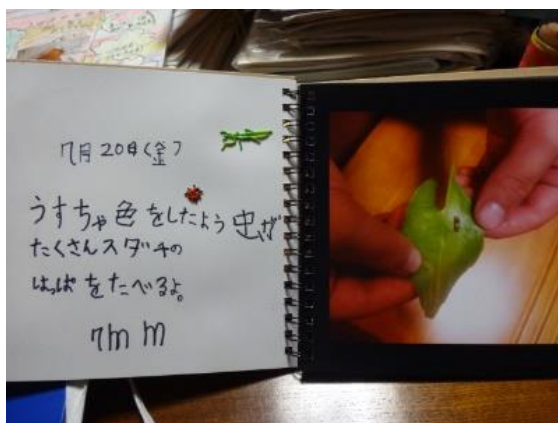


写真6 アゲハの観察記録(小学校2年次7月)

「私」が関心を示すと、いろいろな蝶について説明を始めた。サチコさんが通りかかり、「ユウキ、アゲハ蝶の羽化の観察、見てもらったら？」と声をかけると、自分の部屋からアルバムのようなものを持参した。私が訪問した少し前に、庭にいた卵が蝶に羽化するまでの観察記録をつけたそうだ。羽化させるまでを母親が写真に残し、ユウキ君が観察記録をつけて一冊の記録にまとめている。丁寧な文字で観察記録をつけ、自らの不思議な気持ちなどを言葉で表現していた。「私」が驚きながらページをめくり、ユウキ君に賞賛の言葉をかけると、ニヤッと笑ったものの、すぐに自分の部屋に入ってしまふ。サチコさんの話では、一冊の本にしようという提案をしたのはサチコさんだが、ユウキ君は毎日自発的に蝶の

観察をし、与えたノートに卵の変化の様子を記録したということだ。ユウキ君がその時話したことを、サチコさんが書き止めて後日、「こういう気持ちだったね」ということをユウキ君に確認し、ユウキ君が納得したことを自分で記述したということであった(写真6)。このように植物の成長記録をつけることは、1年次の時から好んで行っていたようで、サチコさんの話では、好むことについては、飽きることなく長期的に取り組めるということである。

15分くらい自室にいたユウキ君は、自分の部屋からゲーム機を持って居間に戻ってきた。「私」にゲームをさせようと説明を行うユウキ君であった。ユウキ君は多弁で、積極的に「私」に関わりをもってきた。

あのな、ゲームしてみる？ユウキが教えてあげる。できんの？わからん？このボタンを押して、そうそう、そうやって動かしたらいいんよ。ゲーム楽しいよ。クリアできたら嬉しい。お母さんはな、あんまり長いことしたらアカンって言うんよ。あの・・・目が悪くなるから。・・・カード見る？ユウキいっぱい持ってる（と言いながらファイルを開き見せる）。これとこれだったら、こっちの方が強い。わかる？このマークがあるだろ？カードゲームは友達とする。あ・・・ちがう。友達でなくて親戚の子とするんだった。(20XX年8月17日の語りより)

ユウキ君のインタビューは、「私」との遊びの中で行うものとした。ユウキ君は遊びの合間の「私」の質問にすぐに答えることもあったし、即答せずにしばらく遊んだり別の話をしているうちに、一言のみ答えるようなこともあった。また、何度か質問をしても、回答のないこともあった。また、2回のインタビュー時には、サチコさんにユウキ君の小学校1年生の時に学習したプリントや、使用したノート、描いた絵などを、話を聞く机の付近に出しておいてもらうよう依頼し、インタビュー時にそれらを見たり示したりしながら話を聞くこととした。それらを手にとり、想起しやすいようにするとともに、ユウキ君の作品やプリントなども分析対象とする。

第2節 ユウキ君の小学校就学の経験

ユウキ君は、保育所時代には就学を楽しみにしていたということであったが、小学校就学後6月頃から毎朝泣いて、学校に行きたがらなくなっている。インタビュー時、遊びながら「私」が小学校生活のことを問うと、教室環境や授業のことを笑顔で話した。

あのな、机があるんよ。ユウキの机が。(えっと、小学校に?) うん。ほんでな、ほんで座って勉強するんよ。あの、あの・・・国語とか。(あ、先生と?) そう。あの、ほんで、勝手に歩いたりしたらあかんのよ。あの・・・勉強やけんな。「はい」って言わなあかん。小学校行ったことないん?(20XX年9月11日の語りより)

上記の話題については、すんなりと話をはじめ、着席をすること、立ち歩きをしないことなど授業ルールに関することが多く語られた。授業ルールについては、小学校の中で明確にされていたことと思われ、ユウキ君にとっても「守るべきこと」として認識されていたのだろう。ユウキ君は「私」が学校について尋ねた時、即座に授業ルールを想起していた。すぐに語りが見られたことから、「私」は続けてユウキ君の小学校生活について尋ねている。その時は、私の方を見るだけで話をせず、ゲームに「私」を誘った。15分程ゲームをした後、ユウキ君の様子を見ながら「私」は再度同じ質問を試みた。すると、ゲームをしながら以下のような話をした。

(ユウキ君、小学校どう?) 学校、楽しくない。だってユウキは行きたくないもん。行っても全然楽しいことないし。(保育所の時はどうだった?) 保育所のことは忘れた。あ、虫探しとかしたよ。あと、え〜っと友達と遊んだりとか。でも、学校は勉強だけ。(お友達は何?)・・・知らん。分からん。(20XX年9月11日の語りより)

ユウキ君は、保育所のことは「忘れた」としつつも、虫探しをしたことや、友達と遊んだことを挙げた。2年前の出来事であるが、A保育所の思い出は楽しかった記憶として、ユウキ君の中に残っていることがうかがえる。一方、小学校のことは「楽しくない」、「学校は勉強だけ」という事が話されている。その後、休み時間に関する質問では、再び小学校生活について語った。

(休み時間は何するの?) あの・・・サッカーとか。(ユウキ君、サッカー好きなんだ。誰とするの?) 先生とすることもある。(先生って、藤岡先生?) ほれは分からん。あのな、あの、サッカーでボール蹴ってシュートするんよ。ユウキ、シュートできるよ。(すごいな、得意なんやね)うん。サッカー好き。あの〜蹴ると、ボールがシュートできるんよ。外れることもあるけど。(20XX年9月11日の語りより)

ユウキ君からは語られることはなかったが、サチコさんの話では、休み時間も交流学級である1年2組に行くことはないということである。また、特別支援学級にも年上の児童ばかりなので、ユウキ君にとっては親しみを持ちづらい部分があり、教員と過ごすか一人で過ごしているということである。小学校教諭であるミドリさんの話では、休み時間は、他の年上の児童と共にサッカーや鬼ごっこをすることもあったということだ。

(ユウキ君、給食はあるの?) うん。(へ～、いいね、給食。給食おいしいの?) 首を横に振ってこの質問については答えようとしなかった。(20XX年8月17日の語りより)

時間を置いて給食以外にも、算数、体育、音楽の授業のことについても質問を行ったが、同様に返答がなかった。体育については、少し困ったような表情になり首を横に振る姿が見られたが、音楽と算数については、首を振るなどの反応や困った表情すらも見られず、知らん振りをして、カードゲームで遊び続けた。

写真は、ユウキ君が一年生時に学校で学習したプリントと、国語の時間に「みんなともだち」と書いた用紙である。ひらがなは非常に丁寧にかかれており、またプリントやノートは乱暴に扱われたような跡もなく綺麗に使用されている(写真 7,8,9,10)。これらプリントやノート類からは、ユウキ君が嫌々学習をしているような様子うかがえず、ミドリさんの指示をよく聞いて、よい子でいようとしているユウキ君の姿が想像できる。

しかし、インタビュー当時、「私」はそのことに対して気づきがなかった。インタビュー時、プリント学習などについても質問を行っているが、ユウキ君からは特に何も話されることがなかった。「私」は語りがないことから、プリント類もそれほど詳しく確認することはなく、インタビュー後、サチコさんの許可をとり写真を撮らせてもらったものの、そのままにしていた。分析を行う中で、ユウキ君の学習したプリント類のことを思い出しその写真を確認すると、そこには丁寧な文字で学習をしていたユウキ君の姿が浮かび上がった。丁寧な学習の跡は1年次11月辺りまで継続しており、登校渋りが見られている間にも、ユウキ君は熱心に学習に取り組んでいたと思われる。これらの記録物は、短絡的にユウキ君の登校渋りと学習を結び付けられないことを示している。ユウキ君にとって、学校生活は、単に学校が嫌な場所という認識ではなく、一年生になったという誇らしい気持ちの中で、新しいことを学ぶ嬉しさを感じられる時間であったことが考えられる。



写真7 1年次5月に書いたもの



写真8 1年次5月のプリント



写真9 教諭作成のプリント（時期不明）

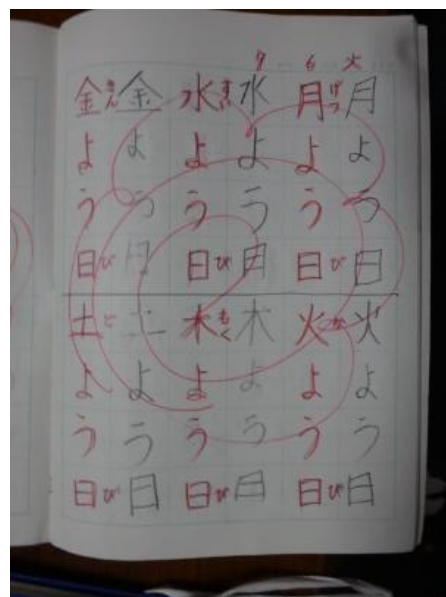


写真10 漢字の練習（7月）

ミドリさんの語りの中でも、ユウキ君が真面目に頑張りすぎる姿があり、ユウキ君はミドリさんら担任教諭から指導を受けたことについては、きっちりと守らねばならないという意識があったものと思われる。そして、その「守らねばならない」という気持ちが、学習に関して「面倒くさい」、「いや」というような思いを強くしたのかもしれない。ユウキ君にとって、B小学校の特別支援学級での生活には「小学生になったから守らなければな

らない」ものがあり、「頑張らねばならない」、「やらなければいけない」と自分を律していたと思われる。しかし、そのことは次第にユウキ君自身が学校生活の縛りをきつくしていったと考えられ、「面倒くさい」「いや」なものとなっていったのではないか。また、B小学校特別支援学級でのユウキ君の生活には、友人と呼べるような関係がなく、息抜きができるような時間がなかったと思われる。そのことが、次第にユウキ君の「学校に行きたくない」という気持ちを生起させたのではないだろうか。



写真 11 ワニの絵
(1年次：作成時期不明)

上の絵は、1年次の図工の時間に描いた動物である(写真 11)。絵を描くことは得意な様子で、ユウキ君自身も好きな活動のようである。ミドリさんの話では、休み時間にもよく絵を描いていたということである。

(ユウキ君、絵上手やね。これすごいな) ワニよ、ワニ描いた。(そうやね、怖いなあこのワニ) うん、お腹空いてたら食べられるよ(2人の笑い声)(え、怖いな。ユウキ君、藤岡先生が、ユウキ君の絵褒めてくれただろ?) うん。あの・・・あの部屋の後ろに飾った。(そうやなあ。これは飾ると思うわ。だって上手やもんね。これは学校で描いたの?) うん。あの・・・図工の時間にした。あの、動物園に行って、ワニ見たんよ。(それで描いたの?) すごいね。遠足? 遠足で動物園に行ったの?) 《この質問には無言であった》(20XX年8月17日の語りより)

ユウキ君は描画が得意であり、家庭でも好んでよく描いているようだ。小学校の図工の授業で作成したというワニの絵は、4つ切り画用紙に描かれており迫力ある作品であり、現在は自宅で額に入れて飾ってあるようだ。「私」がその出来に素直に感嘆の声をあげると、ユウキ君からも、明るいよい反応があった。「私」は、このことに関して小学校生活について話が聞けると考え、即座に1年次のユウキ君の担任の名前を出して質問をしている。ユウキ君からは、この絵が教室に掲示されたことが話された。学校生活のことについては、話題を逸らしたり話したくない様子を見せることがあったが、この話題の時にはいきいきと進んで話をする姿が見られた。子どもの語りはその信憑性には疑問が残るとされるが(ア

ルドリッジら,2004)、ユウキ君が楽し気に語る様子からは、この絵にまつわる学校への記憶がよいものとして残っていることがうかがえた。

(学校行くのってしんどい?)《図鑑を見ていたが顔を上げ「私」の方をちらりと見てまた図鑑を見ながら。》うん。勉強いや。(そっかあ。ほなしんどいね。)あの、日曜日はいい。お姉ちゃんとかお母さんとかお父さんと遊ぶし。あの・・・この間、旅行にいったんよ。(家族で?いいね。どこに行ったの?)えっと・・・なんか山とか。(フッフ。そうなん。それは楽しかったなあ)うん。ずっとお休みだったらいいなあ(20XX年9月11日の語りより)

ユウキ君は「私」の「学校いくのしんどい?」という質問に対し「勉強いや」と答えている。学校活動には、学習だけでなくクラス活動もあるが、ユウキ君にとっては「学校＝学習の場」という認識だったのかもしれない。また、「私」はこの時、「学校行くのってしんどい?」という直接的な質問を行っている。これは、2度目のインタビューとなりユウキ君が「私」に慣れてきたと感じていたことから表出した質問であると思われる。ユウキ君は、楽しいことばかりではない学校生活との対比として、家族と過ごす休日を想起している。「私」は当初、登校渋りが見られるという文脈の中で、この質問を行っていた。考察を行う際にもユウキ君の登校渋りとの関係を読み解こうと何度もトランスクリプトを読み返していた。しかし、分析の途中で、特に登校渋りがない子どもにとっても、勉強は嫌なものであり、休日を待ち望む姿は子どもによく見られる姿であることへの気づきがあった。「私」はサチコさんの情報に強く影響を受け、登校渋りという現象からユウキ君の就学を理解しようとしていた。

《国語のノートペラペラ開いて見ている》これ、ひらがな書いてる。(そうやね。1年生の初めの頃かな)簡単やな。これ。(そうやね。1年生の時やからね)あのなあ、ユウキ、今これサラサラサラ～ってできる。(ほんまね。そうやね。1年生の時はどうやったの?)みて!これ漢字もやってる。《ノートのページを次々開いている》(20XX年9月11日の語りより)

インタビュー時、ユウキ君は学習に関係するものに自分から興味を示すことはほとんどなかったが、この時は1年次の国語のノートを自ら開いて話し始めた。1年次の時の学習に向かう気持ちを尋ねようとした「私」の質問に答えることはなかったが、自分の過去の学習のノートを笑いながら見ている姿が見られた。ユウキ君が関心を示したことについて、ここでも「私」は、「一年生の時はどうだった?」と問いかけ、学校生活についてユウキ君に語らせようとしている。

第3節 ユウキ君の経験した就学に関する考察

子どもが小学校への就学をどう捉えているかという「子どもの視点」が、移行において重視されるべき事項であることが報告されている(Dockett,S& Perry,B,2004)。そこには子どもだからこそ語れる出来事(Griebel & Niesel,2000; Einarsdottir,2007)があるとされ、子どもの声(children's voice)から子どもにとっての就学を明らかにすることの必要性が示された。わが国の小学校への就学に関する研究では、保護者や保育者・小学校教諭が考える就学に焦点があてられることが多く、その主体者は子どもであるにもかかわらず、「子どもにとっての就学」が殆ど扱われていない。そのような中、就学の主体者である子どもの視点から、就学を検討する重要性が指摘されている(進野・小林,2000; 椋田・鈴木2009)。進野・小林(2000)の報告では、子どもの視点として「小学校への不安」、「期待される一年生としての自己」、「就学への期待」、「小学校教諭に対する期待」が明らかになり、椋田・鈴木(2009)の報告では、子どもの声から「小学校への不安」、「勉強の必要性」、「小学生になることへの期待」、「就学後の不満」があることが挙げられている。

もちろん子どもの語りをすべて信憑性が高いものと考えすることはできない。ユウキ君の語りでも、1年前の内容を語ることで曖昧さが生じたり、インタビュー時の関心事に影響を受けることもあった。ユウキ君自身に都合のいい話しか語られなかったということも考慮する必要がある。同時に、考察を行う中で、「私」の質問内容がユウキ君に、一年次の学校生活について語らせようという意図が強く出ている場合や、登校渋りが見られているという観点からの質問を行っていることへの気づきがあった。質問に対して語られない場合も多いことから、子どもが関心を持ったことを手がかりとして、「私」の尋ねたい内容を聞き出そうとしている部分があった。そのような質問にも、ユウキ君は答えたい事項には、いきいきと話をし、気が乗らないことや語りたくないことには口を閉ざしている。インタビューで語ったことは、「その時」のユウキ君にとっての就学の経験であったと思われる。

本研究ではインタビュー実施時期の関係上(ユウキ君が2年生の8~9月にインタビューを実施)、ユウキ君にとっての就学直後の喜びや期待などの語りは聞けていない。インタビュー時も相変わらず登校渋りは見られていたということだが、小学校生活のルールを「私」に教えようとする姿からは、ユウキ君なりの「小学生とは」という理想像があることがうかがえる。保育所から小学校に就学し「小学生になった」ユウキ君は、「小学校のルールを身につける」ことと、「自分のやりたいことをする」ことの狭間で揺れ動き、戸惑いを感じたのかもしれない。

ユウキ君の就学を語る際、他の当事者からは登校渋りという現象が見られたことで、スムーズに行えなかったという側面が強調されている。実際にユウキ君にとって、B小学校への就学はどのような経験だったのだろうか。ユウキ君の語りには「学校を楽しくない」場所と捉えているということがうかがえる一方で、楽しく学校生活のことが語られる場面も存在した。加えて、ユウキ君のプリント学習の跡からは、丁寧な文字で学習に取り組む

姿がうかがえ、図工の時間に描いたワニの絵からは、楽しく授業を受けている姿が想像できる。「勉強は嫌」と語っているのは小学校2年生のユウキ君であり、それは学校生活が既に日常と化した子どもの発言としては、ごく一般的な感覚であるだろう。もしも、就学直後に同様の質問をしていれば「勉強楽しい」という語りがあったかもしれない。もちろん、ユウキ君の就学に困難さが存在したことは、激しい登校渋りの出現からも明らかである。しかし、ユウキ君自身の語りや学習の様子からは、登校渋りという現象だけでは語れない、就学後の生活を楽しんでいた側面があることも考えられる。

ユウキ君の語りの考察を行うにあたって、登校渋りが見られるという母親からの情報により、「私」の質問や分析が、登校渋りという現象のフィルターをかけて行われようとしていることへの気づきがあった。ユウキ君の就学には、子どもの気持ちを察する母親ら周囲の大人によって代弁されている側面があることが明らかになった。

第4節 小括

本章では、ユウキ君の保育所や小学校生活に関する語りに併せて、幼児期から1年次までの間に制作された作品、学習プリントなども含めて分析の対象とした。ユウキ君のインタビューには、子どもの声を聞き取ることの困難さが存在していたが、一方でユウキ君の経験を分析することで明らかになる就学の現実もあった。

登校渋りが見られていたという母親からの情報により、インタビュー時、「私」はユウキ君の就学の困難な部分に目を向ける傾向があった。しかし、インタビュー終了後、長い時間をかけて考察を行う中で、インタビュー時に撮影したユウキ君の学習プリントが丁寧な文字で記されていることへの気づきがあり、ユウキ君の就学は、必ずしも母親によって語られた就学の困難さばかりではなかったことが明らかになった。子どもは、就学において保育所幼稚園から小学校へ移行していく当事者という存在であるにもかかわらず、保護者の庇護にあり、十分に語る言葉を持たないと考えられているために、就学の主役となっていないことが考えられる。ユウキ君の登校渋りからは、子どもの就学が、周囲の大人によって規定される事象であるという一面が浮かび上がる。

第4章 サチコさんが経験したユウキ君の小学校への就学

第1節 インタビューまでのサチコさんとのやりとり

サチコさんと「私」は知り合ってから、何か月に一度の割合で、メールで姉のユミさんやユウキ君の近況報告があったり、「私」の方からサチコさんの様子伺いのメールをするなどの付き合いが継続していた。5年前に知り合ったきっかけは、ユウキ君のことを心配したサチコさんから相談の依頼があったことであるが、時間の経過とともに「私」がサチコさんの子育てに対して何かアドバイスをするというようなことはなくなり、どちらかという友人付き合いの様相を呈していた。それは、サチコさん自身がいろいろな勉強会などに積極的に参加をし、そこで知り合った小学校教諭や医師、療育施設の支援者などとの出会いがあり、良好な関係構築がなされていた。そのため離れた場所に居住する「私」が特に助言をするということよりも、サチコさんが話をしたい時に話を聞くという立場の方がふさわしいと考えたからである。ユウキ君の就学に関しては、いろいろな準備をしていたのに、就学後登校渋りが開始し、困惑しているということがメールにて連絡があった。その際、「私」から電話をして一時間程度話をした。サチコさんからはユウキ君の様子が話された。その際、学校に関する話は特になかった。その後、ユウキ君が1年次の間に、1度サチコさんから電話があり、1度「私」から電話をし、それぞれ30分程度話をしている。インタビュー当日、3年ぶりの再会であったものの、時々電話やメールをしているせいかお互い特に緊張などもなく、自然と話が開始された。

第2節 I期：年長児12月まで

サチコさんは、ユウキ君が広汎性発達障害の疑いがあるという診断を受けた際、「すっきりしたというか、何か手立てがあるということで、こうしてはいられない」と感じたそう。県内で開催される親の会や大学主催の講演会や勉強会に積極的に参加した。仕事と子育てをしながらの参加は時間の調整が難しいこともあった。しかし、勉強会に参加することで障害に対する知識を得て、学んだことからユウキ君の様子に合わせて対応をすると、徐々にユウキ君の様子の変化を感じた。ユウキ君の多動さや行動の意味が理解できず、育児に悩みを抱えていたサチコさんにとっては、ユウキ君に適した子育ての方法があると理解できることで自分自身が精神的に落ち着いたということである。また、勉強会に参加することで同じような境遇の母親と出会い、経験談を聞くことも自身の子育てに大きな影響を与えたということである。そのような中、小学校に就学した子どもたちを育てる母親らが、子どもが就学先の学校と馴染まないことなどで苦労をしている話を耳にするようになった。

ユウキみたいな子ども（発達障害児）の場合、（障害が）目に見えん分苦労することがあるなあと。大声で騒いで困るとか、〇君がいるとクラスが落ち着かないとか言われたりするって聞いてね。幼稚園とか保育所でもそういうことってやんわり自分（母親）が分かる感じやけど、小学校の先生はとってもシビア、そのものズバリ言われるって。先生に言われるのもあるけど、保護者とか同級生からも言われるとかね、もう、うわあって感じで。準備だけはしておかないといかんなど。（20XX年9月12日の語り）

保育所と小学校の違いを事前に知ったサチコさんは、ユウキ君が4歳児クラスの頃から、特別支援学校、小学校など複数の学校を見学した。特別支援学校は自宅から通いやすいところに見学にいったものの、在籍している児童の障害の程度が重く、ユウキ君には適していないと感じた。小学校は、通常学級にするか特別支援学級にするかについて考えようと思ひ、A保育所の校区にあるA小学校を見学した。自宅近くのB小学校は姉が通っているために、参観日や行事の時に訪問することができるため、特に見学に行くことはしなかった。A小学校に特に悪い印象を持つことはなかったものの、その時点ではまた就学先を決定するところまでは至らなかった。実際に特別支援学級に就学することへの決定については、ユウキ君が年長児クラスの時に行った自身のボランティア活動が契機となっていた。

私、趣味でフラワーアレンジメントをやっていて、それで友達に頼まれて0小学校の特別支援学級に継続して教えに行ってたんですね。そこで、いろいろ見て、ユウキにはこういうところがいいなというか、こういう支援をしてもらう必要があると感じました。やっぱり丁寧でしょ、支援学級って。子どもたちも楽しそうやしね。こうイキイキっていうか。

苦手なところを分かった上で個別的に指導してるっていう部分が、やっぱり通常のクラスとは違うなあと。ユウキはやっぱりそういう支援をしてもらって勉強ができるようになると思いました。(20XX+1年 3月4日の語りより)

同じX市にあるO小学校の特別支援学級の様子を見たことで、ユウキ君の特別支援学級への就学を決定したサチコさんであった。A保育所からそのままA小学校特別支援学級に就学するか、自宅近くのB小学校特別支援学級に就学するかということ、先輩母親らに相談をすると、「長年特別支援をやっている先生がいるのでB小学校がいい」、「A小学校は特別支援教育担当の先生が異動してきたばかりで、あまりよくない」という情報を得た。B小学校は、自宅の校区であるために通常の手続きで就学できること、姉が通っているために日常的に学校の様子を知ることや、教員と話をすることも容易であるという利点があると思った。また、サチコさん自身がB小学校の卒業生であったことも影響があった。サチコさんは、B小学校に対して、少人数で丁寧に指導してもらっていたといういい記憶があった。そのためユウキ君の就学についても、B小学校がいい教育をしているという情報を得てホッとしたということである。

ユウキ君の就学先決定については、保護者ネットワークからの情報がサチコさんに大きな影響を与えていたと思われる。渡邊(2011)によると、障害のある子どもを育てる保護者は、かつて同様の問題を抱えていた先輩の保護者の話を聞くことで、自らの現状を将来に向かう道程の中に位置づけられるようになるという。サチコさんも先輩保護者からの小学校の情報を非常に頼りにし、就学という目下の大きな問題に向かおうとした。学校は教員の異動などにより、数年間で環境が変化する可能性があるために、我が子に少しでもよい環境の下、学校生活を過ごさせたいと願う母親にとって、実際に経験をしている先輩保育者からの情報は、拠り所となっているのであろう。情報の真偽は不明であるものの、他に学校生活について知る術がない母親にとっては、それに頼るしかない現実があると考えられる。

B小学校特別支援学級に就学をすることは、夫、A保育所のマユミさん、所長に相談した他、以前から関わってもらっていた大学教員や医師、勉強会で知り合った療育センター職員にもそれぞれ相談した。夫は、ユウキ君のためになる就学先であればどこでもいいという考え方であったため、すんなりと納得したということである。保育所所長やマユミさん、療育センター職員からは、特に意見はなく、それぞれサチコさんの考えに賛同した。大学教員からは特別支援学級でなく通常の学級への就学を検討することも勧められたものの、O小学校で見た子どもたちとユウキ君の様子が類似していたことで、個別指導があるという点で特別支援学級を選択しようと考えた。B小学校での就学時健診の受診に関する書類が届き、ユウキ君を連れて行った。その後、特別支援学級に就学したいということ、姉の参観日に行った際に学校側に伝え、併せて、A保育所所長よりB小学校に電話にて伝えてもらった。姉のユミの時と同様に、1月くらいにB小学校への就学通知が届いた。障

害児を育てる先輩母親らからは、就学指導委員会が開催されるということを知っていたが、我が子に関しては、そういうこともなく、就学後もユウキ君のB小学校への就学がどうやって決定したのかということについては疑問を感じている。サチコさんは就学についてのシステムをよく理解しておらず、「よくわからないが、希望通りの就学となったのでよかった」という状態であった。ユウキ君の就学準備に熱心に取り組んでいたサチコさんですらこのような現状であり、就学決定の際のシステム説明が、保護者に十分行われていないことが考えられる。

小学校にはね、キャラバン（筆者注：発達障害のことを啓蒙するための保護者グループでの活動）で行くこともあって、その時にやっぱりいろいろな先生を見たんですね。熱心に話を聞いてくれる人もいれば、表面的にだけ話を聞いてるなという先生もいたし、あからさまに嫌な顔をする先生もいました。やっぱり校長先生がキーパーソンだになっていうのをその時に感じて、校長先生がユウキみたいな子どもたちに理解があると、先生たちも動いてくれるというか、動かないといけないようなことになるんやと思います。逆に、「みんなそうですから」という校長だとアカンよね。ユウキはね、どうやってB小学校の支援学級に決まったという所が私もよくわからないんよね。先輩ママたちに聞くと、なんか話し合う場があって、そこで親の希望とか聞かれたりして、その後、特別支援学校に来てくださいという通知が来たっていうんよね。まあ私は、ユミの参観日とかに行ったときにいつも支援学級覗いて「4月からお願いしたい」と言ってたんやけど、いつ話し合う場があるのかなあと思ったり。でも、なんかすんなり通知きたしね。よくわからんのです。（20XX年9月12日の語り）

サチコさんは、ユウキ君が年中児クラスの頃に、先輩保護者らが就学支援ファイルを作成しているのを見ていたことから、自身でもそれを作成することが当然と捉えていた。年長児クラスの10月くらいから仕事や家事の合間を縫って、ユウキ君の生育歴や得意なこと、苦手なことについてまとめたファイルを作成した。ファイルの作成にあたっては、元々文章を書くことは苦手ではなかったこともあり、作成することで我が子がスムーズに就学後の生活を送れるのであれば、と思うとそれほど苦にならなかった。保育所の方でも、マユミさんや所長が就学支援シートを作成してくれており、家庭と保育所の両面を小学校に伝えられるという点で安心感を覚えた。

サチコさんはユウキ君に障害があることが判明してから、いろいろな勉強会などに参加し、その中で学んだことを応用し、我が子に適した方法で伝えたり、対処することで子ども様子の変化するという経験をしている。サチコさんの場合は、発達障害かもということを知られた時、落ち込んだりすることはなく、むしろ姉や他児らと同じような方法では子育てが上手くできない理由があることがわかり、「すっきりした」ということで、その後すぐにいろいろな場所での勉強会などに参加したようだ。

サチコさんは様々な勉強会に参加する中で、障害児を育てる母親たちと知り合いになった。勉強会の参加では、そこで得られる新しい知識だけでなく、先輩母親らのネットワークから得られる様々な情報に触れることができ、サチコさんにとって厳しい現実を知る機会となった。ユウキ君が集団生活を送る上での困難さは、保育所での行事などで目にすることがあり、十分理解をしていたが、そのことを小学校教諭や他の保護者から批判されたり、指摘されることは、サチコさんにとってなるべく避けたいことであった。先輩母親らの存在は、サチコさんにとって心強い味方であるとともに、数年後の自らの道標となり、先輩母親らが困惑していた就学ということに、自分と我が子は躓かないように準備しなければならぬと感じた。

実際の就学先決定については、周囲の人々に「相談をした」ということであったが、相手の反応を受けて再度検討されることはなく、サチコさんの中では、それぞれの相手に相談をした段階では、就学先をB小学校の特別支援学級にするという気持ちが固まっていたことが想像される。

サチコさんの就学先決定に至るまでには2つの段階があったと考えられる。まず第1段階としては、X市O小学校特別支援学級でのボランティア活動が挙げられる。ボランティアの立場として、実際の教育実践の場に継続的に参加する中で、特別支援学級の個別対応がユウキ君にとって適しているということをサチコさんは実感を伴って理解した。それまで曖昧であった特別支援学級内での教育が、具体的なイメージを伴い明確になったと思われる。橋本ら(2012)が、障害児の就学先決定において、保護者は具体的な助言を求めていることを明らかにしているように、サチコさんも特別支援学級の生活を具体的に理解できたことで、就学先について気持ちが固まっていたと思われる。就学先決定への次の段階は、母親ネットワークの中から得た「B小学校の特別支援学級はいい」という情報を頼りにしたことである。自分と同様の境遇である母親らの情報を信頼する気持ちに併せ、母親自身がB小学校を卒業しており、自らのB小学校へのよい記憶が、母親ネットワークからの情報をすんなりと受け入れられるものとなったのかもしれない。

第3節 II期：年長児1月～3月

年長児クラスの1月を過ぎるとランドセルを購入したり、必要な道具や制服を揃えるなど具体的な準備が始まった。ユウキ君からも就学を期待している様子が見え、サチコさん自身も我が子の成長を感じられる時期であった。また、この頃には就学支援ファイルを小学校に持参し、教員にユウキ君の様子を説明し終えていた。就学後の生活に不安はあるものの、準備はすべて完了していたために、サチコさんは就学までの3か月間は落ち着いて過ごすことができた。その背景として、ユウキ君の就学が初めてでなく、姉の就学での経験したことが活かせることが多くあったことも挙げられる。

ユミ(姉)の学校に行く様子も見てるでしょ。この頃になると、保育所でもそういう話になっていたみたいで、話も聞いてくるし、ユウキの中にも「早く小学生になりたい」という気持ちがあったと思います。ランドセル買った時はずっと背負って歩いたりして、ものすごい喜んでました。参観日に行った時には特別支援学級にも顔を出したりしました。(それはユウキ君も?) ユウキがついて行ったということは・・・あったかな・・・参観日についていったことは何度かあります。(えっと・・・事前に学校見学などは特に必要を?) はい、学校には割と行ってるから。(20XX年9月12日の語り)

サチコさんは、姉の参観日の際には、特別支援学級に顔を出し、教員に挨拶をしたり、言葉を交わしたりしたということである。姉の参観日にはユウキ君も同行したことがあったが、それはユウキ君の就学に向けた事前準備というような意味合いではなく、家庭の都合で保育所への迎えの時間が間に合わない時に連れていったようである。かねてから、ユウキ君の就学準備を行ってきたサチコさんであるが、ユウキ君を伴い特別支援学級の授業の様子を見学に行くということは一度もなかったということである。ユウキ君がB小学校を訪れたのは、就学時健診の時と、母親が姉の参観日に連れて行った時である。事前に就学先の様子を知ることが子どもにとって、就学後の生活の安心材料となると思われる。この件に関しては、「私」が質問をすると答えるという程度であり、サチコさんからはそれ以上話されることはなく、サチコさんにとって、特別支援学級の授業見学というものは、それほど大きな出来事としては捉えられていなかったと思われる。

担任のマユミさんに関しては、障害児を担任した経験がないということのマユミさんから告げられた際には、多少驚きはあったものの、その後の関わりの中でユウキ君のことを「一緒に考えてくれた人」という印象が強くなり、障害に関する知識や経験がないことはそれほど大きな問題とは感じていなかった。サチコさんは通っていたA保育所に対しても担任のマユミさんに対しても好意的に捉えていた。

うん・・・あの・・・それは担任のマユミ先生のやり方に、ちょっとって思うようなことも

あったんですよ。障害の子のこと知らんからかなっていう部分で。で、気になってることやどうかなと思ってることを、私は言うんよね、さらっと。もう関係があるから、言えるんです。(どんな風に言うんですか?)「先生～、これユウキにしてくれてたけど、ユウキはどっちか言うたらこういう方法の方がいいかもしれん～」とかです。(結構、はっきり・・・ハハハハ。先生はなんと?)「うわ、ごめんよ、お母さん。そうなんやあ。そうしたほうがいいんやなあ。」とか。で、こっちの要求は難しいこともあるよね、集団やから。その時もマユミ先生は「ちょっと職員でできるかどうか相談したい」ってちゃんと持ち帰ってくれるんよね。それで、「お母さん、やっぱりこれはできん、ごめんよ」っていう。そこまでちゃんとやってくれてることやったら、それは私やって「ありがとう」っていう気持ちになるよね。(20XX+1年 3月4日の語り)

A 保育所の先生にしてもらったことで、「え？」って思うようなことはなかった。保育所の先生はもう、温かかったっていうか、ユウキのことも私のことも、全部受け止めてくれようとしたんよね。(20XX+1年 3月4日の語り)

通常、学校は気軽に出入り可能な場所ではなく、就学前の子どもの保護者が訪れることは困難である。しかし、サチコさんのように兄弟が在籍をしている場合は、きょうだいの参観日で、保護者は構内に入ることが可能となり、学校の雰囲気を感じることができる。逆に、第1子の就学や、初めてその学校に就学する子どもの場合、保護者の不安は高くなるだろう。そういう面では、サチコさんはユウキ君の就学前から、B 小学校特別支援学級を訪れることで、教室内の雰囲気を知り、教師らとも非公式な場ではあるが、対面で会うことができおり、比較的安定した就学前の時期を過ごしたのではないだろうか。

実際に、サチコさんが回顧的に振り返った際も、この時期が最も落ち着いていたということである。それは、就学先についていろいろと悩みを抱えていた時期を過ぎ、現実に就学先が決定したこと、就学支援ファイルの作成と教諭への伝達など、ユウキ君の就学に向けてやらねばならないと思っていたことが全て完了し、あとは就学を待つのみという状態であったことが挙げられる。また、保育所内でも就学についての話が他児らから出ていたことで、ユウキ君自身も就学を心待ちにしている様子があったことも、サチコさんを安心させる要因となったと思われる。これまで、ユウキ君が就学後に会う困難さばかりに目が向き、その対応策を考えてきたが、就学準備としてのランドセル購入などはサチコさんにとって我が子の成長を感じる機会となったのだろう。

第4節 Ⅲ期：1年生4月～6月

入学式当日、ユウキ君は制服を身につけランドセルを背負い、サチコさんと一緒に、小学校に登校した。特別支援学級で学習をすることになっていたが、在籍学級は1年2組であり(写真12)、入学式では在籍クラスの場所に着席した。入学式の最中、ユウキ君は自分の席に着き、落ち着いて参加でき、特に目立つことはなく参加することができていた。

特別支援学級にはユウキ君のほかにもう1名1年生がいるようであったが、入学式の時には、会うことはなかった。

入学式も終わり、翌日から学校生活が始したが、サチコさんからみたユウキ君は、特に喜んで登校したりすることもなく淡々と通学していたということである。サチコさんは多少不安な気持ちもあったが、これまでの楽しかったことなどを進んで話すことが少なかったため、まだ小学校生活に慣れておらず緊張が高く、疲労しているのかと捉えて、とりあえず様子を見守ることにした。

なんかね、あんまり喜んだりとか期待いっぱいとかいうことはなかったんですね。まあでもあんまりそういう様子が出ないっていうタイプなので。なんとなく、喜んで行ってるんだらうなあというのもありました。(20XX年9月12日の語りより)

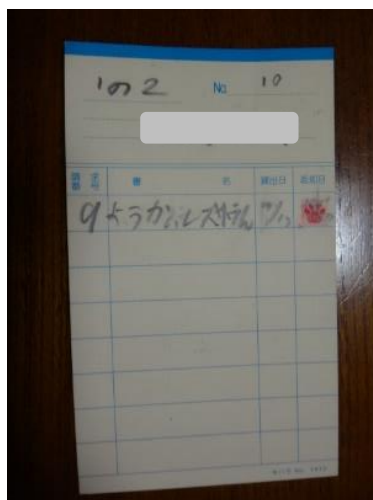


写真12 ユウキ君が書いたクラス名の入った図書貸し出しカード

ところが、1か月ほどが過ぎた頃、サチコさんは徐々にユウキ君の学校生活に違和感を覚えるようになってきている。サチコさんは、ユウキ君が個別指導を受けることで、学習内容の理解が進むことを期待し、就学先を特別支援学級に決定した。しかし、就学後には、想像していたような学習進度が見られず、不安を感じはじめていた。サチコさんはユウキ君が個別指導を受ければ学習の理解が可能であることから、就学先として特別支援学級を

選択しており、そのことから、ユウキ君の学習面を重視していたことがうかがえる。

小学校は、子ども10人を先生2人で担任していました。学校にも慣れてきてたし、やればできるので、勉強をさせてほしかったんですけど、ずっと同じことばかりやって教科書も進んでなかった。(登校渋りが始まり)なんでこの子だけこんなになるのかな・・普通に・・みんなのように学校に行けないのかなと(20XX年9月12日の語りより)

特別支援学級での生活にも少し慣れてきたこともあり、サチコさんは次の段階として、1年生の交流学級の授業に参加させたいと考えていた。特別な支援の必要な子どもが通常学級で学習をすることは、コミュニケーションの成立に難しさがある児童でも、独自の方法によって次第に他児と関わりを生じさせるという教育的効果が示されているが(司城, 2012)、サチコさんにとっても、通常学級での学習は、特別支援学級で経験できないことを学べる場として期待が高かったと思われる。保育所時代から友人と過ごすことを好むユウキ君であったために、小学校という新しい環境の中でも、友達と呼べる存在を作っていきたいと思った。就学前には交流学級への授業参加が可能と聞いていたのと、在籍は1年2組ということであったのですぐにでも交流が可能なのかと考えて、学校側に依頼をした。ところが、1年生の交流学級の教員からも、ミドリさんからも交流学級での学習は、現状では困難であると伝えられた。主要科目での授業参加が困難であれば、音楽や体育の授業参加だけと依頼をしたものの、それは安全面での問題があるために出来ないと告げられた。給食の時間や、自らが付き添うことを提案したが、それも許可されず、サチコさんは想像していた小学校での生活が少し異なっていることを感じたということであった。サチコさんは、就学前に小学校教諭と相談をした際に、交流学級での授業参加が可能だと言われたと認識していた。相談の際の状況は、姉の行事で学校に行った際に、教員の誰かと2,3分話をしたということであり、いわば口約束のような状態であったと言える。教員にとっては短時間の立ち話で何気なく放った一言であったと思われるが、サチコさんはその言葉に期待し、それを支えとして、就学後のユウキ君のあるべき姿と生活を想定していたのだろう。ここにも情報共有の困難さが示されている。小淵ら(2008)や上村(2010)の研究でも、就学前に予想していたことと就学後の生活が異なっていたことや、就学前に話をしていたことが小学校側に伝わっていないことが報告されるなど、就学においてはよくある事象かもしれないが、サチコさんにとっていろいろな計画が崩れる想定外の出来事となった。

入学してから、交流のクラスにも入れてほしいという話をしたんですけど、「担任の他に一人教員が付くんですよ」、「支援学級の担任はいつもついていけません」って言われたんですね。それで私も「私がついて行ったらどうですか」というと、「ダメ」と。「例えば水泳のときに、『プールから上がりなさい』って言われて、できますか?できなかつたら危

ないでしょ」と。う～ん。私は納得がね、できないっていう。(交流のこと、入学前は頻度とか分からなかったんです?) そうやね。できるっていう話でしたから。(支援学級には、子どもさんは何人いたんですか?) えっと、10人です。(え、多いですね) う～ん。そうやね。なんかずっと来てない子もいたりするんでね。(あ、なるほど。そういう人数のこととかは就学前には、知ることはできずに?) ええ、まあそれは学校も事前に言えないところなんでしょうけどね。(20XX+1年 3月4日の語りより)

ユウキ君のクラスには1年次から6年次までの子どもが10名在籍している。平成23年の文部科学省報告「少人数の学級編成」によると、特別支援学級の1クラスの在籍人数の平均は3名であることから、特別支援学級の中では、B小学校は比較的大人数のクラス編成が取られている。インタビュー時、「私」は10名という人数の多さに驚き、「多いですね」という言葉をかけている。「私」にとっては、クラス人数の多さとユウキ君の学校生活の状況が無関係とは思えなかったが、サチコさんにはクラスの人数のことは、それほど大きな問題と捉えられていない様子であった。サチコさんは「私」はクラス人数について学校からの説明の有無を確認しようとしているが、サチコさんは「学校にも言えないことがあるだろう」と理解を示している様子で、この話題はこれで終了している。人は自らが気になることを課題として挙げる。「私」にとっては課題だと思われた在籍人数も、サチコさんにとっては、全く気にならない事象であったことが明らかになった。

この時期に実施された参観日では、サチコさんは、ユウキ君や特別支援学級の子どもたちやその保護者らとともに、調理室でパン作りの授業を行っていた。しばらくすると子どもたちの賑やかな声が聞こえてきて、1年生とその保護者が学校探検と称して、調理室の前を通過していった。サチコさんは、特別支援学級で学ぶ子どもやその保護者への配慮がなされていないことへの落胆があった。

1年生のクラスの子どもと保護者がね、ゾロゾロ列になって調理室のところに来るわけですよ。担任の先生が「ここで〇〇さん(特別支援学級の名前)がパン作りの授業してます」って言うたんです。私、もうびっくりして、「そんなこと言わないで」って思って。私、地元やから同級生とかおるかもしれんでしょ。私、顔があげれんかった。(20XX年9月12日の語りより)

サチコさんは、1年生クラス担任からの言葉によって、ユウキ君の存在が軽視されているような気がしたという。ここでも、サチコさんの「普通」ということに関する考え方をうかがうことができる。サチコさんはユウキ君に障害があると判明した早期から療育に通ったり、いろいろな機関に相談に出向いたり、障害についての知識を得ようと勉強会に参加していた。また、他の保護者らとともに市内の小学校において発達障害に関する啓蒙活動に参加するなど積極的に活動していた。そのサチコさんから「周囲に知られたくない」

という語りが表出した後、「私」はサチコさんに、ユウキ君の障害を周囲に知られることについて質問をしている。それは、ユウキ君の障害について、サチコさんが熱心にかかわってきていたことを知っていた「私」にとって、サチコさんの「自分の同級生に知られたくない」という気持ちは、少なからず違和感を覚えるものであったからである。

(ユウキ君のこと、その・・・地元の人にあんまり知られたくないっていう気持ちは・・・あのどういう心境で) 交流が日常的にされているんならいいと思うんです。そこで、子どももお互い分かるし仲良くなれる機会があるから。でも、普段全くかわりがないのに、あれはただの見せ物ですよ。多分、1年2組の子どもたちはユウキ君の顔も名前も知らないと思うんよね。(20XX年9月12日の語りより)

サチコさんの障害受容に関しては、3回目のインタビューでも語られた。それは、1年生の夏休みに入る前まで、サチコさんは夫の両親にユウキ君の障害のことを伝えていなかったという内容であった。また、義父母に伝えたのも意図的に話をしたのではなく、姉のユミが義母と話をする中で、偶然伝えてしまったという状態であった。

義理の父母に言うといろいろあるな・・・と。昔の人だし、男の子やから跡取りとかなんとかそういう問題で。障害っていうところで、やっぱり色んな偏見っていうか、そういうのもあると思ったし、ユウキがもっと重い障害の子だったらまた違う選択をしたらろうと思います。まあこっそりこのままと思っていたら、ユミがたまたま「ユウキは特別支援学級におる」という話をして・・・。いろいろ思っているのかもしれないけど、まあ両親とも別にそれでなんにもなく今まで通りにしてくれてるので、よかったです。(20XX+1年6月10日の語りより)

「私」にとってこれまで積極的に活動をしてきたサチコさんの存在は、ユウキ君の障害を受容しており、その上でいろいろな機関へと働きかけをしているのだと考えていた。その「私」の中で、「各小学校に啓蒙活動に出かけるなど人前に入る活動に積極的に参加している様子」と、「同級生がいるかもしれないから顔が上げられなかった」という姿は即座に一致しがたいものであった。1度目のインタビューでこの発言が表出するまで、サチコさんとのこれまでの話の中で得た情報から、「私」はサチコさんが、既にユウキ君の障害受容が出来ていると思いついてきた。そのため、ユウキ君の障害や、ユウキ君をめぐる周囲の状況について、いろいろなことをざっくばらんに尋ねていた。その際のサチコさんの様子にも「私」の質問に対して嫌悪を感じているような様子が見られなかったため、そのことに疑念を持つこともなかった。「同級生がいるかもしれないから顔が上げられなかった」という語りの後、「私」の質問は言いよどみがあったり、質問内容を吟味しているかのような沈黙の時間が出現している。インタビュー途中で、サチコさんの障害受容の状態を特に意

識することはなかったものの、実際の質問では、「通常の学級」と言いかけた言葉を「1年2組」と言い換えるなどしている。

（あの・ユウキ君は、あの～他の子ども・通常の・1年2組の子どもたちとどういう風に接してたんですか？）《サチコさんよりあまり関わりがなかった旨の語り》（あ～それはユウキ君もシンドイ状態でしたね。お母さんは・その・ユウキ君がそういう状態・あまり関わりがないっていうことについて・う～ん・どう思いましたか？）（20XX年9月12日の語りより）

他児との一過性の関わりである場合、ユウキ君の言動に対して、周囲の子どもからの十分な理解が得られにくいことを、サチコさんはこれまでの子育て経験の中で体得していた。我が子の障害を理解してもらえない無念さは、「障害受容」などという言葉と関連付けて言い表すことのできないものであると思われる。なおかつ、サチコさんが、義父母という身近な存在である家族に対しても障害があるということを知ることができない状態にあったことから、社会の中に存在する障害への特別な視線や障壁があることが考えられる。サチコさんが積極的に参加していた啓蒙活動は、発達障害児を育てる母親グループや大学教員などの主催で開催していた。この活動では、サチコさんは、大勢の母親たちの中の1人として存在することが可能である。そのため「自分」を知られずに、子どものためになる活動ができるという認識であったと思われる。一方、参観日の出来事や義父母への伝達では、自分が生まれ育った社会の中で、「吉田さん」という立場となる。サチコさんが拒否感を感じたのは、社会の中に、障害のある子どもを育てることに対する困難さが潜在し、親として「自分」が前面に立つことで傷つくことが想像できるからであろう。

「私」はサチコさんを「子どもの障害を認めることができている」という一面的な部分でしか捉えることができていなかった。そして、「私」の中では保護者が障害受容「できている/できていない」ということが、その対応を考える上での1つの核となっていることが浮かび上がる。このことは、保育実践を長年行ってきた中で、「私」が自然と身につけた保護者対応の技法であると考えられると同時に、生活の中で保護者の気持ちに寄り添うことを求められている保育者（保育所保育指針解説書, 2008）の姿でもあろう。

交流学級での授業が受け入れられない状況を、サチコさんは過去にユウキ君の障害を診断したM医師に相談していた。サチコさんは、M医師からユウキ君は学習面では個別指導が必要だが、心情面での発達には同年代の子どもとの関わりが重要で、交流学級での活動が必要であると助言を受けていた。相談の場でM医師からサチコさんに、「教育委員会に現状を報告し、改善を求めたらどうか」という提案があり、「自分が要求を出すので、サチコさんの名前を出してもいいか」という問い合わせがなされた。サチコさんは、自分の名前が表面化することで学校との関係悪化を懸念したが、最終的にはユウキ君の学校生活が良好になるのであればと思い承諾したということだ。

M先生もね、交流は必要だろうっていうことで、「入学する前はそういう話だったろ？それはおかしいなあ」ということになって。それで、M先生から現状報告して、改善してもらうように要望出すっていうんよね。（教育委員会に？）そうそう。そうなんです。でね、その時に私の名前を出してもいいかっていうことなんよね。（あ～、それはちょっと悩んだんじゃないですか？）でしょ？悩むよね、これは。私、学校からクレームみたいに使われるんちゃうかいなあと思って。で、「それはちょっと・・・」って言ってたんですけど、でもよく考えたら、私も学校はちょっと酷いなって思う所もあって、学校入る前と入学した後では、言ってる事が違うでしょ。で、それでもういいかって思って。名前出してもらった事にしたんですね。（あら、お母さん、やったね。）やりましたよ、私（2人の笑い声）。そうしたら、ちょっとしてからね、なんかこんなファイルみたいなものを持ったスーツ着た人が、支援学級の授業見に来てるんですよ。チェックに来てるのかなと。こんな風に授業の様子メモしたりして《書く恰好をする》。私、「来た！これ。M先生が私の名前出した件の」って思ったんです。先生たちはきっと「吉田さん、やめてくれよ～」、「やりにくい人やなあ」って思ってるやろうなあって（2人の笑い声）そのあとね、教頭先生がやってきて「お母さん、なんかあったら直接学校に言ってください」って言われました（笑い声）予想通り。（ひや～。その後、交流はどうでしたか？）授業はね、ダメでした。相変わらず。でもね、でも、言うたら給食は大丈夫になったんですよ。それもまた私にしたら、どういうことって感じですよ。こっちが言ってるときはダメだったのに、M先生が言ったら通るのかと。でもね、それも一時だったんですよ、すぐまた給食もダメになりました。なんかね、理由が聞いたんですけど、はっきりしないんですよ。ダメな理由が。よく分からない。これが私は納得できなかつた。（20XX+1年6月10日の語りより）

後日、想像通りB小学校側から「何かあれば直接言ってもらいたい」と指摘され、サチコさんは、「まずいな」という気持ちがないわけではなかつた。しかしこの後、交流活動などにおいて自分の依頼してきたことが受け入れられるなど、小学校の対応が好転する場面があった。そのことからサチコさんは逆に学校への不信感を抱えるようになった。

サチコさんが目撃した特別支援学級の見学者と教育委員会との関係の有無は不明であるが、サチコさんにとっても、小学校にとっても困難な記憶となったことがうかがえる。

実際には、この出来事が、教員との関係上の1つの契機となった困難な事例であったと思われるが、サチコさんはこのことを、身振り手振りを加えて表情豊かに語った。そのことから、既にこのことを乗り越えていると感じた「私」は、「お母さん、やったね」や「ひや～」という合いの手を入れるなどして、サチコさんの語りを促進し、その行為を肯定的に捉えているということを表そうとしている。

結局、最終的にはユウキ君の交流学級への参加は、よく分からない理由により中断されている。おそらく、学校側には交流学习が実施困難な何らかの理由があると思われ、当然

サチコさんにも、そのことに関する説明がなされていると考えられる。しかし、交流学級に参加できない理由が、サチコさんには適切に伝達されておらず、「よく分からない理由」という感情を生成している。サチコさんは、交流学級での授業に参加できないという点ではなく、その理由が不明瞭であるということに納得できなさを感じているようである。

山内(2005)が示したように、保育者や小学校教諭には、それぞれが日常的に用いる職業言語が存在する（例えば、「育ち」や「思い」などという言葉は特別の意味を持って使用されている）。しかし、それは保育や教育の場で通用する、独特の含意をまとわせた言葉であることから、母親にとっては理解しがたいものがあると考えられる。そして、状況をより困難にさせているのは、保育者や教員らが、別の立場の人には伝わりにくい言葉であることを意識せずに使用していることにある。

第5節 IV期：1年生6月～

就学後2か月が過ぎるころから、ユウキ君の登校渋が開始した。ただ、この頃は登校時間になると少し泣いたりする日もあったものの、サチコさんが励ますと気分を持ち直し登校することができていた。一方、ユウキ君はイヤなことや苦手なことから逃避する傾向があったため、学校を簡単に休んでもいい場所とユウキ君が認識するとよくないと考えたサチコさんは、「学校は休んではいけない」ということを毎日言い聞かせたということである。

この頃のサチコさんは、ユウキ君が新しい環境に疲労しているだけかと考え、少しすれば学校にも慣れ、また喜んで登校できるようになると考えていた。

なぜ嫌かというのを聞いてみたんですけど、はっきり言わないのもあったんです。でも「行っても楽しくない」というのはなんとなく話してたかな。担任の先生（ミドリさん）には朝の家での様子を伝えました。（どういう反応が？）う～ん。「よくあることですよ、あんまり気にしない方がいいです」って。私にしても、保育所と同じにはいかんよ、という気持ちもあって徐々に慣れてくるのかなあという期待もあって、そんなに気にしているというほどでもなかったんですけど、でもやっぱり泣いたりするとねえ。気になりますよね。一年生で学校行くんイヤって、そんなないかなあ。普通、「給食美味しい」とかでしょ。でもユウキはそうじゃなかったから。なんで普通に行けないのかなあ。（20XX年9月12日の語りより）

3回目のインタビュー時、この時期の話をする中で、サチコさんから「あ、そうそう」という感じで、自らの友人とユウキ君とのやりとりが話された。

6月くらいやったかなあ。私の友達がね「ユウキ君、小学校どう？」って子どもに聞いたんです。そしたら「僕、あほなんよ。やから〇〇（支援学級名）におるんよ」って言ったんです。（略）よく話を聞いたら、「先生が賢くなったら2組（通常クラス）に戻れるって言うた」って言うんです。子どもの言うことやから分からんというのもあるんやけど、やっぱり信じてやらないと思って、まず、交流クラスの担任の先生に相談したんです。そうしたら、「ユウキ君が支援学級の子のことをそういう目で見てるんじゃないですか」ってバーンって言われたんです。なんにも調べたりせずに「うちのクラスにそういうことを言う子はいませんから」って言われて。（支援学級の先生は？）「え～！そういうことはないんやけどねえ」ってだけ言われて終わりです。そういうところから段々とこちらも……こう、不信感っていうか、そういう所もあって。（20XX+1年6月10日の語りより）

サチコさんにとっては、ユウキ君のこの言葉は、大変な衝撃であったとともに、登校渋りの原因を明らかにするものと思えたため、そのままにしておくことはできなかった。サ

チコさんは、「子どもの言うことだから」としながらも、ユウキ君が話した内容について、教員を責める気持ちではなく、特別支援学級の中でどのようなことがあり、我が子のような認識を持ったのかということを知りたくて、翌日、教員に確認することにした。しかし、その内容から担任のミドリさんにいきなり尋ねるのは気が咎めたために、まず交流学級である1年2組担任に確認している。ところが、1年2組担任からは、この件についてサチコさん自身が抱えていた疑問や不安に関する説明を受けられなかったばかりでなく、ユウキ君について思いもよらない指摘をうけた。この言葉から結局はミドリさんに確認することになったサチコさんであったが、そこでもあっさりと言われてしまったという印象を持った。サチコさんからは「教員を責めるつもりはなかった」という言葉があったものの、登校渋りをしているユウキ君の母親からの相談であったことから、教員にとっては学校側の責任を問われていると感じ、防衛的な行動となったのかもしれない。サチコさんから語られたこの出来事は、既に単なる登校渋りの話ではなく、小学校やミドリさんへの不信感を生み出すものとなってしまったことが考えられる。この話題に続き、サチコさんからは公立学校はどこも同質だと思っていたということが話された。実際にはいろいろな差異があることは実際にユウキ君を通わせることで実感するまでは、知る術がなかったということである。

小学校はね、公立やし、義務教育やからどこに行っても一緒でしょ。でも、支援学級って学校によってね、全然違うかったんよね。そういうことを私全く知らなくて、そういう知識がね、なかったっていう。勉強していた。自分なりにね、そういうつもりやったけど、でもそういうことを調べたり、聞いたりする方法がなかった。(20XX+1年6月10日の語りより)

サチコさんがB小学校への就学を決定した具体的な理由は、ただ自宅が校区内にあるということではなく、「B小学校の特別支援学級はいい」という先輩からの情報からであった。「公立学校はどこも同一の質である」ということと、「B小学校の特別支援学級はいい」というサチコさんの語りには、矛盾が生じている。サチコさんは、「公立学校はどこも同じ」と語ることで、自らの就学先選択を正当化していると思われる。就学準備を入念に行ったにもかかわらず、スムーズにいかないことの多かった生活を想起し、そう語らずにはいられなかったのではないか。

また、サチコさんは、小学校の指導について高く評価をしている部分もあった。しかし、時に不足と思われる部分があり、教員らの指導上の工夫を素直に受け入れがたい部分があったということだ。

先生もね、いろいろ工夫してくれてるんは分かるんです。でもね、その方法が、ちょっとどうなんと思うようなものでして・・・。「これから頑張れたら連絡帳にシール貼ることに

しました。お家でも声をかけてくださいね」って言われたんですね。それで、私としては「おお～ありがたい」って思って、素朴な疑問で「それで、この最後には何があるんですか？」って聞いたんです。そしたら、「まだ今のところは決めてないんです」と。私、ほんまにがっかりしたというか、「え、そんなんで大丈夫なん？」っていう気持ち。最後に何かがあるって決めてないと意味がないですよ。 (20XX年9月12日の語りより)

サチコさんはユウキ君の障害についていろいろな勉強を重ねており、自宅でもユウキ君と目標を設定し、その目標である約束を一定期間守ることで簡単な報酬を与えるという、特別支援教育において障害のある子どもに有効とされる関わりを実施していた。そのため、ミドリさんの行った目標のない「シール貼り」は中途半端な指導であると感じたが、教師らの指導を批判することになると考えたため、ミドリさんには伝えていない。サチコさんは、これまでもいろいろな行き違いがあったために、あまり表立ったことをすることはユウキ君にも自分にとっても得策ではないと考えており、小学校教諭らと上手く関係性が取れないことから、思うことを発言できなくなっていたようである。

第6節 V期：1年生7月～

学校への行き渋りが始まってから、1か月が過ぎるようになっても、ユウキ君の様子に変化はなく、そればかりか徐々に登校時間になると激しく泣きはじめるようになる。サチコさんが、大泣きするユウキ君を抱きかかえるようにして小学校に連れて行ったこともあれば、無理に車に乗せて行ったこともあった。そのため、学校を休みたがるユウキ君との間に、毎朝激しい「戦い」が繰り広げられた。ユウキ君があまりに大きな声で泣き叫ぶために、いつもユウキ君や姉のことを可愛がってくれる隣人が、心配して様子を尋ねてくれる日もあったほどである。サチコさんにとっては、ユウキ君が学校に行きたがらないことは大きな不安や心配であったが、それと同時に、毎朝激しく泣き暴れるユウキ君の相手をするということにも疲弊していった。それでも、担任であるミドリさんや小学校教諭に相談するということは考えなかった。それは、6月にユウキ君が話した「先生は、僕が賢くなったら2組に戻れるって言った」という一連の出来事により、ミドリさんはじめ、ユウキ君に関係する教員、校長、教頭などへの不信感が払拭されがたい状態となっていたそうである。

なんでほんなに泣くのかなあと、悲しかったね。よその子は、みんなは普通に行けるのに、この子はそれができないんだろうって。学校はね、まあ先生たちも扉の所までは出てきてくれて、「今日も泣いてきた」とまあ伝えるだけは言うんですですけど、「お母さん、大丈夫ですよ～」「教室行ったら泣き止めるから」という軽い感じでした。私にしたら、「いつまでもそれでいいの？」っていうのがあって。(えっと、それは泣き止むからいいということについて?) そう。教室行ったら泣き止むのは、我慢しているからですよ。(20XX年9月12日の語りより)

泣き方が激しくなり、今後に不安を感じるサチコさんであった。学校生活に関することなので、ミドリさんや小学校の関係者に相談したかったが、サチコさんは現状を話すだけに留め、特に相談をしていない。サチコさんは、ミドリさんたちから「大丈夫」という言葉を聞いても、そのことで安堵する気持ちにはなっておらず、むしろ「いつまでもそれでいいのか」という批判的な言葉を口に出している。東海林ら(2009)は、就学移行期にある広汎性発達障害や知的障害の子どもを育てる保護者を対象に、就学前後の困り感について調査を行っている。その結果、家庭と学校では困り感の現れ方が異なることを明らかにしている。ユウキ君の登校時の大泣き行為も、学校ではミドリさんの語りのおり「泣きやめて」いたと考えられる。それはある側面からみると、家庭では自分の気持ちを十分に表出しているが、学校という社会的な場所では自己抑制が可能になっているというユウキ君の成長した姿であると言えるが、日々の登校渋りに悩んでいたサチコさんが、そう捉えることは困難であった。

ユウキ君の「僕が賢くなったら」という発言から派生した問題は、サチコさんにとって

これ以上教員らとの関係構築を行いたくないと思わせるほど衝撃的な出来事であった。サチコさんは、ユウキ君の発言の背景となるものを教員に問いただすこともできないという心情になっていた。それは、何かを質問することで、また自らが傷つくのではないかという不安から生じた感情ではないか。

サチコさんは、常に教員と1対1に近い関係で過ごすことへのユウキ君の負担について語っている。サチコさんは、就学前にはユウキ君には個別指導が必要だと考え、特別支援学級への就学を決定しているが、就学3か月後には、目が行き届きすぎた環境がユウキ君にとっては辛いものであったと感じている。個別で関わる時間が多いために、ユウキ君が「きちんとしなければならない」と必要以上に感じてしまっていたと述べた。実際にはユウキ君のクラスには10名という児童がおり、教員と1対1という状況ではないが、サチコさんが、就学後でも特別支援学級での生活が想像しにくい状況であったことが考えられる。サチコさん自身も、ユウキ君の登校渋りの理由を探っていたのであろう。

子どもの性格とか、先生のやり方とか考え方とかが関係するかと思うんやけど、うちの子の場合は、ちょっと離れたところで見えてくれるってそういう方がよかったんやと思う。泣いて行きたがらないのを見て、ベタッといつも常に一緒というのは、本人は辛かったな、と。難しいとこだけ支援してもらえんということがあったらよかったかも。目が行き届きすぎやっと思えます。ずっと見られてる、ちゃんとやらなあかんっていう。あの子、意外とそういう所神経質っていうかちゃんとやらないっていうのがあってね。(20XX+1年6月10日の語り)

やっぱり私は学校を休ませたくなかったんよ。学校に行かないことが習慣化してしまうと、勉強ができんっていうことだけでなく、引きこもりとか、そういう生活面でもよくない状態が出てくるような気がして。私がずっと見てやれるわけでないから。(あの・・大きくなってからってこと?) そうそう。私は先に死ぬからね。でも、もう「頑張って学校に行こう」っていうのには限界かなあというところもあって、それで私が学校について行ったらまあなんとか行けるんです。もう前みたいに学校に行ったらケロッとしているという日だけではなくてきたみたいで。学校の先生にも「お母さんにいてもらった方がいいかも」と言われて。もう大変ですよ、仕事も休まんといかんしね。(20XX年9月12日の語り)

サチコさんがユウキ君の学校を休ませたくないという気持ちは、今現在の学習の遅れを気にする側面と同時に、学校を休ませてしまうことが将来的に引きこもりなどにつながるのではないかという危機感を感じているようであった。

学校への付き添いは、サチコさんだけの考えではなく、ミドリさんはじめ学校側からの要望もあった。そのことによりサチコさんは、仕事を休まねばならない状況になったが、そのことはサチコさんにとっては大きな問題ではなかったようで、仕事を休んだことにつ

いて話されたのはこの1回のみであった。ユウキ君の夏休み期間中のことについても不安があったために、結局、正規職員で勤め続けることは難しいと夫と話し合い、6月からパート職員として勤務することにした。

サチコさんは、ミドリさんらと相談し、ユウキ君が落ち着くまで授業に同席することを決定した。すぐに落ち着ける日もあれば、そうでない日もあったが、サチコさんは授業に同席することで、ユウキ君の学校へ行きたくないという気持ちが垣間見えたように感じた。

一方で、授業に同席することで、サチコさんはミドリさんたちの多忙さに気づいた部分もあったという。そこで、以前ニュースで耳にしたことがある学生サポーターのような役割の人がいれば、教員にも子どもにとってもよい機会になると感じた。そして、そのことを立ち話で何気なくミドリさんに伝えたところ、「ちょっと待ってほしい」と言われ、違和感を覚えていたところ、その後数日して教頭から「担任の指導力が不足しているところもあると思う」、「十分なことができていなくて申し訳ないとは思いますが、もう少し見てほしい」という話があった。サチコさんは、自分は気軽に話したことが、管理職をも巻き込んだ大きな問題になってしまったことに驚き、それと同時に自分が学校側から「ややこしい親」というレッテルを貼られてしまったことを感じた。

小学校というか、支援学級行ってみて、先生がいっぱいいっぱいになってるのも分かるんですね。（あ～、いろんな業務とかで？）そうそう、忙しいのは見てると分かります。やから、加配っていうか、学生さんのボランティアでもいいから誰か来てくれたらいいのになあって。（大学生のサポーターのような？）ええ。それを言ってみたんですね。そうしたら逆に「自分たちが足りていない」、「行き届いていない」というように聞かれてしまったんです。（20XX年9月12日の語りより）

サチコさんは何気なく話したことであったが、学校側は過敏に反応し、そのことでまたサチコさんも教員らとの溝を感じてしまうこととなったようだ。一方、サチコさんはユウキ君の登校渋りが、特別支援学級での指導が手厚すぎることから生起する窮屈さであるとも語っていた。サチコさんは、単純に教員の人数が多いことで、よい教育が受けられるという気持ちと、手厚く見てくれることが逆に子どものためにならないという気持ちが混在し、その葛藤の中で子育てを行っているのだろう。

第7節 VI期：1年次3学期

3学期になると、ユウキ君は泣かずに登校するようになった。サチコさんも2学期の途中からは学校について行くこともなくなり、表面上は落ち着いた姿を見せるようになっていた。しかし、サチコさんは、夕方、学校から自宅に戻ると無気力にボーっとする時間が長くなったり、一人でコソコソと泣いている姿が見られるようになったユウキ君のことが、以前のように激しく暴れたり泣いたりしている時よりも、気になっていた。学校は絶対休ませないと思っていたけれど、本当にこのまま学校に行かせることがユウキ君のためにいいことなのだろうかという悩みを感じていた。ユウキ君を診察してもらっていたM医師に相談をすると、嫌な記憶を忘れるような薬を処方されるとともに、「学校を休ませるというのも1つの方法であるが、ずっと行けなくなってしまう可能性もある。ユウキ君にしたら大きなストレスの中で学校に行っているのだから、自宅ではそれを和らげるように好きなことをして過ごした方がいい」という助言があった。

サチコさんにとっては、この頃のユウキ君の姿が最も心配な状態であったが、ミドリさんらにはそのことは伝えなかったという。学校には泣かずに通えていたことで、学校側からは既に問題が解決していると思われるように感じ、自分たち親には、ユウキ君の様子を伝え、再度問題に挙げるような余力がないように感じていた。そこには新年度になり異動があったり担任が変わったりする可能性への期待とともに、別の小学校への転校も視野に入れ、夫婦で話し合いをするようになったということである。

ユウキはね、もうこの頃になると「どうせ行かないかのだろ」と言って諦めてる感じでした。朝は黙々と準備して、お姉ちゃんと学校に行くよね。その姿見たら、私ほんとに泣きそうでした。泣かれたり暴れたりされてた方がまだよかった。M先生に言われたように、家ではもうほんとに好きなことをして過ごさせてました。(学校には知らせたんですか?) ううん、もうそんな言っても仕方ないし。学校では泣いてないでしょ。やから、先生らもそれでいいと思ってるんちがうかなあと。でも、このままB小学校に通わせるのは限界があるなあと旦那とも話し合っていました。(20XX年9月12日の語りより)

特別支援学級での授業は、年間を通してミドリさんが作成したプリントや、市販のものを使用して行われていた。教科書は一度も使用されずいつまで経っても新品のままであった。サチコさんは他の子どもたちと同じように、教科書を使用して授業をしてもらいたいと考えていた。

授業はね、ぜんぶプリントなんですよ。いつまで待っても教科書はつかず新品ですよ。開いた後もないんです。まあそれがユウキに合わせたってことなんかもしれんですけど、でもちょっとでも教科書使ってやってくれたらいいのになって。勉強が多少、分からんか

ってもいいんです。他の子と同じように教科書めくって勉強してほしかった。少しだけでもよかったんです。あとはほの先生作成のプリントでいいんです。(20XX+1年6月10日の語りより)



写真 13：使用していない教科書



写真 14：担任作成のプリント

ミドリさんらはユウキ君が理解しやすいプリントを個別に作成し学習を進めていた。ところが、サチコさんにとっては、「勉強が多少分からなくて」も、他の子どもと同じように教科書を使って勉強してほしかったという気持ちがあった。ユウキ君の学習が進むように特別支援学級へと就学させたという、これまでのサチコさんの語りとは異なり、「他の子と同じように」というサチコさんの気持ちが表出した。サチコさんの中には、ユウキ君の理解特性に合わせた個別の学習を行い、学力をつけさせたいという気持ちと、学習内容が多少理解できなくてもいいから他の子と同じように教科書を使用して学習をしてもらいたいという、相反する願いが共存していた。一見、辻褄が合わない発言に思えるが、母親が子どもを育てる時、このように子どもへのさまざまな願いや自分の思い描いてきた理想の中で揺れ動くのであろう。

この頃にも、ユウキ君は時々泣くことがあったり、登校を渋る日もあった。サチコさんは、園との連絡帳に、その時の様子を記述している。また、その日の連絡帳にはミドリさんからの返答が書かれている。上段はサチコさんからの記述、下段はそれに対するミドリさんからの返答である。この連絡帳を受け取った際のサチコさんの心情は「そういう位のもんならだろうなあ」「ユウキのことだけに構っておれないだろうなあ」ということであったようだ。しかし、自らの記述への返答としては、あまりにも内容があわない記述に、2年経ったインタビュー時にも、「私」に怒りをあらわにした。

これ、ひどくない？私書いていることに対して、まともに返事してないでしょ？つまり、こういう事なんです。これに全てが集約されてると思います。(・・あ～これは・・・う～ん。これはちょっと・・・) (20XX+1年6月10日の語りより)

ここでは、ミドリさんの連絡帳返答内容の是非を問うものではなく、この件に関するインタビュー時の「私」の語りから、それぞれの立場への「私」の理解について検討を行う。

サチコさんは、連絡帳の記述を読んでいるうちに当時を想起し、徐々に怒りを表していた。「私」もサチコさんの隣で記述に目を通す中で、教員からの返答に嘔みあわなさを感じる部分があった。しかし、「私」はサチコさんの語りに「・・・あ～これは・・・う～ん。これはちょっと・・・」というような相槌とも驚愕ともとれる曖昧な語りを返すのみで、サチコさんの怒りに同調することもなく、また「全てが集約されている」ことがどういう状態を指しているのかを尋ねることもしていない。

この曖昧な語りについて、インタビュー後トランスクリプトを書き起こし、この場面を読み返す中で、ミドリさんが記述していた一見ちぐはぐな返事の記述は、自らの保育者時代に「保護者からの困難な要望」への返事を書く際に使用していた方法であったことに気付いた。保護者からの要望は時として厳しく、保育所やクラスという組織の中ではそれを受け入れることが困難という場合もある。そのような時、先輩保育者や管理職と相談し、保護者が記述した要望とは全く無関係の、日中の子どもの「よい姿」を記述することがあった。そうすることで、保護者からの要望などに関して、暗に「対応困難」であることを伝達しようと試みたり、要望に対しては対応出来ないが、「子どものことは丁寧に保育をしている」ということへの理解を得ようという工夫であった。保育者時代の「私」は、そのような記述をすることへの抵抗感があったものの、周囲から進言され、他の方法も捻出できず仕方なく従い、記載していた。インタビュー時の「私」の曖昧な返答は、当時の自己を想起したためであったと思われ、「私」にとっては、サチコさんの怒りも理解できる一方で、ミドリさんの行動やその背景にあったであろう心情にも共感できる状態であったことが考えられる。

表1 サチコさんとミドリさんの連絡帳でのやりとり(1)

12月15日(木)
サチコさんより：帰宅時より、明日は学校に行かないといい朝から泣く。『学校全部捨てたれ』『学校こわい きびしい』
ミドリさんからの返答：〇〇体（特別支援学級での体育とのこと）でなわとび、タイヤとび、シュート、ドリブル、すべり台をしました。学習のあいまはねん土やお絵かきをしていました。（欄外に）『2時にドラクエの決勝があるから帰りたい』と何度か言っていました。5校時はねん土をして過ごしました。

表2 サチコさんとミドリさんの連絡帳でのやりとり(2)

1月3日 筆者注)前後の日付より恐らく1月13日と思われる
サチコさんより：今朝も『学校になぜ行かないとダメなん。苦しい、苦しいんだよ』と言って泣きどおしでした。もう学校というところに不信感や恐怖を感じているのが残っているのだと思います。何もかもいやと一点張り・・・。
ミドリさんからの返答：今日は一日ゆったりと楽しくすごすことを第一にしてみました。給食もたくさん食べて、元気に過ごしました。

表3 サチコさんとミドリさんの連絡帳でのやりとり(3)

日付不明
サチコさんより：水曜朝から涙を流しながら『勉強をずっとやり続けなアカんのはしんどい』と言って泣いていました。勉強をする理由も伝えましたが、『先生にユウキがいやだって言ってる気持ちは伝えたから大丈夫よ』と言うと泣き止みました。何かあればいつでもTELください
ミドリさんからの返答：明日、集団下校は中止となりました。大きな数の学習は、線つなぎでやってみるとその気になってやってくれました。(欄外に) 勉強の件「きいたよ」と本人に伝えています。パソコンも楽しみました

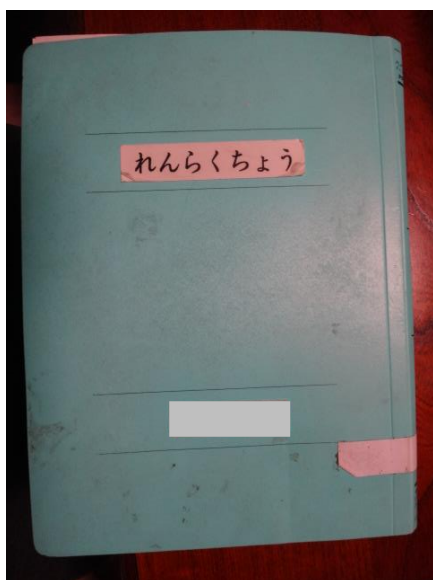


写真 15：ユウキ君の連絡帳

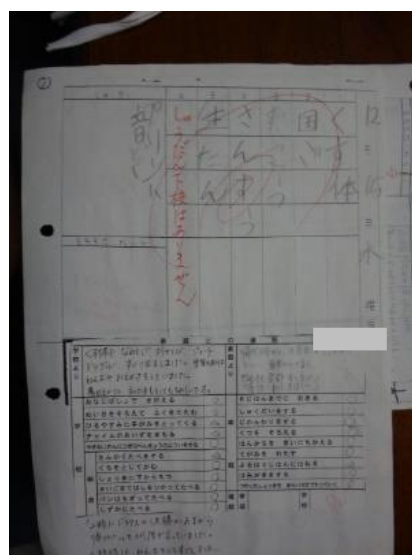


写真 16:12月15日の連絡帳

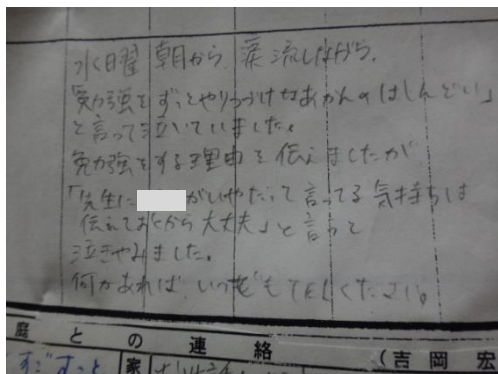


写真 17: サチコさんからミドリさんへの
連絡帳 (日付不明)



写真 18: ミドリさんからの返信
(日付不明)

第8節 サチコさんが経験した就学への考察

ユウキ君の就学におけるサチコさんの経験は、早期からの熱心な就学準備、自らのボランティア活動を契機とした就学先決定、就学前の予想とは異なった学校生活、小学校との関係の緊張ということが挙げられる。また、就学先決定に関して、制度としては保護者の意向聴取が求められるようになっていても、ユウキ君の就学では、就学先決定のシステムが保護者に周知されていなかった。

障害のある子どもの就学の流れとしては、まず、市町村教育委員会が、就学する前年度10月末日までに住民基本台帳の記載に基づいて、就学予定児の学齢簿を作成することから始まる。その後、学齢簿にもとづいて、11月（ないしは12月）末日までに、就学時の健康診断を行うことが学校保健法施行令第1条によって定められている。就学時の健町村教育委員会にある。また、保護者には受診義務の規定はない。就学時健診の結果、就学先の検討が必要だと判断されれば場合には市町村就学指導委員会によって調査、審議が行われる。就学指導委員会には、医師、学校関係者、児童福祉機関職員、教育委員会職員などとともに保護者も参加することとなっている。また、どの学校に就学するかという学校指定は教育委員会によって決定されるが、通常学級か特別支援学級のどちらに在籍をするのかという学級の決定については、学校の校務に属する事項であり、職員会議などで諮られたのち、学校長が決定を行うこととなっている(学校教育法第37条)。

ユウキ君の就学先が自宅校区内のB小学校であったこと、就学時健診で特に大きな遅れや問題が見られなかったことなどから、事務的な手続きとしては、ユウキ君の就学はすんなりとB小学校に決定したものと思われる。また、特別支援学級への就学についても、通常であれば母親が就学先の学校に出向いて話をするなど、公式的に連携が取られるのだが、ユウキ君のケースでは、姉が在籍をしていた関係で、頻繁にサチコさんが小学校を訪れ、特別支援学級への就学を希望していることを小学校教諭らに伝え、就学支援ファイルを持参したこと、またA保育所所長からもB小学校に申し出をしたことから、自然と連携が取れた形となり、表面的にはスムーズに話が進んだと思われる。しかし、当時の母親にとっては、先輩母親らから聞いていた就学指導委員会の開催などがあると考えていたにも関わらず、特に何も行われず、姉と同様の手続きで就学許可通知が届くという、母親にとっては、意外な就学の流れとなっていた。我が子の就学先決定がどのような流れで実施されるかという最小限の情報すら保護者には周知されていないことが明らかになった。ここからは、保護者の意向聴取を行うというように制度が変更されても、実際には、保護者は不在となっている現状が考えられる。保護者が就学の流れの全貌が理解できることでの安心感が得られるように、就学前の段階で、保育所幼稚園或いは小学校や特別支援学校において、何らかの説明がなされる必要があるだろう。

サチコさんにとって、学校見学など入念な準備を行い決定した就学先であったが、そこではユウキ君の希望ということは全く考慮されていない状態であった。ユウキ君は数回、

姉の参観日に出かけているにもかかわらず、その際、特別支援学校を訪れることはなく、ユウキ君が特別支援学級の教室に入ったのは、入学式の翌日が初めてであった。サチコさんにとっては、ユウキ君が、姉の運動会や参観日に参加することで、既にB小学校内の様子を知っているという安心感があったかもしれない。しかし、姉は通常学級で学習をしており、その面では、ユウキ君は大人数での学習様式をイメージし就学してきたことが考えられ、ユウキ君の学習の場である特別支援学級とは異なるものである。特別支援学級で学習をするユウキ君にとって、これまで見てきた授業風景とは異なる生活に、戸惑いを感じたのではないだろうか。また、この事例では、サチコさんだけでなく、マユミさんやミドリさんもユウキ君の特別支援学級見学についての助言を行っていない。このことから、子どもが就学先の様子を知ることの重要性が周囲の大人には意識されていない現状が考えられる。就学の主体は子どもであるが、時として大人はそのことを認識することが困難な場合がある。それは、就学前の子どもに十分な判断力が伴っていないことや、子どもの声を聞くことへの理解が得られていない(進野ら,2000)ことが理由だと考えられる。しかし、就学に関係する当事者が、子どもにとって適切な就学先かということを検討すると同時に、子ども自身がその就学先を経験し、就学への期待を高めるという視点を取り入れることも必要であろう。

サチコさんは、自らのO小学校特別支援学級でのボランティア活動の経験から、それまで曖昧であった特別支援学級内での教育が、具体的なイメージを伴い明確になったと思われる。そして、特別支援学級の個別対応がユウキ君にとって適しているということをサチコさんは実感を伴って理解していた。ところが、就学後はユウキ君への指導は、就学前に想像していた教育方法とは異なるものであり、サチコさんはそのことについても少なからず失望を感じていた。しかし、特別支援学級における個々に合せた教育だからこそ、ユウキ君への教育は、サチコさんが見てきたものと同じの方法は取られなかったと言える。特別支援教育は、子どもの状態に合わせて流動的に行われるもので、ユウキ君の学校生活も、例えば就学後間もない時期、登校渋りが見られた時期というように、その時々状態に合わせた指導が展開されていたと思われる。サチコさんは、事前に自らが経験してきた特別支援学級での指導や、研修会などで適切な指導方法を学んできたことで、理想的な特別支援教育のイメージを保持していたことが考えられ、ユウキ君の就学において、自らの理想と外れる指導への戸惑いを感じたのではないか。サチコさんにとってO小学校の特別支援教育に触れられたことは、就学先決定において非常に重要な経験となったと同時に、就学後のユウキ君への教育に対する葛藤を呼び起こすものとなっていた

第9節 小括

本章では、サチコさんの語りから就学の経験として、就学後の子ども生活に不安を覚え早期からの就学準備を行ってきたこと、自らのボランティア活動で就学先のイメージを明確にしたこと、就学後には学習進度や交流学习が行われないことへの不安や戸惑い、子どもの登校渋りへの不安、教員との関係性構築の困難さなどがあったことが明らかにした。

それらの経験より、保護者不在の就学先決定となっていること、子どもが就学する主体であるという意識の希薄さ、小学校教諭が保護者の人生上の経験を知ることの効果ということが考えられた。

インタビューにおいて現れた「私」のモデルストーリーでは、まず、保護者の障害受容に関することが挙げられる。「私」はサチコさんのこれまでの活動から、サチコさんを「子どもの障害を認めることができている」という一面的な部分でしか捉えることができなかつた。そして、「私」の中では保護者が障害受容「できている/できていない」ということが、その対応を考える上での1つの核心となっていることが浮かび上がった。このことは、保育実践を長年行ってきた中で、「私」が自然と身につけた保護者対応の技法であると考えられると同時に、生活の中で保護者の気持ちに寄り添うことを求められている保育者の姿でもあると思われる。

もう一点は、連絡帳の記述という側面からみえる「私」の保護者対応への構えである。連絡帳への応答的でない小学校教諭の記述に対し、怒りの感情を伴ったサチコさんの語りが見られた際、「私」は「・・あ～これは・・・う～ん。これはちょっと・・・」というような相槌とも驚愕ともとれる曖昧な語りしか返答していない。インタビュー後、トランスクリプトを書き起こし、この場面を読み返す中で、ミドリさんが記述していた一見ちぐはぐな返事の記述は、自らが保育者として勤務している際に「保護者からの困難な要望」への返事を書く際に使用していた方法であったことに気付いた。インタビュー時の「私」の曖昧な返答は、当時の自己を想起したためであったと思われ、「私」にとっては、サチコさんの怒りも理解できる一方で、ミドリさんの行動やその背景にあったであろう心情にも共感できる状態であったことが考えられる。

第5章 坂本マユミさんが経験したユウキ君の小学校への就学

第1節 インタビューまでのマユミさんとのやりとり

日程調整をするために、「私」がマユミさんの勤める X 市の保育所に電話をすると、年配女性が出てその地方の方言で、自分が所長であること、サチコさんより話を聞いているので「私」からの電話を待っていたこと、この保育所では就学についていろいろな取り組みをしているので是非話を聞いてもらいたいと思っていることが話された。また、日程についても、マユミさんの勤務時間中に実施してもらいたいので、平日、園児が午睡をしている時間帯であればいつでも構わないことが告げられ、「私」は所長と日程調整を行った。

当日、指定された日時に保育所を訪れると、事務室にいた女性が笑いながら出てきた。「先日はどうも」と言う言葉から、電話で話をした所長だと気づいた。マユミさんが保育室から来るのを待つ間、事務室の一角にある椅子に座るように勧められた。まだ子どもたちが寝付いていないので少し待ってほしいということで、その間、所長から「私」に対して、いろいろと質問された。その中で「私」が以前、この保育所の近隣にある私立保育園で勤務していたことに話が及ぶと「あ～、あの保育園で働いとったんや」、「それだと先生（「私」のこと）は保育のことはよく分かるとるわな」と、より砕けた言葉遣いになった。15分程してマユミさんが事務室に来ると、所長が「この先生、保育園で働いてたんやって」「マユミさん、いろいろいっぱい話したげてよ」と告げ、事務室を出て行った。

マユミさんは、物静かな話し方であった。話を聞くうちに 40 代ということが分かったが、丸顔で、化粧っ気のない様子からは年齢がよく分からず、もう少し若いのかと思うような雰囲気漂わせていた。ユウキ君の就学の話題に入る前に、マユミさんから「私」の保育者時代のことについて尋ねられ、そこから「いい保育とは何か」という話題になり、2人で10分程そのことについて話をした。マユミさんは、「元気いっぱい」というよりは、穏やかで安心できる存在という印象であった。話をするときには、「う～ん」とその都度考え、言葉を選んで話してくださった。子どもが 2 人いるということだったので、「怒ることあるんですか？」と尋ねると「怒ります、怒ります。我が子にはものすごいですよ」と目をクルクルさせながら笑っていた。

第2節 マユミさんの小学校就学に関する考え方やこれまでの経験

マユミさんが年長児クラスを担当した経験は、ユウキ君のクラスで2回目であった。以前担任をした時よりも、小学校との連絡が比較的取りやすくなってきているという印象である。X市では、4月に中学校区にある保育所、幼稚園、小学校、中学校が集まり、顔合わせをしたり、就学前の子どもの様子を伝えたり、就学後の子どもの姿を聞いたりする機会が持てるようになっており、X市や学校が熱心に連携に取り組もうとしている雰囲気を感じたということだ。年長児クラスは、子どもだけでなく保護者にとっても、保育所の最終年度という期待があるので、やりがいもあるが大変な部分もあるということである。一方、就学に向けてと言う面では、子どもが無理なく就学できるサポートができればいいと考えている。話が聞けるようにしなければいけないとか、文字が書けるようにしなければいけないことは、保育所での子どもの生活や遊びの中で必要な事であると考えている。そのため、就学準備というような考え方への疑問を感じていた。

よく言われるでしょ？あの、小学校行ってから話が聞けるように、保育所や幼稚園でしっかり座る時間作るとか。私はちょっとそういうのは違うって思ってて。小学校の準備のためっていう所に疑問を感じるんよね。それって、保育の中で大事なことだし。あの～、「話が聞ける」っていうことでなくて、「何を話してるん？聞きたい、知りたい」っていう意欲なんよね。なんていうのかな、その・・・興味というかそういう部分ですよ。それで、そういう部分を育てるのって、お母さんとか保護者に受け止めてもらって、気持ちが安定してて、自分の話も十分聞いてもらえる経験してるっていうような、そういう所が育ってないと、難しいんですよ。恰好だけ前に向いて話を聞かせることは出来るけど、意味がないですよ。(20XX+1年 2月15日の語りより)

この語りには、マユミさんの保育観が色濃く表出していると思われる。マユミさんは保育所が小学校の就学準備の場になることへの疑問があり、話を聞くということは子どもの興味関心に基づく行為であるべきで、見せかけだけ整えて「話が聞けた」とすることは無意味だと考えている。また子どもが話を聞くという行為を支えるのは、母親など周囲の大人との良好な関係性と、それによる精神的な安定、自分の話を聞いてもらっている経験が重要だとしている。これらの語りから、マユミさんには保育や子どもに対する明確な意識があるということがうかがえる。

実際の就学準備ということについては、実子が、ユウキ君よりも1歳年長であるために、就学時に自身が困ったことを、保護者とのクラス懇談の際に話題にしていた。

うちの子どもはね、ランドセルを背負って、給食エプロンと体操服を持って歩いて学校に行くというところで、もう本当に大変だったんですね。勉強とか授業とかよりも、まずは

重い大きな荷物を持って徒歩で通学するということが（笑い声）そりゃそうですね、園まで送って行ってもらって、タオルしか入っていない軽い通園バック持って保育園に行ってたんですもんね。それが4月になった途端、ランドセルは重いわ、中に教科書入ったらもっと重いわ、両手に体操服と給食エプロンって（笑い声）「え、つまづくところこ？」っていう（笑い声）。いやでも実際、これは私の反省でした。重いもの持たさずに、歩かさずに一年生まできてしまったからね。なかなか余裕がなくて、そういうことがしてあげられなかったんですね、っていう言い訳（笑い声）やから、お母さんたちにはそういう準備した方がいいと思うよ～って言いました。恥を忍んで（笑い声）（お母さんたちの反応はどうでした？）笑ってましたよ。でも、みんな保育所に預けている家庭ってそうなんよね。両親も忙しくて一緒に歩くとか、そういう時間が取れないんです。やったらいいのは分かっている、それは分かっているんやけど、出来ないんですよね。私は自分が子育てしながら仕事してみて、やっぱりすごく大変だったから、お母さんたちのしんどさっていうのは理解できるし、理解したいと思っています。あと、小学校のトイレも困りました。和式ってこの頃ないんですよね。子どもの通っていた保育が園も洋式だったので、で、小学校に行ったら、トイレが・・・っていう所にちょっとびっくりしたみたいです。まあそういう私自身の失敗談を伝えて、就学までにいろいろな経験をしておいた方がいいですよ、っていう話をしました。（20XX+1年 2月15日の語りより）

マユミさんは就学準備についても、自身の母親としての経験を通して担任している子どもの母親らに助言を行っているが、マユミさんにとっても子どもの就学は不明点が多く、小学校へ持参する荷物の多さ、小学校までの徒歩通学など、子どもが実際に就学して初めて困難さを実感できる思わぬ事象があったようだ。マユミさんはこういった就学時の自分の経験を母親らに開示することで、子どもがスムーズに就学できるようにという意識であったと思われる。マユミさんは自らも働く母親であり、子育てと仕事を両立することへの困難さを味わっていた。「(子どものために) やったらいいと分かっているけど、出来ない」という語りは、保育所に子どもを預ける母親の多忙さや疲労を、マユミさん自身が実感として持っていた感覚であろう。サチコさんが、マユミさんからの関わりについて「あたたかく受け止めてくれた」と語ったことは、マユミさんの子育て経験が影響を与えていると思われる。川池(2008)は、保育所に子どもを預ける保護者よりも年齢層が高くなる経験10年以上の保育者は、保育者経験の浅い保育者と比べて、保護者の子育て能力を低く見る傾向があることを報告している。しかし、マユミさんは自らの保育者としての経験に加え、自らの子育て上の苦労や困難という経験を踏まえて、保護者に寄り添うという方法で支援を行っていることが明らかになった。

第3節 I期：年長児12月まで

保育所年長児クラスのユウキ君については、子どもらしい元気な姿とともに、自分の苦手なこと嫌なことはやらず、特に集団生活に入りづらい面があったという印象である。ユウキ君にとっては友人の存在が大きく、激しい取っ組み合いや喧嘩をすることもある一方で、優しい性格のユウキ君が他児らに慕われていたということが、楽し気にいきいきと話された。

もう元気ですよ、それは。ずっと動いてる（笑い声）。「ちょっとじっとしとこうか」というような。子どもらしい元気なお子さんでした。あと、う～ん・・・気になったこととしては、嫌なこととかやりたくないこと、それから興味の持てないことをクラスの中でやり始めると、フラフラ～っと出ていくんですね。「あれ？どこ行くの？」というと、「ほなってやりたくないもん。ユウキはこれやりたくないから」と正々堂々と抜けるっていう（2人の笑い声）。おもしろいでしょ。これは、卒園前まであまり様子が変わらなかったですね。あと、ルールを守ることに厳しいんです（笑い声）。なんか、集団から外れるっていう所と矛盾するでしょ。お友達がまもれていないことを注意することで、トラブルになったりね。それから、もういつも一番になりたい人でした。前の古い園舎は部屋の移動が多くて、その時並ぶでしょ。そうしたらもういつも一番になりたいと。そういう面での、いざこざっていうのは多かったね。運動が得意でね、跳び箱6段跳べるんですね。みんな「すごい～！」って。そういう所で本人は自信に繋がったろうし、友達からも信頼されていました。虫博士とかね。結構優しい面があるので、お友達関係は良好でした。（20XX年9月14日の語りより）

また、マユミさんからは、ユウキ君が在籍していた年長児クラスについても、多くの語りが見られた。元々持っているクラスの雰囲気は穏やかで、誰かを排斥するようなことがなく、ユウキ君にとってよい環境であったことが話された。

あのクラスは、クラスの性格的に、穏やかで優しいっていう、みんなで輪になって一緒にということを好む人らだったので、ユウキ君も自然とそこに入っていました。あれはユウキ君にとって良かったと思いました。物理面でも精神面でも誰かを除け者にしたりとかが一切ないクラスでした。（物理面とか精神面っていうこと、もう少し詳しくお話してくれますか？）子どもって、目で見てわかる行動もすれば、なんとなくはつきりしないけど、そう思ってるっていうようなことがあるでしょ。（え～っと、心の中でっていうこと？） そうそう、そうです。子どもって単純みたいに思う人もいると思うけど、年長さんくらいになると、いろいろ複雑なことってますよね。「あの子は意地悪で苦手やけんあんまり遊ばんところ」とか、「なんとか君はいつも乱暴やから近づかんところ」とか。それを態度でバツ

チリ表してくれるといいんですけど。対応できるからね。ところが、心の中で思っていて、直接的な形では出さない子もいるんですね。でも、なんかの形で表情とか口調とか態度でチラッと見える。それをまた相手周りの子も敏感に感じるんです。伝わる。そういうことがクラスの雰囲気につながるんですよ。子どもは言葉では話さないから、分かりにくいけど、いろいろなことが分かっているし、豊かですよ。その点、ユウキ君の学年の子どもらは、みんな内に秘めない人たちだったので、分かりやすくてやりやすかったです。家庭環境は影響しますね。あの学年、呑気なお家の子が多くて、呑気っていい意味でね。殺伐としたような家庭がなかったから。(殺伐としたお家もありますか?) この頃増えましたよ。お母さん全く余裕なくて、ずっと怒ってたりとか、お父さんは全く子育てに関与しないとか。そういう面では、ユウキ君のお家は、温かい感じでしたよ。お父さんも子育てに参加してて、よくユウキ君からお父さんの話が聞こえてました。ユウキ君のこと家族で大事に可愛がってましたね。(20XX+1年 2月15日の語りより)

マユミさんがユウキ君の年長クラスの担任をしたのは、A保育所に異動してきた年だった。ユウキ君の就学についてはマユミさんが担任を受け持った4月には既に、保護者、所長、前年度担任で取り組みが始まっていた。マユミさんは前年度担任から、これまでの取り組みや就学に関する保護者の考えなどを聞き、引継ぎを行っている。他には書面上で2歳児クラスからの個人経過記録を全て見直し、これまでの様子を把握した。ユウキ君の担任は2歳児と4歳児が同じ保育者であったため、子どもの育ちがよく分かっており、マユミさん自身もユウキ君のことを理解する上で、大きな困難はなかった。一方、マユミさんにとって、初めての特別な支援の必要な子どもの保育には、多少の難しさを感じていたようだ。

発達支援のお子さんを担任するんは初めてだったので、障害の理解っていうところからだったから、ほんと不十分だったと思います。もうね、ほんとなんにも分からないっていう(笑い声)。担任してから研修会にも行きました。絵カード使ったらいいとか、視角で見えた方が理解しやすいっていうのを勉強してきて、「あ~なるほど」っていう。もうでも、ホントに「障害ってなに」っていうところの知識すらないから、大変でした。あの~、知的障害とか、ダウン症とかいうのは、学校で習うでしょ。なので、まあわかるんですね。でも、発達障害とかになるとね、ちょっとなかなか理解のところからになってしまって。私は本当に不十分でした。お母さんには本当に申し訳なかったです。前にタイムスケジュールの順番書いたり、印をつけたりという位しか配慮がね、できなかった。・・・申し訳ないんです。行事の時は他の子も大変っていうのもあって、ユウキ君にどうしたらいいかなあっていうのは、気持ちではあったんですけど、なかなか・・・その・・・ユウキ君が過ごしやすいようにとかいうのは・・・ちょっと。(20XX+1年2月15日の語りより)

マユミさんは、20年間の保育士経験の中で、一度も障害児を担当したことがなく、ユウキ君の担任が初めての経験であった。また、障害の診断を受けている子どもだけでなく、気になる子どもと言われる子どもについても担任の経験がない。

私ね、珍しいと思うんですけど20年間も保育士してて、障害のある子どもの担任初めてだったんです。特に意識したことないっていうか、保育所の時に多少の遅れがあっても、小学校行ったら問題なく学校生活を送っている子どもたくさんみてたから……。なので、ホントに分からないことばかりで。研修会に行って勉強してきた視覚支援とか絵カードとかも、まあなんとか用意はするけど、実際にはそんな十分活用とかできなくて。結局は口で説明してるっていうような感じで。お母さんやユウキ君には本当に申し訳なかったです。(20XX年9月14日の語りより)

マユミさんからは、障害児を担当した経験がないために障害のことは不明であるという語りとは全く異なる、以下のような語りも見られた。

幼児期ってまだ分からないでしょ。成長していったる途中やから。その……。障害があるとかいっても。今まで保育所で発達がゆっくりとか言われてた子が、小学校に行ったらそんな全然問題ないっていうことがあるでしょ？子どもって分からんよね。特に3歳とか4歳の子とかね。私、結構そういう子見てるから、あんまり気になる子とかって意識したことがなかったんです。(20XX+1年2月15日の語りより)

マユミさんのこの考え方は、ただ単に「障害児の担任をしたことがない」ということではなく、障害児と健常児を区別することへの違和感というマユミさん自身の子ども観や保育観を表すものかもしれない。X市は以前より障害児保育を市内の全保育所で実施しており、勤務先に障害のある子や気になる子が全く在籍していないということは考えにくい。実際に、マユミさんの話でも、他のクラスには障害のある子や、気になる子どもと呼ばれる子は在籍していたということであるが、特に意識したことがなかったようだ。

それは、幼児期には多少の遅れや困難があった子どもが、就学後には問題なく学校生活を送っていると姿を見てきたマユミさんの経験から生起するものだと考えられる。同時に、この考えの背景には、マユミさんが保育者として児童養護施設へ就職を希望していたことも少なからず関係すると思われる。学生時代の児童養護施設でのアルバイトの際に、「子どもの人生を支えるところに魅力を感じた」ということが語られており、マユミさんの考えの中には、保育者という職業が、子どもの人生や生活を支えるという役割であるということが、強く意識付けられていることが考えられる。そのため、障害のある子どものことも、今現在の状態改善を指向し、特別な関わりを行うよりも、現在の子どもの状態を支えるということを重視したいと考えているのではないだろうか。

この意思と相反するもののように思えるが、実際の保育実践においては、障害児への保育が「初めて」であることから自分の力が不十分であると考え、研修会に参加したり、同僚の意見に耳を傾けながら様々な工夫を行いながら保育をしていたことも語られた。

例えば、ユウキ君は梅雨の頃はどうも不安定っていうのを聞いていたんですね。みんなが何か活動してても、ユウキ君は走り回って違うことしてるっていうことがあって、まあ私にしたら、「不安定っていうことやし、戻ってきたら一回（活動）に入れたらいいかあ」という感じで。そしたら、周りの先生から「それは他の子から不公平に映る」「好き勝手してきたユウキ君が、戻ってきたらいい役回りっていうのはよくない」というような助言をもらって、「ああ・・・そうか」というような・・・私、そういう次元の対応だったので。（20XX年9月14日の語りより）

マユミさんは、障害児という視点から子どものことを理解するということへの違和感を覚えながら、一方ではユウキ君の対応について、障害への知識や経験がないことへの不安を感じ、研修に参加したり同僚の助言を取り入れようとしている。これは一見すると、矛盾する考えであると思われる。マユミさんには、自らの保育観やこれまでの経験から生じた考え方と、保護者や周囲から求められる対応をしなければならないという現実があると考えられる。

X市では公立小学校と公立幼稚園・保育所、特に中学校区内で密な連携が取られている。近年では1年に一度、校区内にある保育所、幼稚園、小学校、中学校の職員が集まり、新1年生についての連絡会が開催され、連携が取りやすくなっている。マユミさんは、この連絡会への参加の経験より、保育者や教員が直接会うことの重要性を感じたということである。A保育所とA小学校間では、保育所の教員と保育士が互いの授業や保育を見学に行く機会も設けられた。小学校の方から「気になる子」への問い合わせがあったり、その後の様子を尋ねてくれるなど、継続的な連携が行われていることで、A小学校に就学する子どもについては、安心して就学させられることが多い。以前は入所式、運動会、生活発表会など行事のみに小学校校長が保育所を訪れ、「形式的な連携」であったものが、毎年4月の話し合いが加わり、現在では年に数回の職員間の連携が行われている。保育所と小学校の生活の時間が合わないことから、連携には困難さを感じていたが、この数年でお互いが譲歩しあってなるべく連携をしようという雰囲気になってきていることが語られた。一方、校区内以外の小学校教諭とは連携する機会がほとんどなく、子どもの就学先によって差が出てしまう場合があると感じている。X市では就学に関する連携のシステムとして、保育所幼稚園と小学校が綿密に連絡を取ることが決められている。しかし、それはマユミさんの語りにも見られたように、それは大勢の子どもが就学先である小学校のみとの連携である。ユウキ君の就学の際にも大勢が就学したA小学校とは就学後も連携を取っていた

が、ユウキ君1人だけの就学先であったB小学校とは一度も連絡を取ることはなかった。このように自治体によって決定された事項は、小学校教諭や保育者、またそれを管理する側の自治体や教育委員会にとっては、「連携をしている」事実となるだろう。だが、中には保育所から少人数で就学していく子どもや、ユウキ君のように1人で就学をしていく子どもも存在しており、その子どもたちへの対応としては不十分と言わざるを得ない。そういう面において、ユウキ君の就学については、形式的な連携は取られていたと思われるが、当事者がその必要性を感じて連携を行っていたとは思にくい。

ユウキ君の就学については、担任を受け持った年長クラス4月には、既にサチコさん、A保育所所長、前年度担任保育者の間で就学準備が開始していた。そのためマユミさんも初めての経験ではあったものの、それほど大きな戸惑いや不安を感じることはなかった。

普段のお迎えはお父さんなんですけど、小学校への就学のことについては、お母さんが積極的にされてて。ポイントポイントでお母さんの考えを聞くようにしました。お母さんは、すごく意識が高くて、いろいろと勉強をされていました。熱心でしたし。私はいろんなことを教えてもらいましたよ。だから、こうスムーズに進んだというか、困ることはなかったかな。保護者の方が、子どもの障害っていうか、「支援される」っていうことに否定的なご家庭は、何かしようと思ってもとって時間もかかるみたいなんです。だから、ユウキ君のお母さんとはそういう面でもやりやすかったですよ。(20XX年9月14日の語りより)

マユミさんはサチコさんの熱心な子育ての様子や、ユウキ君が過ごしやすようと障害のことを勉強したり、保育所に働きかけたりしている姿を好意的に受け取っていた。他児の家庭からの相談があると、助言をすることもあったということだが、ユウキ君への日常的な関わりや就学に関して、サチコさんの相談にのり助言するというよりは、サチコさんの話をじっくりと聞き、保育所での様子を伝えるということが多かったようである。そこには、自身の障害への知識の少なさのため、間違ったことは言えないという気持ちと、サチコさんからいろいろなことを教えてもらうという関係が、サチコさんとの良好な関係づくりに効果があると考えていたのかもしれない。障害に関する知識のなさへのマユミさんの負い目は、ユウキ君の就学先決定の際にも、表出した。ユウキ君のクラスでは、A保育所からはほとんどの子どもが、同じ地区にあるA小学校へと就学していくことになっていた。マユミさんは、サチコさんがユウキ君の就学先について悩んでいることを知っていたが、ある日、就学先をB小学校の特別支援学級にするという話があった。マユミさんは、その話を聞いた時、「特別支援学級でいいのかな」、「A小学校に行かないのか」という疑問を瞬間的に感じた。しかし、元々ユウキ君の自宅はB小学校の校区であったこと、姉もB小学校に通学していること、そして何よりサチコさんが熟考して判断したことであるので、障害のことについて知識や経験のない自分が口を挟むことではないような気がして、サチコさんには、助言などは行わなかったということである。また、マユミさんにとっては、

サチコさんからの話は相談ではなく、報告であったという印象であり、余計に自分の意見を言うという事はできなかったようだ。マユミさんの「言えなかった」という意識には、自らの障害への知識がないと考えていることに加え、これまでサチコさんが就学について熱心な取り組みを知っていたことが影響していると思われる。前述のとおり、長年、保護者に寄り添い、その気持ちを受け止めながら保育実践を行ってきたマユミさんにとって、サチコさんが特に熱心に取り組んできた事項に関して、意思にそぐわない提案を行うことへの抵抗感があったのではないかと推察される。発達障害のある子どもの就学時に、子どもの状態の見立ての違いや、関係機関との話し合いが十分に持てないことを原因として、保護者と保育者との関係が崩れるということが報告されている(郷間ら,2008; 中島ら,2012)。ユウキ君の事例では、意識の違いはあったものの、保育者と保護者の関係悪化という事象には至らなかった。それはマユミさん自身が「障害に対する知識がない」という思い込みから生じた負い目によって、自らの考えを伝えなかったこと、マユミさんの保護者対応の姿勢が「保護者の考えを応援し、支えたい」というものであったことが関係していたと思われる。

ユウキ君がB小学校の特別支援学級に行くって聞いたとき、正直「え、あわんのちがうん？」って思いました。(それはどういう面で?) いや、友達が、できにくいんちゃうかなあと思って。ユウキ君って友達とゴソゴソしてるうちに、結局は大人の提示してる活動に乗ってたっていうタイプかなあと思って。子どもがたくさんいる環境の方がいいのかなと思いました。あとA保育所からはほとんどの子がA小学校に行くんですね。ユウキ君だけがB小学校だったのも気になってました。(それはお伝えになりましたか?) お母さんに? いえいえ、いえいえ。もう、そんな私がそんなこと言うような感じじゃないというか……ずっとお母さんがいろいろ考えたり相談して決めた事やと思いますし。(相談というのは?) いえ、特にはなかったです。(20XX年9月14日の語りより)

このように、マユミさんにとっては、不安を感じる面のあるユウキ君の就学であったが、就学のための準備はサチコさんとともに着々と行われた。X市では保護者が拒否を示す以外、特別な支援の必要な子どもについて全員就学支援シートを作成するということが、前年度より義務付けられた。マユミさんは、初めての就学支援シート作成であったが、周囲の人に聞いていたほど大変ではなかったということである。そのことについて、マユミさんは、サチコさんがユウキ君のことに熱心で、就学支援シートを作成にも協力的であったためと考えている。

就学支援シートは、就学に向けてどういう風にしていきたいかということと、小学校に保育所や幼児期の家庭での様子を伝えるというものです。X市では去年から、支援の必要な子どもさん全員に作るようになりました。あ、保護者が嫌がる場合はやらないんですけど。私は初めてで、保育所内に去年作ったって人がいたんですけど、大変だったいのを

聞いて、私も「あ～これはエライ仕事やなあ」と（笑い声）。保育所内の書類だといいですけど、小学校の人が見るでしょ。ちょっと緊張しますよね。でも、作らないわけにはいかないし。あと、所長先生がとても協力的で、「マユミさんが一人でやらんでもいい。みんながユウキ君のことを考えていこう」って言うてくれて。それで、安心して・・・お母さんもああいう感じで一緒にできるタイプの人だったしね。実際には、保護者の意見を聞いて書き込んだり、保育所での様子や工夫なんかを書く感じでした。市で作ったフォーマットがあるんで、それに書き込む感じの。で、やってみたら、なんか、保育記録と似ているっていうか、どういう風に生活して過ごしてきたかっていうことを書くので、割とスムーズに。まあ・・・書面上だけの・・・簡単なものなのかな・・・と思ったり。まあユウキ君の場合は、お母さんがものすごい協力的なので、その面での大変さがなかったからね。お母さんが仕事してるから忙しいでしょ、やから、「なかなかそこまでできない」って言われる人もいるらしいから。でも、それはそれで分かるよね。みんながユウキ君のお母さんみたいに熱心じゃないのは当然ですよ。（20XX年9月14日の語りより）

その後12月に、マユミさんは作成した就学支援シートをB小学校に持参している。保育所では、平成21年より保育所保育指針により、「保育所児童保育要録」を保育所から就学先となる小学校へ送付することが義務付けられている（厚生労働省,2008）。マユミさんも、その年度の終わり頃、それぞれの子どもの就学先に保育所児童保育要録を持参したが、その際は手渡すのみであった。しかし、ユウキ君の場合は手渡すだけでなく、小学校の先生にユウキ君の様子を伝えたいと考えていた。ところが、小学校側は忙しくしており、立ち話での説明となったようだ。また、小学校教諭とサチコさんの関係が良好である雰囲気を感じ、特に自分が話をする必要がないということを感じたようだ（なお、マユミさんは認識していないが、就学支援シートを受け取ってマユミさんの話を聞いたのは、ユウキ君の特別支援学級の1年次担任であったミドリさんである）。

マユミさんが当初重要な業務だと捉えていた就学支援シートの作成も、実際に作成すると「書面だけのもの」と語るなど、それほど重視するべきものではないという認識に変容していた。マユミさんにとって就学支援シートは、ユウキ君の状態を的確に伝達するものとなっていないことが考えられる。自治体としては、保育者の負担軽減、またある一定の項目をあらかじめ設定することで最低限必要な情報伝達に繋がると考え、フォーマットを作成していると思われるが、そのことが逆にマユミさんにとっては、就学支援シートに「記入するだけのもの」というイメージを持つことに繋がり、形式的な作成となっていたことが考えられる。もちろん、保育者が就学支援シートの項目を挙げるなど全て作成することは、負担が大きすぎることも予想される。しかし、全てを共通フォーマットにし伝達する作業を簡略化することで、保育者が伝達したい内容が検討されることはなく、形式的な情報伝達に終始することが危惧される。

就学支援シートを持って行って、学校の先生ともお会いしました。えっと、コーディネーター？今年の特別支援学級の担任？ってことやったかな。(お名前は何という先生でした?) え~っと・・・う~ん、名乗ってくださったんですけど、ちょっとはつきり分からなかったので覚えてないですね。保育要録の場合は渡すだけなんですけど、ユウキ君の支援シートの時は、口頭でちょっとだけなんですけど話をしました。ちょっとユウキ君って誤解されるっていうか、勝手って思われる部分もあったりするけど、そうでなくて、ユウキ君のいいところを知ってもらえるように話をしようと思って行きました。やっぱり気になる部分、伝えたいこともあったので、もう少し話ができたらよかったなあと思います。本当はね、座ってゆっくりお伝えしたかったんですけど、立ち話になってしまったんですけどね。まあ・・・小学校の先生の印象として、ちょっとお忙しそうだったのと、もうお母さんが十分話されてるのかなというような感じもあったりで、お姉ちゃんも（B小学校に）行ってるし、参観日にもユウキ君を連れて行っているみたいですし。私の知らないところで、十分かわりをされてるのかもっていうのもあったので。(20XX+1年2月15日の語りより)

マユミさんが初めて担任をした支援の必要な子どもであったユウキ君のことを、小学校に理解してもらえるように丁寧に伝えたいという気持ちを持っていたことがうかがえる。小学校を訪問する際、事前にA保育所長から小学校に電話連絡をして日時の約束をしてあったそうだが、実際には、小学校側にあまり時間がない雰囲気であり、思っていたことを全て伝えられなかったようである。伝えきれなかったことを残念に思う気持ちの一方で、マユミさんは、小学校教員の話やサチコさんからユウキ君に関するいろいろな情報を得ていると感じ、自分が不在のところで母親と小学校教諭が十分に連絡を取り合っていると感じ、一歩引いた関わりとなっていた。

また、マユミさんの小学校訪問において、就学に関する小学校との連携の困難さが浮き彫りになっていると思われる。マユミさんが話をした相手は、翌年度ユウキ君の1年次の担任であったミドリさんであった。だが、マユミさんの語りからは、情報を伝達した相手がコーディネーターであるのか、特別支援学級の担任であるのかも明確でなく、教諭の名前も不明であったことが明らかになった。これは、年月を経たことで名前を失念したのではなく、当時、小学校を訪問した時から不明であったということだ。マユミさんはそのことを特に大きな問題とは考えていないようである。サチコさんと小学校教諭の間に既に強固な繋がりがあっていることや、特別支援教育に関わる教員であるという漠然とした役職が分かっていることで、支障ないと考えたのかもしれない。

話をしている相手が誰かということが明確でないまま情報を伝達するということは、コミュニケーションをとる際に非常に不安定な心情になると思われるが、マユミさんの場合、「コーディネーター、或いは特別支援学級の担任」という漠然とした役職を頼りに、それほど困惑せずに情報伝達が行われている。これは、教員や保育者が対外的な仕事をする際に「〇〇小学校(保育所)の〇組の担任」という匿名性の中で生きている事の表れではない

だろうか。マユミさんは「ミドリさんと話をしてきた」のではなく、「コーディネーターか特別支援学級の担任と話をしてきた」という状態であった。特別な支援の必要な子どもの就学は、ただ単に子どもの様子を伝授するだけでなく、「Aさん」という保育者がどのような願いを持って保育を展開してきたかということ伝える必要があると思われる。そのためには、「〇組の担任」ではなく、個人が特定される記名性のあるやりとりをすることが必要であるとする。

だが、マユミさんの小学校訪問では、事前に約束をしていたにもかかわらず、小学校側は多忙な様子であり、玄関先での立ち話となったということだ。このような環境の中ではおのずと匿名性の高い連携になってしまうだろう。そこには、「連携をしなければならない」と義務付けられたからこそ、教員や保育者にとっての連携の難しさが存在するのではないか。平成20年改定の保育所保育指針にも保幼小連携を行うことが明記されたことで、形式的には現在ほとんどの園で連携が行われている。だが、ユウキ君の就学における保育所と小学校の連携では、子どもを中心にした連携が行われたとは言い難く、自治体で決められたから行うといった義務的で形式的な連携になっていた可能性が考えられる。トップダウン的に連携をすることが義務付けられても、移行に関わる当事者がその必要性を感じなければ、本当の意味での連携は行うことはできない。

第4節 Ⅱ期:年長児1月～3月

年が明けると、マユミさんのクラスの子どもたちからも小学校の話が頻繁に聞かれるようになった。特に、2月の小学校の説明会后、学習用品やランドセル、制服などを購入するなどの就学準備が始まると、子どもたちの就学への期待が高まっていくのを感じた。姉や兄のいる子どもたちが、学校のルールを他児らに伝えるなどして小学校生活を楽しみにしている一方で、学習や徒歩通学への不安などを話す子どもたちもいた。ユウキ君も姉がいるために、小学校生活に関して具体的なことをよく知っていて、他児らと一緒に話している姿を覚えているということである。

みんな、だいたい2月くらいになると楽しみ半分、不安半分・・・まあ半分ということはないかな。不安が3割くらいかな。というような発言が多くなります。それまではもうただ単に訳も分からず「小学生になる～」と言ってるだけなんですけどね。2月くらいになるとクラスの中でも「先生の話聞かないかん」「小学生になるから座って話聞く」とか子どもの方から言うようになると、「学校の先生って怖いん？」とか「勉強難しかったら寝てしまおうかも」とかいろんな心配事をこっそり聞いてくる子もいますよ。ユウキ君はね、お姉ちゃんがいるから小学校のことはよく知ってましたよ。ランドセルは重いとか、給食エプロンは家に持って帰らないかんとか、宿題は教科書を読んで家の人に聞いてもらうとかね（笑い声）えらい具体的でしょ。う～ん、これは私の想像なんやけど、お母さんがそういう学校生活を、お姉ちゃんのとてことにあわせてその都度話してたんだろなあって。ユウキ君は、小学校にも何度も行ってるから、よく知ってましたよ。「お姉ちゃんが授業してる時は、後ろで静かに見とく」とか、「学校はチャイムが鳴るんじょ」とか教えてくれましたよ。（20XX+1年2月15日の語りより）

（子どもに「小学生になるために」というようなことを話しましたか？） はい、まあある程度の時期になってくると子どもからそういう声が出てきますしね。私の方からも「小学生になるんやから、～しようね」とか、あんまり言いたくないなあと思ってるんですけど、言っちゃいますね。便利な言葉やから。（というと？） 便利？ハハハハ。子どももね、このくらいの時期になるとそういわれると「ピシっ」となるんですね。脅しではないけど。（脅し？ハハハハ） そういう・・・間違った使い方ですね。（あ～）《2人の笑い声》（20XX+1年2月15日の語りより）

マユミさんのクラスでも、年明けになると小学校を見据えた話が増えてきていた。マユミさんは、「小学生になる」ということを「脅し」のように使うことのできる、便利な言葉だとユーモラスに話した。マユミさんの語り口調から、自らの保育を客観的にみつめていることが考えられると同時に、分かっている「便利な言葉」として使用してしまうとい

う現実が垣間見える。「小学生になる」ということは、期待感という側面からアプローチすることもできる一方、マユミさんが語ったように、小学生になるということを目指して、「いまここ」で正しい態度や大人が求める行動を取れるようにすることを要求することもできる。このような保育者の言動によって、子どもは小学生になることへの期待を高めるとともに、ある種の緊張感を持ちながら就学の時期を待っていると言える。

また、マユミさんからは、「子どもが話を聞く」という行為を「意欲」と結びつけて語られていた場面もあった。その際、大人が就学準備のために話を聞かせようとすることに對して、自らの保育観とは合致しないということを語っていた。ところが一方で、就学が近づく時期になると、自らが嫌悪を感じていた方法によって子どもと関わっていることが明らかになった。実践は、日々の保育・教育行為の蓄積であり、その中には時に、自らの理想や理念だけでは説明のできない部分を包含している。

「私」はマユミさんの「脅しではないけど」という言葉を受けて、「脅し？ハハハハ」と笑い、その後2人でともに笑いあっている。これは、実践を語る際、言いつらいと思われる事象を語ったマユミさんに対し、「私」が「あ〜」という言葉によって「冗談だと理解している」ということを伝え、マユミさんの行為を肯定しているということを表現しようとする笑いであった。それと同時に、「私」にも過去の自らの保育実践の中に思い当たる行為があり、それを想起していた言葉や笑いでもあった。マユミさんとのインタビューには、このようなインタビュイーとインタビュアーの間で、即座に理解できる共通の経験が何度か出現した。それは、学生時代のアルバイト経験から「子どもの人生を支える仕事」に関心が高くなり、児童養護施設で勤務しようと考えたが、思うようにいかず保育所で勤務したというマユミさんの保育者となった経緯が、「私」の経験と類似していたことも理由の1つであると考えられる。また、勤務先は異なっても、保育実践を行うものには共通する考えや経験があるという、いわば職業風土の存在を示唆している。

この頃のユウキ君の姿としては、以前より少し落ち着いて集団活動に参加できるようになってきていた。乱暴な行為というのは殆ど見られなくなったが、友達から少し注意されると泣いたり、自分のことを否定的に言ったり、最初に分からないことがあるとすぐに活動を辞めてしまう姿が見られていた。マユミさんは、分からない時ややりたくない時にそのまま他所へいくのではなく、「困っている」ということを言葉で伝えられるようにとかかわりを行っていた。友人関係は、ちょっとした喧嘩はあるものの、相変わらず仲良く遊んでいたということである。

虫とか国旗とか、この頃はユウキ君の中でブームでしたね。友達とずっと図鑑や地図を見ました。友達関係はね、喧嘩っていうか相手から否定されたと思うと駄目なんですよね。泣いたり「意地悪言われた」とか。保育者の方が「そしたらユウキ君もこうしたら？」って言う「ほな、ユウキが悪いんやな」って。なかなか言うでしょ（笑い声）。それで、ユウキ君の気持ちは分かるし、ユウキ君が分かりやすい方法で、絵に描いて示したらいいと

か分かってるんですけど、もうごめんなさい。この頃になってもなかなかできてないんです。クラスの中でも、この頃荒れている女の子がいて、泣きだすともう1時間でも泣いてるんですね。それで、やっぱりその女の子に手を取られてしまうと、ユウキ君に何か対応するっていうのが難しくなって。もう私も無我夢中でした。対応っていうと、う～ん・・・もうユウキ君の気持ちを受け止めるっていうしかなかったんです。「辛かったなあ」って。こういうのって先回りして支援した方がいいっていうのも分かってたんですけどね・・・。(20XX+1年2月15日の語りより)

集団活動では座る場所もあるんですけどね。製作でも初めに難しいって思ってしまったら「できん」ってなる。できないと逃げ回るのがユウキ君のやり方だったんですね。言い方も分からず、どうしたらいいかも分からず、ただその場から逃走するっていう。これから小学校に行った時のこともあるし「分からん」とか「できない」って伝えられるようになったらいいなと思っていて、夏くらいからずっとやってきたんですけど、1月とか2月とかに、やっとできるようになってきたかな。1対1でしたらできるんですけど、なかなかこちらの対応としてそれができないっていう部分があって。そういう面でもやっぱり特別支援学級を選択されたんはよかったんだなあと思いました。(20XX年9月14日の語りより)

マユミさんは、以前サチコさんが、B小学校の特別支援学級を就学先として決定したということを知った際に、友達存在を頼りにいろいろな活動に参加可能なユウキ君には、通常学級への就学が適しているのではないかと思っていた。しかし、就学直前になり、ユウキ君が1対1で関わると多少困難なことにも取り組めることから、特別支援学級への就学というサチコさんの選択が適切であったと実感したようだ。

また、インタビュー時、自分がユウキ君に対して適切な関わりができなかったと何度も口にしたマユミさんであったが、できないことから逃げ回るユウキ君に対し、小学校就学を見据えて、逃げるのではなく自分の言葉で伝えられるようにという指導を行っていたそう。マユミさんにとっては、絵カードの使用などが「特別な支援」で、自らが行っていた指導は「特別な支援」とは考えられていなかったのかもしれない。しかし、マユミさんは、半年以上の長期に渡って、ユウキ君に「分からない」「できない」ということを自分の言葉で発することができるよう適切な指導を行っていた。絵カードなどの道具を使用するなど、特別な支援方法によって保育を行うことだけが、子どもにとってよい関わりではなく、長年保育実践の中で蓄積されてきた丁寧に子どものことを見守り、理解し関わる方法も、特別な支援の必要な子どもには適切な関わりとなるだろう。このような丁寧な関わりは、マユミさんの中では、「特別な支援」と捉えられることなく、自らの保育実践の延長線上にあるものとして取り組まれていたと思われる。

卒園式も間近になった3月末、自由遊びの時に突然ユウキ君がマユミさんのところにやってきて、自分1人だけB小学校へ就学するのかと尋ねてきたということである。マユミ

さんは、ユウキ君の不安を感じ、A 保育所から B 小学校へ就学するのはユウキ君だけだが、B 小学校でもたくさん友達ができることを話して聞かせた。ユウキ君は「ふーん」と言っ
てその場を離れた。

多分、どこの小学校に行くという話を子どもたちでしていたんだと思います。それで、ユ
ウキ君は今までお姉ちゃんの参観日について B 小学校にも何度も行っていたんですけど、A
保育所のみんなも自分と同じ B 小学校に行くと思っていたんじゃないかな。それで、何か
の拍子に、学校の名前が違うと気づいたか、友達の誰かに「ユウキ君は A 小学校と違うよ」
と教えてもらったのかもしれない。なんかね・・・あの・・・ちょっとがっかりっていうか、
困ったような感じで私のところに来たんですね。私がそう思っただけかもしれないんです
けど。でも、嘘は言えないし「ここの保育所から B 小学校へ行くのはユウキ君だけやけど、
B 小学校に行ってもユウキ君やったら友達がいっぱいできると思う」と話しました。(ユウ
キ君、どんな感じでしたか?) まあ・・・特に嫌がったりとかいうことはなかったんですけ
ど、「ふーん」って言って、別のところにフラフラ歩いて行きました。それを聞いてきたの
も 1 回だけだったんですけど。(20XX+1 年 2 月 15 日の語りより)

第5節 III期以降

マユミさんからは、ユウキ君の就学後についての語りは殆ど見られなかった。そのため、III期～VI期までをまとめて記載を行う。

多くの子どもたちの就学先であったA小学校には、所長が入学式に参加して様子を知ることができたり、A小学校との連絡会があり、新しい年長クラス担任が参加して様子を聞いてくれるなどしていたが、ユウキ君一人が就学したB小学校とは交流がなく、またマユミさんが12月に就学支援シートを持参した際に、サチコさんと小学校教諭の間で十分な連携が取れていると感じ取った安心感から、特に電話をしたりすることはなかった。連携は情報の送り手と受け手のやり取りから成立するものである。マユミさんの語りからは、小学校を「ただ訪問するだけ」では十分な連携とはならないことが考えられる。保育者も小学校教諭もそれぞれ多忙な業務を抱えた上での連携となるが、ある程度時間を取り子どもの状態を伝達し情報を共有することが必要である。

どうしてかはよく分からないんですけど、たくさんの子どもが就学した学校とは就学後に連絡を取りますね。まあA保育所の場合は、毎年A小学校です。保育所の場合、子どもがあちこちに就学していくでしょ。お父さんの転勤とか、ユウキ君みたいに居住地の小学校に就学するとかで、多い年は、就学先が6か所とか7か所とかになります。それだけ多いと、ちょっと全てのところに連絡して様子を尋ねるっていうのはできないですね。普段からかわりがないので。小学校って連絡しづらいんですよ、なんか。(どういう所がですか?) 忙しいでしょ、先生って。昼間はこっちも保育中だし、あちらも授業中ですし。夕方電話してみても丁寧な口調で言ってくれるけど「はいはい、はい」って言われると、早く電話切ってくれて言われてるみたいで、ちょっとそんなゆっくり話しようかということにはならないですね。(先生、電話されたことがあるんですか?) はい、前に別の園で年長を担当した時なんですけど、1人か2人の少人数でその学校に就学した子だったんですけど。この子は障害の子ということではないんですけど、ちょっと伝えておこうと思うことがあって小学校に電話したら、そういう感じで。(ちょっと感じが)悪かったです。あ～こっちからは電話したらアカンのやなっていう。(20XX+1年2月15日の語りより)

マユミさんからは保育所から就学した人数の多い学校とのみ連絡を取っていることが話された。他の小学校へ少人数、或いは1人で就学した子どもについては、特に何も連携をとっていない。マユミさんによると、これはA保育所だけでなく、X市内の他の保育所でも同様のことが行われている。このことについてマユミさんは、理由はよく分からないとし、慣習で行われているようである。就学後に子どもに問題が発生し、小学校の方が必要と判断した時のみ、保育所に連絡があることが一般的であるようだ。マユミさんが経験した小学校教諭の対応は、教員の多忙さを表すものでもあり、子どもの就学後については、

保育所からの情報は不要で、教員自身が子どもを理解したいという小学校教諭の考えが表出しているようにも思える。

ユウキ君の就学後、保育所にサチコさんから電話があったということであった。元気に登校しているということが伝えられた。マユミさんだけでなく、所長、他の保育者らも、ユウキ君の就学について心配をしていたので、職員で喜んだということである。

もう、よかった～っていう気持ちでした。「行きたくない」とかそういうことになったら、ユウキ君自身もしんどいし、お母さんもあれだけ一生懸命されてきたからって思いました。特別支援学級に行ったらやっぱり専門的なことをしてくれるだろうし、ユウキ君にあつて環境だったんだろうなあと嬉しかったです。(あの～専門的なことというのはどういうことを?) あ～。それは特別支援学級だとやっぱり障害のことに詳しい先生が担任持ちますよね。経験も積まれているだろうし。そういう点です。(保育者はどうですか? 専門的なことという) う～ん・・・そうやな・・・子どものことを・理解できる・こと・・・だと。自分の考えだけでなく、まっすぐ・・・その子どものことを見える力かな・・・。子どもって同い年でも月齢によっても違うし、その子の家庭の状況でも違いますよね。性格もあるし。そういう所を分かったうえで子どものことを理解して、受け止めていくことと思っています。(20XX+1年2月15日の語りより)

マユミさんから「専門的な」ということが語られ、「私」はマユミさんのその言葉に反応し、質問を行っている。1度目のインタビューで、20年間の保育者経験の中で障害のある子どもへの保育の経験が1度もないと語られたことで、「私」はマユミさんを希少な存在と捉えていたと思われる。そのような存在のマユミさんが語る、保育の専門性と特別な支援が必要な子どもへの専門性の間にはどう差異があるのかということに関心があった。しかし、インタビューの最中には、マユミさんの考えを聞いて表面的な部分しか理解できなかったため、それ以上の内容について話を聞くことは不可能であった。

インタビュー終了後、逐語録を読みこむ中で、まずマユミさんからは、特別支援への専門性に関しては、一般的な事柄が簡単に語られていることに気付いた。障害への豊富な知識と経験という内容は、マユミさんの語りに頻出していた「自分には障害の知識も経験もない」という点と合致していると思われるが、マユミさんの保育実践での経験に基づいた語りではないことが考えられる。保育者の専門性については、特別支援のそれとは異なり、言葉を選んで熟考した語りとなった。その内容は具体的で、そこにはマユミさんの保育という自らの仕事に対する真摯な姿勢がうかがえる。保育の中で、特別な支援の必要な子どもに対応することを求められているものの、マユミさんには特別支援というものはよく分からない存在であり、自己の中に、エピソードとして語れるような具体的な経験を持っていないと思っているために、特別な知識や経験が必要という言葉でしか説明できないものになっていることが考えられる。しかし、マユミさんに「ユウキ君が楽しんでいたこと」

について質問した際、マユミさんの特別で適切な支援だと考えられる関わりが話されていた。

ユウキ君が国旗とか地図に関心があった時も、ずーっとそれを見たり描いたりしていたという感じなんですね。お～い、ずっとは困るよ、というようなね(2人の笑い声)。でも、それって困ることなかなあと思うことがあって。私たち(保育者)は、子どもが関心持てるようにいろいろ工夫したり、手を変え品を変えやってるわけじゃないですか。でも、ユウキ君の国旗はもう既に自分で関心あることで、これを活かした方がいいんじゃないかということに。でも、なかなかできないんですよ。一人の子どもの・・・こう・・・興味に添うって。でも、なかなか関心が持ちにくいユウキ君が関心持つてることだし、これは保育に取り入れた方がいいって思っ。クラス全体でしばらく国旗遊びが続きましたよ。ユウキ君も友達とクイズしたり、一緒に絵描いたり、旗作ったりね。(20XX+1年2月15日の語りより)

マユミさんが、自己の考えを変容させ、ユウキ君の興味関心を活かした取り組みを行ったことで、ユウキ君と他児との関係をつなぐ活動に繋がったと考えられる。日常の中で集団生活の中に入りにくい子どもに対し、当該児童の興味関心に添い、活動内容を展開させていくという取組みは特別な支援であると考えられるが、マユミさんにとってはあくまでも保育実践における関わりであり、それが特別な支援だとは意識されていないと思われる。このように、一人ひとりを丁寧に見守り実践を蓄積させるという点で保育と特別支援は類似した営みであると言える。だが、実践を行っていたマユミさんにとっては、「特別支援」というよく分からず実態の見えないものと、自らの保育実践が似通った行為であるとは想像できず、「特別な支援には、専門的な知識と経験が必要」と考えていることが推測される。

第6節 マユミさんの経験した就学への考察

マユミさんの就学の経験では、障害のある子どもの担任が初めてであったことから派生した負い目により就学先への助言が行えなかったこと、就学支援シートに関して、「書面上だけのもの」というような母親や小学校教諭とは異なる語りが出た。自治体で義務付けられた就学支援シートをB小学校へ持参したものの小学校教諭の多忙な様子と、既に母親と十分な連携が取れていることを感じ一歩引いた関わりとなったことが挙げられる。

これらの経験から、まずマユミさんにとって、障害のある子どもに特別支援を行うということは、保育実践とは異なる行為であると捉えられていたことが考えられる。20年間の保育者経験の中で一度も障害児を担任したことがないという経験は、ユウキ君の就学にもいろいろな影響を与えていたとともに、保育実践と特別支援教育の中で悩みを抱えるマユミさんからは、保育と特別支援教育の在り方について再考することを可能とした。マユミさんのユウキ君への関わりに関する語りからは、マユミさんが、ユウキ君の状態や特性に合わせて丁寧に保育実践を展開していることがうかがえた。マユミさんにとっては、特別支援は専門的な知識や技術を持った人が行うことであり、自らの丁寧な保育実践がユウキ君への特別な支援になっているという意識はされていなかった。

2点目として、マユミさんとミドリさんの間では、匿名性の高い連携が行われていたことが挙げられる。就学支援シートを持参したマユミさんは、小学校教諭の多忙そうな様子や母親と十分な連携を取っていることを感じ早々に小学校から引き揚げたようである。その際、対応をした小学校教諭については「コーディネーターか特別支援学級の担任」であったと語り、相手の名前を知らずに連携を取っていたことが明らかになった。マユミさんは、「コーディネーター、或いは特別支援学級の担任」という漠然とした役職を頼りに、それほど困惑せずに情報伝達を行っている。これは、教員や保育者が対外的な仕事をする際に「〇〇小学校(保育所)の〇組の担任」という匿名性の中で生きている事の表れだと考えられる。特別な支援の必要な子どもの就学は、ただ単に子どもの様子を伝授するだけでなく、「Aさん」という保育者がどのような願いを持って保育を展開してきたかということ伝える必要があると思われる。そのためには、「〇組の担任」ではなく、個人が特定される記名性のあるやりとりをすることが必要であると考えられる。そこには、「連携をしなければならない」と義務付けられたからこそ、小学校教諭や保育者の連携の難しさが存在するのではない。

3点目として就学支援シートの存在が挙げられる。多くの先行研究では、就学支援ツールとしての効果が挙げられていたが(山本,2007;山中,2010;子吉,2010;牧野ら,2010;山本ら,2012;東海林ら,2010 松井,2007;城間ら,2011;赤塚,本杉,2014)、マユミさんにとって、就学支援シートは、「書面上のもの」と語られるなど、形式的なものと捉えられており、自治体で決められた業務上の義務であるから作成していると言える。母親や小学校教諭と異なり、保育者は子どもを小学校に送る立場であり、自らが作成した就学支援シートが子ど

もの就学に役立っているとは実感されていないのではないか。保育者は自らが行った就学準備が、子どもの就学後にどう活かされたのかということを知ることが困難であることから、保育者は「この就学準備がよかった」と具体的に語れる経験を持っていなかったことがうかがえる。

第7節 小括

本章では、マユミさんの特別支援に対する考え方を明らかにすることで、保育と特別支援についての再考を行った。マユミさんは、特別支援は「自分には難しい」と考えており、よく分からないものとして位置づけていた。しかし、実際にはユウキ君の状態に合わせた丁寧な保育実践を展開していたことが明らかになった。マユミさんはただ単に「障害児を担当したことがない」のではなく、大人の求める行動ができない子どもに対し「気になる子」というラベリングをすることへの違和感があるのではないか。これまでの保育実践の中で、成長し変容していく子どもと出会った経験が語られていることから、マユミさんには、どの子にも支援は必要であり、特別な支援が必要な子どもというものは存在しないという確固とした意識があるのではないか。しかし、一方で、自分に豊富な障害児保育への経験がないことが保護者やユウキ君に対して申し訳ないということが何度も語られている。マユミさんは自らの信念と、保護者や子どもの求めることを実践したいという矛盾の中で、葛藤を感じていたと考えられる。

また、このような立場のマユミさんだからこそ、小学校との連携が形式的なものと感じた側面があったと思われる。特別支援教育の専門家である「コーディネーターか特別支援学級の担任」と、障害について勉強をしている母親が十分連携を取っていることで、自分の果たすべき役割はないと考えたのではないか。

マユミさんとの語りの中で現れた「私」の構えとしては、私の保育者アイデンティティともいえるものが表出した。マユミさんとのインタビューには、調査者と対象者間で即座に理解できる共通の経験が何度か出現し、その都度「私」は「あ〜」という頷きや、笑いによってマユミさんの語りに理解を示した。インタビュー終了後、考察を行う際、その肯定は、「私」にも過去の自らの保育実践の中にマユミさんと同様の思い当たる行為があり、それを想起していた言葉や笑いでもあったという気づきが得られた。このことは、保育実践を行うものには共通する考えや経験というモデルストーリーであると言える。

もう一点は、「私」の中にある、保育者の専門性に関するモデルストーリーである。マユミさんから「専門性」という言葉が出現すると、それに対して私は何度も繰り返し質問し、どういうことかと問うている。マユミさんからは、保育者の専門性と障害児・特別支援の専門性は異なるというストーリーが語られているものの、その後も専門性という語りに対して質問を行っている。これは、「私」が保育者の専門性と障害児・特別支援に関する専門性を分離して考えることへの引っかかりを感じ、保育者の専門性の中に、障害児のことを含めないことへの疑問を感じているせいだと考えられる。

マユミさんとのインタビューで「私」は、その語りを共感的に聞いたり、質問を行うことが多かった。それは、保育者を退職して10年近くを経ても、自らの中に保育者としての物事への捉え方や意識が残存していることの表れではなかろうか。そのことは、本研究の分析にも何らかの影響を与えていると考えられる。

第6章 藤岡ミドリさんが経験したユウキ君の小学校への就学

第1節 インタビューまでのミドリさんとのやりとり

「私」がミドリさんと初めてコンタクトを取ったのは、サチコさんを介して聞き取りの承諾が得られた当日の電話での会話であった。サチコさんの勤務先の小学校に電話をかけ、ミドリさんと呼んでもらうと電話口に「は〜い」と元気な明るい声で現れた。「私」が名乗り、サチコさんのことを言うと「あ、お母さんから聞いていますよ〜」と好意的な雰囲気の話があった。詳細を説明しようと話し始めたところで、ミドリさんが「いつがいいですか？」と切り出したのをきっかけに「場所は小学校でさせてほしい」、「時間帯は放課後に」という希望が出され、瞬く間にいろいろなことが決まった。多少なりとも緊張しながら電話をした「私」にとっては、ミドリさんの好意的な声と話し方も相まって、スムーズに決まったことに正直なところホッとした。日程調整が終わり「私」が最後の挨拶をしていると、ミドリさんから「それで・・・その時なんですけど・・・」ということで少し話しくうちに、インタビュー時にはサチコさんも同席することが条件として挙げられた。

お母さんの思っていることと、こちらが思っていることの間には齟齬があるといけないから、お母さんも同席ということでお願いします。事前にお母さんにもその旨伝えてあります。あと、この件もね・・・お母さんからの依頼やから、お引き受けするんです・・・はい。
(依頼の際の電話より)

ミドリさんのインタビュー協力に関しては、サチコさんに打診をしてもらった際、すぐにミドリさんから承諾が得られたことや、「私」の電話での依頼時にもミドリさんは好意的な様子で受け答えをしていたため、「私」はミドリさんがインタビューを、ミドリさんが前向きに捉えていると単純に考えていた。しかし、電話依頼時の「母親同席が条件」という申し出により、ミドリさんがインタビューを「断れない立場」にいることを察した。

当日は、サチコさんに同行してもらい約束の時間に小学校の職員室に向かった。電話の最後の時には少し硬い雰囲気のみドリさんであったために「私」は少し不安を感じていた。職員室の入り口のところで小柄で細身のショートカットの女性が立っており、サチコさんを見かけると「お母さん、今日はわざわざどうも」と笑顔で話しかけたことから、その人がミドリさんであることが分かった。ミドリさんは「私」にも「遠いところようこそお越しくださいました」、「今日はなんでも聞いてくださいね」と笑顔で話しかけた。

すぐに校長室に通され、校長、ミドリさん、サチコさん、「私」の4名で、天候や先日あった学校行事の話をした。ミドリさんはハキハキとした喋り方で、元気よく少し高い明るい声で話す、イメージ通りの小学校教諭という雰囲気であった。10分程4名で話をした後、校長が退室した。インタビューを開始しようと「私」がミドリさんとサチコさんの双方を見ながら「お母さんも同席ということですよ」と切り出した。

ミドリさん：そうそう、お母さんに一緒に聞いてもらって。お母さん、私が間違っただけ言ったり、忘れとったら、教えてね～

サチコさん：いえいえ、いいですよ。私がいなくてもいいです。(退室しようとする)

ミドリさん：え、そう？あ・・・お母さん、いてもらう方がいいかな・・・

サチコさんが退室しようとする時、ミドリさんは何度か「話を聞いてもらいたい」ということを話した。サチコさんは退室しながら、「自分が不在でも何でも話してほしい」とミドリさんに伝えると、ミドリさんはそれ以上引き止めたりすることなく、サチコさんの退室に対し、納得した様子を見せた。明るくハキハキと意見を述べる印象のミドリさんはサチコさんに対しても同様の対応であったものの、この時は困ったような表情となり、部屋に留まってほしいということも「お母さん、いてもらう方がいいかな」、「え、ホントに帰ってしまう？」というような話し方で、強く言うことはなかった。このやりとりから「私」は、保護者であるサチコさんに対し、ミドリさんがどこか気を遣っている気配を感じた。母親に同席してもらい、自らが話すことを全て聞いてもらうことで、後々のトラブルを防ぎたい心情であったと思われる。この出来事から、昨年度担任していた際にミドリさん(或いは小学校)と母親の間に、いろいろな行き違いがあり、そのことが原因でどこちない雰囲気が流れていたのではないかと推測された。「私」は、電話依頼の際に感じた、サチコさんとミドリさんの間の緊張感を再度実感し、サチコさんの仲介でやってきた「私」に対して距離を取り、話すことを躊躇うことのないように、ミドリさんが話しやすいと思われる内容から語りを引き出そうと考えた。

(あの、今日はユウキ君の就学についてお聞きしたいんですが、この間、電話でもお伝えしたかと思うんですけど、先生のこれまでの特別支援のご経験とか、小学校教諭を目指したきっかけなども聞かせていただきたいと思っています。)ハイ、ちょっと考えてきてますので話せると思います(笑い声)。(あ、それはありがとうございます。嬉しいです。それで・・・何かからお聞きしましょうか・・・えっと、それじゃあ・・・先生が、教員を目指されたきっかけからお話していただけますか？)(20XX年9月20日の語りより)

ミドリさんは「私」の質問に対し、サチコさんが退室した時の表情とは異なる澁刺とした雰囲気で語りはじめたことから、「私」は少し安堵したとともに、ミドリさんにとって話

しづらいことがあるだろうユウキ君の登校渋りについてどのように質問をしていくかということを考えていた。

当日、ミドリさんは当時のことを想起しやすくするためか、昨年自分が個人的に書き溜めていた記録ノートを持参し、それを見ながら話をした。登校渋りが出始めた時期などはそのノートのページをぺらぺらとあちこちめくり確認しながら、話をした。ユウキ君については、発想が豊かで「あそびの達人」という姿が具体的なエピソードにより語られた。それまでの短い時間でのかかわりの中で、ミドリさんは、少し早口でハキハキと明瞭に話す方のように思っていたが、ユウキ君のことになると、少し口ごもったり、どこか他の話題と話し方が違うという印象を受けた。特に、登校渋りのことに話が及ぶと、「う～ん」や「えっと・・・」と悩みながら言葉を選んでいる様子であった。これまでの自らの実践になると、ノートには目を落とさず、「私」の方を見ながらいろいろな話が語られた。

サチコさんと「私」が知り合いと知っているために、話しにくいこともあるかと考え、依頼時に説明した事項(ここでミドリさんが話したことは、サチコさんには伝えないこと、それは他の人に関しても同様で、「私」が仲介し、互いの経験やその際の心情などを伝えることは決してないというルール)を、再度伝えた。しかし、それ以降もミドリさんの様子にそれほど変化はなく、話しにくそうな様子であった。

帰宅後、「私」がICレコーダーを聞きなおすと、自らの教育経験などに関する話題では、地方の方言が出やすく砕けた話し方になるのに対し、ユウキ君のことを話すときは、標準語に近いような話し方になっており、インタビュー時に感じた違和感はこのためだったのかという気づきがあった。

第2節 ミドリさんの小学校就学に関する考え方やこれまでの経験

ミドリさんは、一年生を担当していた時の経験から、保育所幼稚園で重視していることが、小学校就学後の生活に一致していない部分があると感じていた。小学校生活の中では、まずは「注目をして人の話を聞くこと」が大切であると語った。その背景として、人の話を聞くスキルを獲得している子どもは、小学校生活にスムーズに慣れたという教員としての経験があったと思われる。ミドリさんのここでの語りは、「1年生を担当した際のことを聞かせてほしい」という質問で話されたことである。ここで表出した語りは、ミドリさんが特別支援教育を語る際の内容である「一人ひとりに合せた教育」や「意欲を大切にしたい」といった語りとは異なっており、「必要なスキル」についての話題であった。特別支援教育の語りでは、「個を重視」するものであるのに対し、ここでの語りでは、「子どもにつけさせておくべき力」である。ここからは、ミドリさんが、通常学級と特別支援学級での教育について根本的な違いを認識していることが考えられる。

え〜っと、その・・・あの、幼稚園で、こう・・・大事にしているっていう部分・・・遊びの中でいろいろなことを生みだせたり、積極的に取り組めたりすることは、小学校でも大事にしていることなんですけど、小学校に入った途端に、こう・・・話を聞くっていうのがものすごく大切な重要なスキルになってくるように思うんです。その部分で、注目ができないというか、耳を傾けて聞くというのが難しかったりすると、指示が抜けてしまうところがありますよね。幼稚園や保育園と違ってお迎えに来てもらえるわけではないので、ある程度自分の中で聞いてお家の人に伝えるっていう作業がありますから。その部分のスキルが育っている子どもは、小学校に入学したときも、ある部分ではスムーズにいくお子さんではないかな、と思います。(20XX年9月20日の語りより)

ミドリさんの語りに何度か、スキルという言葉が表出したことから「私」が、「小学生になるために必要なスキルはあると思うか」と問うと、基本的な生活習慣の自立などとともに、「苦手でもやってみたことがあると思えること」が必要という答えであった。またそれは、障害のある子どもについても同様であるが、障害のある子どもの場合、どこまでできるかということを教員が見極める必要があると考えていた。

やっぱり、基本的な生活習慣の自立とかは大事なスキルですよ。(・・・スキル) はい。あと、苦手なこととか嫌なこととかに直面したときに「でも、やってみよう」という経験は大事だと思います。「苦手でもやってみたことがある」って思えるスキルは必要ですよ。(スキル・・・あの・・・障害のある子どもの場合はどうですか?) はい、基本的には同じだと思います。ただ、障害のある子どもさんの場合、やっぱり難しい部分もありますし、どこまでできるか、どこまでやらせるのかを教員が見極めてあげる必要があると思ってま

す。(それは、苦手なことに取り組むという部分でですか?) そうです、そう。頑張りすぎて違う所でしんどくなる人が多いですから、そこは大人がストップを。(20XX年9月20日の語りより)

就学後、授業内容を理解するにあたっては、話を聞くという態度が必要ということはいまでもないことで、ミドリさんから、就学後に重要な力の1つとして挙げられたことは当然と言える。苦手なことに取り組めるということは、子どもの学習活動と関連づけて考えることを可能にする。就学後、進んで学習に取り組める児童もいれば、学習への苦手意識などから思うように進まない場合もあるだろう。ミドリさんはこれまでの教員生活の中で、苦手なことに取り組みにくい児童への関わりを工夫してきた。その中で、「苦手なことも取り組んだ経験がある」ことは、子どもの苦手意識のハードルを低くし、不得意さへの克服に繋がる可能性があることを感じているのだろう。保育所保育指針や幼稚園教育要領の中でも子どもの意欲が重視されている。保育所幼稚園では、やりたいことを十分に行い、意欲を持って物事に取り組むことで、次第に苦手なことに取り組めるようになって考えている(文部科学省,2008;厚生労働省,2008)。ミドリさんは、保育所幼稚園が一人ひとりの意欲を重視していることと、小学校の実践には齟齬があると考えているようであるが、ミドリさんの教育実践では、個々の状態に合わせた教育を行いたいと考えていた。

えっと、このお話をいただいてからちょこちょこ考えてたことなんですけど。支援学級の担任をしてから、思ったことなんですけど、3年保育なら年中組の中間くらいから、小学生になる準備のような期間に入って行って、それが年長、1年生と過ぎて、2年生になった頃くらいにやっと生活が落ち着くんじゃないかなって思って。長い? そう、長くかかるかなと思って。私たちも新しい職場に異動したら、その年一年はこうなんか落ち着かないっていうか、遠慮みたいなのもあるし、様子見ながらって感じになるんですね。それで、やっと次の年に、「あ、これはこうするんだったな」とか余裕が出てくる。それって子どもも同じやと思ったんです。学校のことを知りながら生活して行って、そのうち慣れていくっていうところが大事かなあと。保育所とか幼稚園でもよくやってくださってるんですけど、年長さんになったら小学生になる準備を・・・っていうのが自分の娘の時もあるんですけど、私はもう少し長い時間かけて習得していった方がいいのかなあと。いろんな経験をしていくって考えたら、今の子どもさんの家庭の状況とかそういう生活のこととか見ていたら、長い時間かけた方がいいのではないかなと思うところです。(それは、障害のある、なしにかかわらず、という部分ですか?) そうです、そうです。でも、支援の必要な子どもさんの場合、余計にそうだと思います。新しい環境はね、どうしても苦手な人が多いですから。(あの、その年中さんから始める就学準備というのは、具体的にはどういうこと、何かイメージとかありますか?) そうですね、あの・・・さっき言ったみたいなお話を聞くスキルをつけるとかですよね。(スキル) あとは「学校ってこういうところよ」とい

うような話をしていくとか。(20XX年9月20日の語りより)

ミドリさんは、現在の保育所幼稚園における就学準備期間が短いことを指摘している。年長クラスから実施されていることの多い就学準備であるが、子どもが育っている家族の状況や生活面の現状を考えると年中クラスから長期間かけて行うことでいろいろなことが習得しやすくなるのではないかと考えている。また、小学校への就学後のことについても、子どもの生活が落ち着くためには2年ほどかかるとし、子どもが保育所幼稚園から小学校の生活に慣れるには長い期間が必要だと考えている。ミドリさんは受け入れた小学校が、子どもが学校生活に慣れないこともあるために、期間に余裕を持って子どもを待つことが必要だと捉えている。一方、幼児期においては年中クラス(4歳児)の半ばから、就学に向けた準備をする必要を感じている。就学移行期をどの程度の期間と捉えるかということについては、特に決まった定義はない。例えば、マユミさんは年長児の1月くらいになってから就学を意識できるような保育実践を行っている。マユミさんにとっては、小学校の就学準備のための聞く力をつけるのではなく、子どもが豊かな幼児期・保育所生活送るために、そうすることが必要だと考えていたと思われる。そのため、「話を聞くこと」と「就学準備」は別のものとして捉えられていることが考えられる。

ミドリさんにとっては、「話をきくこと」が就学後に必要な力であり、それは年長児クラスの1年間では身に付かないために、年中児クラスからの就学準備が必要と語ったものと思われる。このように、その人が就学に必要なと考える事柄によっても、準備時期の捉えが異なると思われる。ユウキ君の就学に関わった当事者の中でも、就学に必要なと考える事柄は異なっており、これにはその人の子ども観や教育・保育観などが影響を及ぼすものであると思われる。就学準備が何を指す言葉であるかということは、人によって様々な考え方があがる。保育所幼稚園の保育者の考え方と、小学校教諭の考え方が一致しないことは、よくあることかもしれない。保育者と小学校教諭がお互いの教育や保育を知ることで、この点の刷り合わせが可能になると考えられる。

ミドリさんが「話を聞けるスキルが必要」と話したことで、ここでも再度「私」は小学生になるために必要なスキルについて質問をしている。インタビュー時、この質問は、就学の際に小学校教諭が必要としている事項について尋ねてみようという意識であった。しかし、考察を行うために何度も資料を読み込むと、ミドリさんが「スキル」と言うときすぐに「私」が「スキル」と繰り返す場面が数度あり、スキルという言葉に違和感を覚え、反応していたという気づきを得られた。スキルという言葉に対し、「私」は「訓練を通して獲得した技術・能力」というイメージがあった。「私」には、ミドリさんがスキルと語った「基本的生活習慣の自立」や「話を聞くこと」は、訓練により得られる技術ではなく、生活の中で自然と身につけていくものという考えがあったと思われる。そして、それは10数年間の保育者経験の中で身につけた構えであると考えられる。

第3節 I期：年長児12月まで

ユウキ君の姉がB小学校に在籍していたことから、ミドリさんはサチコさんのことをユウキ君の就学以前から知っていた。ユウキ君がB小学校の特別支援学級に就学することについては、前年度の夏にユウキ君の在籍するA保育所の所長から見学希望の連絡があり、その後、所長と母親で見学に訪れた。授業の見学は時間の都合が合わなかったために、放課後に教室などを見学された。母親（サチコさん）も所長も非常に熱心であった。また、姉がB小学校に在籍をしており、小規模校のため、サチコさんのことも、それまでも見かけたことがあるということであった。その際、就学についての直接的な相談などはなかったが、秋頃、サチコさんから就学先をB小学校の特別支援学級にしようと思ったと聞いた時も、姉も在籍していることもあるし、見学の時に聞いた子どもの様子からも、特別支援学級が適しているのではないかと思った。ユウキ君がB小学校の特別支援学級に就学すると聞いてから、来年度自分が特別支援学級を担任するかどうかは不明ではあるが、行事などの際は、サチコさんことを少し気にかけていたという事である。

その時はまだ、私がユウキ君を担当するかどうかは分からなかったから、そんな気にすることもないのかもしれないですけど。やっぱりね、見学にいらっしゃって、B小学校の特別支援学級に就学しようって決めたということですから、なんていうか、こう・・・自分たちのやっていることを「いい」って言ってもらっているような気持ちもしました。特に、お母さんは熱心な様子でしたから。小さい学校ですから、お母さんが参観日に来てたりするのを見かけるんですね。「あ、お母さん来てるなあ」と思ったり。会ったら挨拶もしましたよ。あとお母さんも何回か支援学級をのぞきにきてくれたりもしました。1, 2回はユウキ君も連れて来て参観日に来てたように思いますよ。本当にお母さん、熱心な方なので。(20XX年9月20日の語りより)

「私」がミドリさんに、「ユウキ君の就学はどうだったか」という質問を投げかけた際、ミドリさんは「理想的な就学」であったと即答した。その理由としては、サチコさんが入念な就学準備を行い、保育所からの就学支援シートだけでなく、サチコさん自身が就学支援ファイルを作成し、ユウキ君のことについて記述がされていたこと、姉が在籍していることで、時々顔を合わし挨拶などができたことが挙げられた。サチコさんやマユミさんが作成した就学支援シートなどは、ユウキ君の理解を促したし、授業を進める際に大いに活用できたということである。

もう、それはね、はい。とっても理想的な就学だったように思いますよ。お母さんが非常に熱心に早くから動かれて、前準備がすごくて。お姉ちゃんが小学校に通っているのもあって参観日とかいろんな折に触れて相談に来られたり、部屋を覗いてくれたりしてしまし

た。保育所の先生も一緒に来てくれたりして。支援シートをね、12月くらいに持ってきてくださいましたよ。資料がものすごく揃っていたので、それを参考にさせてもらいました。用意周到で。(20XX年9月20日の語りより)

ミドリさんは、サチコさんらが、就学支援シートを作成し持参していたことが、ユウキ君の就学後の学校生活を組み立てる上で非常に有用であったと感じていたようだ。先行研究の結果同様、就学支援シートなどの支援ツールの活用により、就学後の生活により効果が得られたとミドリさんは考えていた。これら作成が求められた義務的なツールを使用した連携は、いわば公式的な就学準備だといえよう。ミドリさんからは、参観日などの学校行事に参加したサチコさんと顔を合わせることや、サチコさんが他の用件で学校に来た際に特別支援学級を覗いたりしたこと、ユウキ君の就学にとって利点として挙げられた。これは、ユウキ君の姉がB小学校に在籍しているからこそ可能となった機会であり、これは非公式の連携であると言える。また、ミドリさんがサチコさんと何度も非公式に出会ったのは、姉が在籍をしているというだけでなく、B小学校が小規模学校であることも背景としてあるだろう。ミドリさんにとっては、廊下で会った際に挨拶を交わしたり、特別支援学級を覗いたりしてくれるサチコさんの存在は、子どもの教育に熱心で親しみの持てる相手であったのではなかろうか。ミドリさんやサチコさんの話の内容から、この場でユウキ君の近況を伝えるということはされていないと思われる。ミドリさんにとっては、サチコさんと顔を合わせることも、来年度の準備となっていたということが考えられる。ミドリさんのこの語りは、就学においてただ情報を伝達することだけが必要なことではなく、保護者と教員が接点をもつことの重要性を示唆している。

第4節 Ⅱ期:年長児 1月～3月

X市では保護者から了解の得られた子どもに関しては、就学支援シートの作成が義務付けられているため、特別支援学級に就学してくる子どものほとんどが、保育所幼稚園作成のものを持参するということである。実際には、持参する時期が遅かったり、内容が子どもを理解するには不十分なものもあったり、保育所幼稚園や保護者からの情報が得られたからといって、必ずしも活用可能なものばかりではないようだ。

就学前にきちんとあがってくると、こちらとしては受け入れがやりやすいですね。支援学級のお子さんの場合、だいたい保護者と保育所幼稚園からこれまでの経緯のようなものが来るんですけど、時期的に3月の末ギリギリだったり、内容がこれではちょっとどういふ様子なのかが掴みづらいなと思うようなものも正直あります。でも、サチコさんのところはほんとにしっかりしたものを見せていただきました。療育でこういうことをしてきたとか、この入学式の前の段階で「こういうお子さんなんやな」というのがなんとなくイメージできるっていうのは4月からのやりやすさが断然違いますから。他のケースだと、何かあった時に電話して対応、ということを繰り返すんです。それだと、後手後手になってしまうこともあるんですけど、サチコさんの場合は、初めからお母さんから情報をすごく沢山いただいたので、そういう面では私たちはサチコさんのケースではすごく助かりました。(20XX年9月20日の語りより)

ミドリさんは、サチコさんら作成の就学支援シートがユウキ君の新学期の準備に役立ったということ話を話した。具体的に新学期の準備とはどのようなことを行ったのかについて「私」が尋ねると、ミドリさんはユウキ君の就学の新学期の準備についてではなく、障害のある子どもの学習に関する一般的な準備について話し始めた。「私」はミドリさんが語る内容が一般論のように思われたため、再度、ユウキ君のために行った準備について質問を行っている。

(ユウキ君の新学期の準備というのは、どんなふうにしたんですか?) え～っと、まずは・・・どういった形で、学習を進めるかっていう部分ですね。昔でいう読み書き計算というところで、小学校では教科書に沿って勉強をするっていうのがあるので、それを子どもに合わせてどう進めるかっていうところですね。あとは生活についてどこまでの支援が必要かっていう部分です。もう一人の担任の先生と相談をしながら、興味をもってくれそうなプリントを準備したりとか、そういう感じです。(えっと・・・あの・・・ユウキ君の新学期の準備では、支援シートをどう活かされましたか?) あの・・・え～・・・あのやっぱり子どもさんの姿が分かりますからね、就学前に。その部分は非常に大きかったですね。ユウキ君に合せたという部分で、準備ができますから。(20XX年9月20日の語りより)

ミドリさんの語りが、一般的な話からユウキ君に関する話題に変化したものの、ミドリさんの語り口からこの質問ではこれ以上の語りが出ない気配を感じた「私」は、質問を変えて、学年末と新学期の過ごし方とその多忙さについて尋ねた。「私」は、担任が決まるのは正式には4月1日だが、教員間では事前に内示があるということを知っていたことがあり、ミドリさんには話しにくいことと思い「すみません」と言いながら、実際の準備の多忙さなどを聞くことができるかと考え質問を行った。

（その・・・ユウキ君を担当するっていうことは、いつ頃決まったとかって・・・もしよかったらお聞かせいただけますか？・・・すみません）担任についてはですね・・・ハハハハ・・・あの～・・・まあなんとなく私が〇〇（特別支援学級名）を担当するのかなあというような予感がありました（笑い声）。ハイ。まあ正式には4月1日にならないと担任は分かりませんからね（笑い声）。（ハハハハ、それはもう。はい。それで、その担任が決まってからというのは、もうお忙しく？）実際にはね、3月末くらいには名簿で名前覚えたりというのはするんですね。全員分、名簿で名前覚えたり、漢字覚えたり、それはやってます。新学期に向けて教室作ったりとかやから、割と忙しいんですね。〇〇（特別支援学級名）さんは10名で、継続で担任する子が多くて、1年生の子は2名、ユウキ君ともう1人だけでした。ただ、やっぱり支援の必要なお子さんなので、10名やから余裕ということはありません。4月に入ってからもう1人の担任と一緒に、授業とかいろんな準備をしました。でも、ユウキ君たち1年生はやっぱり初めは学校生活に慣れることが大事なので、授業の準備というよりは・・・こう・・・席はこっちがいいかな、とか、この上級生の隣に座るといいお手本がいるからいいんじゃないの、とかいうような、まあ学習まで持っていく教室作りっていうような。事前の準備というのはある程度限られるんです。やっぱりその子どもさんと会わないとわからない、会って、やってみて、分かるという部分がありますから。でも、それを理解する上で、お母さんの作られた（就学支援）ファイルなんかは、やっぱり役立ちました。（20XX年9月20日の語りより）

ミドリさんは、内示があったということは明言しなかったが、「予感があった」という言葉と笑うことで、ユウキ君を担当するということを事前に知っていたということを知ったことを「私」に伝えた。また、児童名簿を見たり担任する児童の名前を覚えたりすることは3月末の段階で行っていたということも話された。新学期の多忙さということを探ねると、特別支援学級でのユウキ君の座席の決定の仕方など、新学期準備についての語りが出はじめた。

ミドリさんは、ユウキ君を新入生として迎えるにあたり、授業準備というよりは学校生活に慣れるための準備を重視していた。そして、サチコさんから得た情報を、実際の指導に役立てるのではなく、ユウキ君が生活しやすいような教室環境を整えることに使用していたことが明らかになった。サチコさんは直接的な指導だけではなく、教室環境からも

ユウキ君の学習を支えようとしていた。小学校教育の中では、教室環境とは、子ども自身が「心地よさを感じられる」環境を整備することに焦点があてられていたり(岡田ら,2015)、特別支援学級においても教員の実践のしやすさが考えられている(近藤ら,2014)。これらは、ミドリさんが行ったユウキ君が過ごしやすい環境構成の工夫とは異なっており、ミドリさんの教室環境の整備方法に関する意識は、小学校では独特のものであると言えよう。それは、むしろ保育所保育指針や幼稚園教育要領に明記されている、保育・幼児教育の中で重視されている「環境を通した保育」(厚生労働省,2008;文部科学省,2008)に通じる考えであろう。

ユウキ君を理解する際に、サチコさんらの就学支援シートなどが有用であったことが、複数回語られている。これまでユウキ君と関わってきた母親や保育者が知り得た情報を頭に入れておくことで、実践上で困難場面に出くわした際に、工夫や手だて、また確認事項として活用したということであった。本杉ら(2014)が示したように、ミドリさんは、就学後に実際にユウキ君に関わることでしか理解できない部分もあるとしながらも、先に情報を得ておくことでユウキ君の混乱が減少し、トラブル回避できる部分もあると考えていた。

別の側面としては、サチコさんが熱心に作成したことをそのファイルから理解したミドリさんは、サチコさんと「以前からの知り合い」である「私」に、ファイルは「役立たなかった」とは言い難い部分があったことが推測できる。ミドリさんにとっては、サチコさんが作成した就学支援ファイルを有効活用できているということを語る事が大切であったのかもしれない。

第5節 III期:1年生4月～6月

ミドリさんに、入学式でのユウキ君の印象を尋ねると、サチコさんの就学支援ファイルから得た情報の通りの子どもであったということであった。多動ということであったが、入学式でも着席でき、落ち着いて参加できていた姿から、ユウキ君の小学生になった喜びを感じたということであった。

もうね、元気いっぱいの子でした。ニコニコやってきてくれました。入学式もね、きっちり参加できました。立ち歩いたり、騒いだりすることもなく、落ち着いていました。やっぱり子どもって、自分が「やろう」とか「できる」って思うとすごい力を発揮するんですね。ユウキ君からは、そういう・・・嬉しさ、小学生になった僕、頑張りたい自分っていうものを感じました。(20XX年9月20日の語りより)

ミドリさんの担任した特別支援学級では、新学期開始後、しばらくの間はいわゆる学習面の指導は行わず、学校生活に慣れるように、学校探検や授業ルール、道具の片付け方などを丁寧に指導していくそう。ユウキ君は、特に嫌がる様子はなく、ミドリさんらの指導に沿って行動できていた。特に姿勢を正したり、挙手をして返事をするなど、喜んで行っていた印象ということだ。学習面以外での、給食や休み時間についても、それほど大きな問題は生じることがなく、落ち着いて過ごせていた。同じ支援学級に在籍している1年生の男児は交流クラスに行くことがあったので、その日は学年の違う子どもたちとも遊んでいた。

ユウキ君が1年生の時の特別支援学級はクラスの在籍人数は10名と大人数であったが、交流学級の方で授業を受けたり、学校を休みがち子どもが複数名いるなど、実際には10名全員が揃うという日は殆どない状態であった。ミドリさんからは担任していたクラスの人数などとともに、特別支援学級と通常学級の1年生の環境の違いについても語られた。

この年は、10名いたので多いんですけど、交流の方で授業受けたりする子もいましたし、あとちょっと休みがち子どももいて、実際に10名揃うっていうのはなかったかな。ユウキ君もね、落ち着いて過ごされてました。大きい学年の子が手本っていうか、手挙げて返事したりね。「ハイ」って言ったりするのも、こう真似てやっていました。授業以外の時間も、元気に過ごしました。外でサッカーしたり。(20XX年9月20日の語りより)

1年生の学級だと、やっぱりどうしてもバタバタしますでしょ。人数も多いし、どうしても。その点、支援学級は穏やかかっていうとあれですけど、子どもさんも早くに落ち着ける場合が多いです。ユウキ君もそうでした。特別支援学級での1年生の受け入れは、入学してくる人数がそれほど多くなく、年によっては1人のこともあるので、保護者とも比較的

連携が取りやすいんですね。ユウキ君の時も2人だったので、やりやすかったです。子どもものことも逆に理解しやすい。いわゆる1年生の担任の難しさと、支援学級の1年生の受け入れというのは、少し違うところがあると感じています。(それはどういったところに違いが?) 1年生の担任というのは、集団でしょう。でも、子どもとしてはまだまだ個で見てやらないといけない。「私を見て」というのがありますね、子どもの方に。そういう部分での、全体と個の両方見ていく難しさがね。支援学級の方は、一人ひとりですから。特に1年生の場合は、その子とどういう風に仲良くなっていくか、私を知ってもらい、私も子どもを理解するかという部分が大きいです。あとは、情報が保護者からダイレクトに入ってくる場合が多いので、そういう面では「すぐ取り掛かれる」という気がしています。「どうかなあ～、こうかなあ～」っていう様子見の期間があまりないかもしれないですね。(20XX年9月20日の語りより)

ユウキ君はね、蒸しパンづくりが上手なんです。参観日の時に初めてやって、あれではまったんですね。そのあと、調理実習でもやったんですけど、「ああしたらわ」「こうしたらいいよ」「こうするんよ」という感じで、発想が豊かで。デザート担当でずっと作ってくれました。他にも発想っていうところで象徴的だったんは迷路作りです。段ボールを置いといたら、それが欲しいと。それを繋げて迷路を作るっていうんですね。もう資源ごみ置き場まで一緒に取りにいった、教室まで持って帰って。そしたら、クラスのみんなが面白いって言って遊び始めて、一時はみんな迷路をやってたんですけど、そのとっかかりの発想をしたのがユウキ君なんです。遊びの達人やなあというかんじで。(20XX年9月20日の語りより)

ミドリさんの話からは、この頃のユウキ君は、新しい環境にも徐々に慣れ、落ち着いて小学校生活を楽しんでいたことがうかがえる。ミドリさんは、その背景として、クラスの雰囲気があると考えているようであった。ユウキ君が1年生の時の特別支援学級は、既に学校生活に慣れた上級生が多くいた環境である。時折、上級生も機嫌の悪い日に乱暴になったりすることもあるが、通常学級の、全員が新生であり常にザワザワした環境の中で過ごすよりは、障害のある子どもたちにとってはストレスが少ないと感じている。また、特別支援学級と通常学級について、個人と集団という点でのかかわりの差異について述べている。保育所幼稚園は子どもの個を大切にすることが言われており、その点でいうと特別支援学級での教育方法は、保育所幼稚園と類似していると言える。

第6節 IV期：1年生6月～

ユウキ君が学校で上手く過ごせなくなってきたことについては、「私」が指導上の工夫を尋ねていた際に、ミドリさんの方から言葉を濁しながら語られた。しかし、そこでは「登校渋り」とか「学校に行きたがらない」という文言は使用されず、「頑張りすぎてくたびれちゃった」という言葉で表された。ミドリさんからは、教員らの期待に応えようと頑張りすぎたユウキ君の行動を緩やかに変換できなかった点について反省の言葉が話された。

ユウキ君ってね、ユウキ君って・・・こう・・・なんていうかな・・・う～ん、こうした方がいいなっていうのはすごく分かってたお子さんなんです。分かってるんやけど、それがこう・・・気乗りがしないっていう部分を、自分で「頑張る」ということでやり過ごしてきた部分があって、それがだんだんと少しずつしんどくなる、疲れてくるっていう部分があったように思います。小学校で絶対クリアしていかないかん所と、ユウキ君自身の興味という所のすり合わせが難しい部分でした。(ユウキ君が興味を持ってない部分で、1年生のカリキュラムとして抑えとかなないといけない部分というのはどういう風に指導を工夫されたんですか。) えとね・・・あの～・・・えっと・・・ご本人はね、非常に頑張られました。特に1学期ね。すごく頑張った。頑張りすぎてくたびれちゃったんですよ。でもね、あの、お母さんにもこれは反省の弁といて伝えないかんことなんですけど、ユウキ君が頑張った時、頑張りすぎた時に、なんていうかな・・・その・・・少しブレーキっていうか、ストップストップっていうことをするべきだったかなという所もあって。ユウキ君は、お勉強も、国語も、算数も、苦手なところを小学校でやるんだっていう気持ちでやっているのが伝わってきて、すごい伸びました。ほんで、お母さん・・・は、まあどうか分かんのですけど、私たち担任が思い描いていた伸び以上の、伸びをみせてくれたんですね、すごく。ほの時に、私たちもやっぱり「すごいな！」っていうことを言葉がけしますし、「こんなこともできるようになったね」「すごいね」というのもね。ユウキ君はすごく張り切ってくれたんですけども、そのへんのところの力を抜きつつっていうのが、もう少し余力が残るようにすれば・・・。(20XX年9月20日の語りより)

ミドリさんの方から、ユウキ君の学校生活の困難さについて挙げられたために、「私」は思い切って自分の方から登校渋りについて尋ねてみた。ミドリさんは「あっ」という表情になり、話しにくそうに言いよんだ。「私」はこのままユウキ君の話題で話を聞くことがいたたまれないような気持ちになり、登校渋りを見せる子どもの一般的なことに一度話題を変えた。すると、ミドリさんからは先ほどとは異なりスラスラと話が表出した。そのため「私」は再度ユウキ君のことに話題を戻し、ユウキ君のことが聞けないかと試みている。ミドリさんは、今度は「う～ん・・・そう・・・」と話し始めの所だけ、少し考えながら言葉を選んでいるようであったが、その後はスムーズに言葉が出てきて、後半の部分は笑顔

でオーバーな身振り手振りで話をしてくれた。

(1年生になる時に、学校に行きたくない子とかいますよね、えっと、ユウキ君もそういうことがあったようなことが。)・・・ええ・ちょっと・・・あの・よくあることなので。あの・登校したら大丈夫なんですけどね。(そういうお子さんって割といらっしゃるんですか?) そうですね、そうです。割といらっしゃいますよ。何かしらの不安を感じているんだと思うんですけどね。(ユウキ君の場合はどういう風な感じだったんですか?) う～ん・・・そう・・・お母さんと一緒にいたいというのがあったように思います。学校に来たら何事もなく授業が受けれるんで、別れ際のところが課題だったようなんですね。お母さんにはお母さんの気持ちがあるし、気持ちも揺れるけど、しっかり背中を押してくださいっていうのをお願いしたんです。こちらにバトンタッチすると、お母さんがいいと大騒ぎをするんですけど、「お母さんがいいのは知ってるよ～」、「先生もお母さんがいいよ～」とか言いながら、やるわけです。「どうする?」、「教室にも行けるよ」、「職員室でもいいよ」というふうにして。まあ時間がかかるので・・・すぐには変わらないですしね。(20XX年9月20日の語りより)

ユウキ君の登校渋りについて、ミドリさんは「保護者との別れ際が課題」だと考えており、これはサチコさんの認識とは全く異なるものであった。本間(2001)は、登校しぶりの理由がはっきりしない子どもが増加していることを指摘し、そのようなケースでは、教員は子どもの怠惰だと考え、保護者は担任の指導のまずさだと捉えたりと、子どもに対応していく上で必要な連携を余計に困難にする状態があると述べている。ユウキ君の就学においても、ミドリさんとサチコさんの登校渋りの原因の認識には相違が見られたが、それは互いを批判する可能性のある原因であるために、相手に相談をすることは困難であった。また、ミドリさんにとっては、登校渋りは大きな問題ではないと考えられていた。それは、これまでも登校渋りの子どもの状態が徐々に改善していく姿を指導してきた経験もあったであろうし、自らの児童期の登校渋りの経験から得られた考えであると思われる。登校渋りが見られた後も、日々の指導の中でユウキ君の状態に合わせながら教育を行っていることから、子どもが意欲をもつなど、心情の変化を契機として、登校渋りは改善すると考えていると思われる。また、そうなるためには毎日の指導の蓄積が必要であり、即座に状況は変化しないと捉えており、長期間かけて対応をしていきたいと考えているようである。

(ユウキ君が、保護者と別れがたいという以外の理由というのはありましたか?) お勉強が分からないというのが理由のこともありますね。あとは、お友達がついていう部分とか。理由はね・・・大人が、保護者が聞くでしょ。心配なのでね。子どもは聞かれると、その都度都度の理由を言うように思います。その時の知恵を振り絞って、聞かれるからなんか答えないといけないという部分で。保護者の方にしたら「こういう理由って言ってます」

「今度はこんな風に言ってるんですけど」という風に心配されてこられるので。その都度、「理由はいろいろ出てきますよ」とお伝えはするんですけど……。学校側の立場としては、いろいろな状況を見ながら探っているんです。(20XX年9月20日の語りより)

「私」はユウキ君のことについて尋ねたつもりであるが、ミドリさんからは一般論としての登校渋りの理由が語られた。ミドリさんはユウキ君を特定する形ではなく、一般論として、サチコさんと自らの考え方に齟齬があったことを、「私」に伝えようとしたのかもしれない。ミドリさんは登校渋りの理由に関して、自己のこれまでの教員経験から理解した理由があったとしても、教員として保護者への批判と取られるような発言は行えない。ミドリさんは、自らの認識とサチコさんとの要望との間で、苦難を感じていたことがうかがえる。

ミドリさんはサチコさんが話す登校渋りの理由について、客観的な対応をしている。保護者対応に関しては、寄り添うというよりも「助言し理解してもらおう」という姿勢であると思われる。そのことが、これまで「子どもにも母親にも寄り添い、応援したい」というマユミさんの保護者対応に慣れていたサチコさんにとっては戸惑いを感じるものとなったことが考えられる。小学校への就学は、子どもだけが環境の変化を経験しているのではなく、保護者自身も新しい環境の中で戸惑いや不安を感じる事象であると言える。

第7節 V期：1年生7月～

サチコさんの話では、登校渋りが本格的にひどくなった時期のようであるが、ミドリさんの語りからは、そのことについてはあまり語られなかった。また、夏休み前にはサチコさんが付き添って登校し、落ち着くまで学校で一緒に過ごしたということだが、ミドリさんからはそういった内容について全く話されることがなかった。一方、登校渋りの理由に対するサチコさんの考え方には、心を寄せたり同意を示すことがなかったミドリさんであるが、ユウキ君が学校を楽しみにして登校できるようという点で、指導方法についていろいろな方法が語られた。これらは、これまでのミドリさんの特別な支援の必要な子どもの対応の中で身につけたものであったり、これまでの経験におけるよい指導を応用して、関わっていると思われる。

印象的だったのは、夏休み前くらいだったかなあ・・・「次のお約束はこれだよ」というとそれは分かっているんです。でもその次に「じゃあこれはな、これはな、」という風に自分の発想力で都合のいいほうに持っていこうとするんです。それで「そうかそうか、分かった。そしたら、これやってからね」と言う。「え～」と文句を言うわけです。「先生のお約束が1番目、これやってからにしようか」という感じで、「プリント2枚しようね」としてても「ほな1枚にまけとこうか」という感じにしていきました。そしたら「1枚やったらやってみようか」という風ね。やっぱりユウキ君自身の気持ちが大変ですから、本人の気持ちに戻ってくるっていうところを探っていくやり方でした。「ちょっとずつ勉強をやるよ」となった時に、「こんなことしたよ」という話から、「これ好きなんだな」とか探る。そこからカタカナや数字につなげたり、絵を描くことから図工に発展させてみたりとか。小学校は6年間ありますからね（笑い声）（20XX年9月20日の語りより）

頑張り切っちゃうっていう所も少しあるんですね。「そうやってするんだ！」っていうハッスルボーイなので、そういう所の力の抜き加減のようなことを、もう少し早い段階からいれてあげたらよかったなあっていうのがあります。1学期後半からお母さんがものすごく苦勞をされたので。お母さんがすごく気持ちを砕いて、悩まれているのが分かったのです。私の中ではユウキ君に「先生好き」という感情を持ってもらえるようにというのを思って、スキンシップを取るようにしました。えっと、「好き」という気持ちを持ってもらったらどうかなる、学校に来てもらえるっていう気持ちです。「勉強は嫌やけど、学校行って先生とこれしようか」というような楽しみになったらいいなと思って。ですから、合間にサッカーと一緒にやったり、走ったりとかそういうことを意識的にやっていました。そうするうちに、私の背中にペターっとくっついてくれるようになって、その頃から「なーなー、ユウキ君これやろうか？」と言うと「ええよ」とこちらの要望を飲んでくれるようになってきたんですね。こちらのやろうという事を、「しゃーないな、藤岡が言うならやっ

たろうか」という風に。(20XX年9月20日の語りより)

サチコさんは小学校生活において、ユウキ君に学力をつけることと、そのための学習態度という面を重視していた。一方、ミドリさんは学習よりもまずは楽しく学校に来ることを第一としていた。ミドリさんは、登校渋りなどが見られるユウキ君にとっては、まだ学力のことを取り上げる段階ではないと考えていたと思われる。ミドリさんはこれまでの教員経験の中から、ユウキ君が学力を向上させたり、学習態度を身につけることに関しては、1年次だけで全てが解決する問題ではなく、長期的な流れの中でじっくりと関わるべきことだと理解していると思われる。

ミドリさんからは、自分のユウキ君との関わりや、他の子どもたちの実践については、いきいきと楽し気に語られた。自らの失敗談などについても、笑いを交えながら話すなど、「私」にとっては、実践の話題に関しては、隠すことなく話されている印象であった。ところが、登校渋りのことは積極的に話されることはなく、また自らの不足点に関しては具体的な話があまり聞かれなくなる。ミドリさんにとっては、ユウキ君の登校渋りは、触れられたくないことではなかったのではないだろうか。それは単純に自らの実践が上手くいかなかったというような側面ではなく、登校渋りという事態から派生したサチコさんとのさまざまな葛藤があったことが考えられる。

第8節 VI期：1年生3学期

3学期くらいになると、また随分落ち着いてきましたね。お家では相変わらず泣いたり行きたがらないっていうこともあったみたいですけど、学校に来たらそういうこともなく、落ち着いていました。こちらにも甘えてきてくれることも増えましたし(20XX年9月20日の語りより)

ユウキ君はこの頃になると、学校では落ち着いた様子を見せるようになっていたようである。しかし、家庭では無気力になり、泣いたり登校を嫌がっていたようだ。サチコさんからの連絡帳などでこのことを知っている様子のみドリさんであったが、インタビューにおいては、「学校では落ち着いてきた」「一年かかって学校に慣れることができた」と話し、相変わらず家で泣いていることや登校渋りがあることについては、さほど気にしていない様子である。登校すると落ち着いて過ごせるという点が、みドリさんにとっては安心できる状態であり、ユウキ君の登校渋りは、学校内の問題ではなく家庭に何らかの課題があると考えていたのかもしれない。

これまで数度の特別支援学級の1年生を担当した経験から、自らの子どもを受け入れる間口が広がったと語ったみドリさんであった。みドリさんにとっては、泣いたり登校渋りをしているユウキ君を「それでもいいよ」と受け止めるという方法で、徐々に学校生活を楽しめるようにしていきたいと考えていたと思われる。しかし、そのことはサチコさんやユウキ君に十分伝わっていなかったのかもしれない。

(1年生担任と支援学級1年生担任の両方を経験されてのご自身の気付きなどがありますか?) 自分自身では、扉が広がったように思います。受け入れる範囲が自分の中で、「そういうこともあるさ」というのが自分の中で増えたように思います。例えば、ひどく注意をする、全体的な中で画一的なことに沿わない、いわゆる枠にはいってこない、ルールに沿ってこない子どもさんについて、教員になったばかりの頃だと、「困ったな」「どうしてそうなんだろう」「なんなんだろう」という部分があって、それが子どもからしたら「先生、なんかわからんけど怒ってる」という状態だったのかと思うんです。お家の方も「なんとか成長を」という気持ちで努力され、本人も努力をしているのに、なかなか成長が難しいっていうことがあるのを知って、「そういうのもあるよ」という気持ちが持てるようになった。「この子はこういうことは苦手やけど、サボっているわけではないから、助けてあげて」ということで、大丈夫なんだっていうことを知れた、という気がしています。(20XX年9月20日の語りより)

第9節 ミドリさんの経験した就学への考察

ミドリさんは、母親らの就学準備が、子ども理解につながり授業準備に有用であったこと、これまでの豊富な特別支援教育の経験を活かし指導を行っていたこと、ユウキ君に登校渋りは、よくある事象であるために大きな問題ではないと捉えていた。1年生は学習への理解を高めることよりも、まずは生活を落ち着かせることを重視していること、サチコさんとの間に少なからず緊張関係が見られるという経験があったことが明らかになった。

ミドリさんからは、姉の参観日などの行事などで、サチコさんが学校に来た際に、特別支援学級を覗いたことが、ユウキ君の就学に有益であったと話した。これは、非公式の連携であると言える。小学校教諭が就学前の保護者と会う機会は、ほとんどないと思われる。その多くは就学支援ツールなどを用いた簡略的な一度きりの連携であろう。和田（2009）は、広汎性発達障害と診断された2名の子どもについて、実際に関係機関の人々が、子どもの生活の場に足を運び、話し合いの時間を持つことが就学移行期の1つの鍵となっていたことを報告している。ミドリさんがサチコさんと対面し、世間話をするのも就学準備になり得るという点は、小学校への就学を考える際に示唆的である。

ミドリさんはこれまでの特別支援教育に関する豊富な経験を活かして、ユウキ君への指導を行っていた。例えばユウキ君の姿と類似していた子どもへの指導を参考にしたり、ユウキ君の様子に合わせてプリントを作成するなど指導方法に工夫を行っていた。また、自身の児童期の登校渋りの経験から、子どもの意欲が重要であると感じ、まずは楽しく学校に来られることを重視している。登校渋りについても長期的な視点で捉えており、子どもが多少学校に行きたがらないことは大きな問題ではないと考えているようである。また、ミドリさんは登校渋りの理由として、ユウキ君の事例として特定する形ではなく、一般論として語られた。ミドリさんは、登校渋りの理由や保護者対応に関しては、ユウキ君の指導の際に見られた個に合わせる対応とは異なる姿勢であると考えられる。この姿勢は、これまで話されてきたミドリさんの障害のある子どもの教育の中で、一人ひとりに合わせてその子どもの気持ちを大切に教育してきたということとは、矛盾が感じられる。特別な支援が必要な子どもに対して、一人ひとり丁寧に関わるということと、登校渋りがあり保護者からのさまざまな要望がある家庭に対応するというこの間には、同様の考え方では対処できない部分があるのかもしれない。

ミドリさんは、保育所幼稚園が一人ひとりの意欲を重視していることについて、小学校の実践とは齟齬があると考えているようであるが、実践においては、個々の状態に合わせた教育を実践していた。越中ら(2011)が、小学校教諭は指導内容を「きちんと」「しっかり」指導する傾向にあり、保育者は子どもの思いや気持ちに寄り添うことを重視していると述べているが、その点では、ミドリさんは小学校教諭よりも保育者的な考えを保持していることが考えられ、特別支援学級で行われた指導は、保育所でユウキ君が受けてきた保育実践とそれほどかけ離れたものではないのかもしれない

第10節 小括

ミドリさんの語りからは、ユウキ君の就学において、これまでの自らの小学校教諭としての経験を基に、丁寧な関わりを実践していたことがうかがえた。また、ミドリさんは保育所幼稚園から小学校への移行期間を、「年中クラスから2年生くらいまで」と以上に長く捉えていた。自らの異動時を例に挙げ、大人でも環境の変化が大きな影響を及ぼすことから、子ども、特に障害のある子どもの場合、新規の場所に慣れることに時間がかかることを話した。登校渋りについても同様に、短期間で解決できることではないために、時間をかけて生活を落ち着かせることが重要だと考えていた。

ミドリさんとのインタビューにおいては、電話依頼時より、ミドリさんと保護者との間に緊張があることを「私」は感じていた。そのため、ミドリさんのインタビュー時には、相手を必要以上に緊張させたり、距離を取りすぎず、ミドリさんが語り易いような質問内容を行おうと留意していた。ミドリさんとサチコさんの関係性のためか、ミドリさんから語られる内容は一般論的な事項が多く、「私」は少しずつその具体的な内容にまで質問を行おうとするものの、すぐには語られないこともあった。それは、ミドリさんにとって、語りたくないことでもあり、立場上語れない出来事もあったのだろう。そのため、ミドリさんのユウキ君の就学に関する語りでは、具体的な内容が語られたことは少なく、その点が他の当事者の語りとは異なる点である。しかし、本研究では、そのような中でミドリさんが一般論として語ったことにも、ミドリさんの経験が存在していると捉え、ユウキ君のことを話した語りと同等に分析を行うこととした。

ミドリさんとのインタビューで表出した私の構えとしては、「スキル」という言葉に対する考え方が挙げられる。ミドリさんが「話を聞けるスキルが必要」と話したことで、「私」は小学生になるために必要なスキルについて質問をしている。インタビュー時、この質問は、就学の際に小学校教諭が必要としている事項について尋ねてみようという意識であった。しかし、考察を行う際、ミドリさんが「スキル」と言うとすぐに「私」が「スキル」と繰り返す場面が数度あり、「私」がスキルという言葉に違和感を覚え、反応していたという気づきが得られた。スキルという言葉に対し「私」は、「訓練を通して獲得した技術・能力」というイメージを保持していた「私」には、ミドリさんがスキルと語った「基本的な生活習慣の自立」や「話を聞くこと」は、訓練により得られる技術ではなく、生活の中で自然と身につけていくものという考えがあったと思われる。

第7章 総合考察

第1節 就学における3点の課題へのまとめ

本研究においては、障害のある子どもの就学が当事者にとってどのような経験があったかということ、それぞれの生活背景を併せて分析を行うことで、当事者の就学の実際を描き出すとともに、障害のある子どもの就学について問い直しを行うことを目的として研究を行った。本章では、語りの分析を通して明らかになったこと、そこから導き出された新たな知見について述べ、本研究のまとめを行う。

まず初めに、現在の障害のある子どもの就学における3つの課題を整理し、当事者の語りから明らかになったことをまとめる。先行研究から出された障害のある子どもの就学に関する3つの課題とは、「保護者に就学後の学校生活へのイメージがなく、就学してから問題が顕在化する」、「保育者と小学校教諭の間で、子ども観や発達観が異なるため連携がとりにくい」、「就学支援ツールの利用が奨励化されることで逆に就学が困難さを示す」ということである。

1点目の、保護者に就学後の学校生活へのイメージがなく、就学してから問題が顕在化するという課題について、本研究では母親は学校生活へのイメージはあったものの、就学後に問題が出現するという結果が見られた。母親は、子どもの就学先について悩みを抱えていた。それは特別支援学級に関する具体的なイメージを保持していなかったからだと考えられる。その後、自身の特別支援学級でのボランティア経験を契機として、子どもの障害特性に合わせた指導が行われているという実際に触れたことにより、特別支援学級への就学を決定している。現在、特別支援学校や小学校でも学校見学が行われているが、特別な行事として実施するのではなく、保護者が通常の授業場面に参加できるような形態で実施することで、子どもが学ぶ姿を想起しやすいことが挙げられる。

2点目の課題である、保育者と小学校教諭の間で子ども観や発達観が異なるため連携がとりにくいことについては、本研究では、連携について保育者や小学校教諭から互いの子ども観などの差異について語られることはなく、この課題については明らかにはならなかった。しかし、母親の語りに、保育者と小学校教諭の対応方法の違いが現出した。保育者は自らの話を聞き相談に乗ってくれる存在であったのに対し、小学校教諭は助言してくれる相手であった。平成20年改定の保育所保育指針では、「保育士等が一生活者としての視点や感覚を持ちながら毎日を営む中で、家庭や地域社会と日常的に十分な連携をとり、一人一人の子どもの生活全体について互いに理解を深めることが不可欠」とされている。保育者には、保護者の隣に並び立ち連携をとる中で、互いに理解を深めることが求められ

ている。小学校には保護者に対する関わりが明文化されたものではなく、文部科学省のホームページに保護者対応に関する項目が見受けられるのみである(文部科学省,2009)。そこには保護者からの苦情対応マニュアルが掲載されており、保育者に求められている内容とは一線を画する。保育者と小学校教諭の対応の違いは、保育所・小学校というそれぞれの保育・教育の場で実施されてきた保護者支援の方法と言える。

3点目の就学支援ツールの利用が奨励化されることで逆に就学が困難さを示すという課題に関して、本研究でもツールが使用されたにもかかわらず、実際の就学では実体のない連携に留まっていた。対象児の就学では、母親作成の就学支援ファイルと保育者作成の就学支援シートの2つのツールが使用されていた。小学校教諭からは、支援ツールからの情報が授業準備に活かされたことが語られている。しかし、対象児に登校渋りが見られた際に、保育者と小学校教諭の間で、問い合わせや相談は全く行われていなかった。この背景には、ツールを使用し連携を取っていたが、保育者、小学校教諭それぞれが匿名性を保ち、形式的なやりとりに終始していたことが考えられる。本研究の事例は、保育所幼稚園から小学校の就学には、単にツールを使用して情報伝達するだけでは伝わらない事象が存在することを示唆している。

第2節 当事者の就学の経験

次に、それぞれの当事者に、就学においてどのような経験があったかということについてまとめを行う。

ユウキ君からは小学校が楽しい場所ではなかったことが挙げられた。保育所時代には、友人と遊ぶことが楽しい時間となっていたようであるが、B小学校就学後は、交流学級での学習も行えず、特別支援学級に同級生もおらず友達と呼べる存在が皆無であった。

母親のサチコさんからは、多くの就学準備をしたにもかかわらずユウキ君の就学がスムーズにいかなかったことが挙げられた。また、マユミさんはじめ保育所の職員に非常に丁寧な保育を受けたという印象であり、就学後にはユウキ君の障害特性に適した方法による教育を望んでいた。学校側の対応が、就学前に聞いていた話とは異なっていたことで不信感を感じるがあったようだ。併せて、サチコさんからは、授業においてプリント学習ではなく、教科書を使用することへの要望が何度か語られた。ここには、我が子が教科書を使用して授業を受けさせたいというサチコさんの願望が見受けられるとともに、小学生になるということへのイメージがうかがえる。

保育者のマユミさんからは、自らの障害への知識が少ないことから十分な対応が出来なかったということが話された。就学については、就学支援シートを作成して小学校に持参するなどしているものの、サチコさんと小学校の間に既に良好な関係が構築されている雰囲気を感じ取り、自分が介入する必要はないと思ったということである。

小学校教諭のミドリさんは、これまでの障害児への豊富な実践経験を基にユウキ君の教育を行っていたようであった。ミドリさんからは、サチコさんから得た情報を基に、プリント作成などの授業準備が可能となり、ユウキ君の状態に合わせた指導が行えたということが語られた。実際に、ミドリさんによって作成されたプリントを使用した学習では、ユウキ君はその多くの設問に正答しており、プリントがユウキ君の学習意欲を高める教材であったことが考えられる。しかしそれは、教科書を使用した授業を希望していたサチコさんの考えとは全く異なるものとなってしまっていた。ユウキ君に見られた登校渋りは、子どもにはよくあることで大きな問題ではないと捉えていた。

ユウキ君の就学では、ある当事者にとってはそれほど重要なこととして扱われていないことが、別の当事者にとっては大きな問題となっていることがあったと思われる。

本研究では、それぞれの当事者が子どもの就学に対して、懸命に取り組みを行っていたことが明らかになった。しかし、結果的には登校渋りという事象が見られるなどスムーズな就学とはいえない状態があった。このことから、障害のある子どもの就学には、当事者それぞれがどれほど入念な就学準備を行っても、そこには抗うことのできない困難さが存在することが明らかになった。スムーズな就学を目指し準備を行い、丁寧な保育や教育実践を行っても、子どもの就学においては、越えることのできない困難さがあったということは、本研究で得られた重要な知見であると考えられる。

第3節 ドミナント・ストーリーとそれぞれのモデルストーリー

先行研究の3つの課題からは、障害のある子どもの就学に関するいくつかのドミナント・ストーリーが浮かび上がる。1点目は「障害のある子どもは、スムーズな就学を指向し、就学支援ツールなどを活用した就学準備が重要」というストーリーである。本研究においては、母親は、姉がいたことで就学先を何度も訪問することができたことから、学校へのイメージを保持しやすく、学校を何度も訪問する機会もあった。また母親や保育者は就学支援ファイルなどを作成し、入念な準備を行っている。就学準備に関して、母親からは「(発達障害の)子どもに対して、小学校の先生はとってもシビア、そのものズバリ言われるって。先生に言われるのもあるけど、保護者とか同級生からも言われるとかね、もう、うわあって感じで。準備だけはしておかないといかんなど。」、小学校教諭からは「母親や保育者が作成した就学支援シートなどが授業準備に非常に役立った」というようなドミナント・ストーリーに合致する語りが見られた。ところが、保育者からは就学支援シートの作成に関して、「X市では去年から、支援の必要な子どもさん全員に作るようになりました。(略)私は初めてで、保育所内に去年作ったって人がいたんですけど、大変だったの聞いて、私も『あ〜これはエライ仕事やなあ』と(笑い声)。保育所内の書類だといんですけど、小学校の人が見るでしょ。ちょっと緊張しますよね。でも、作らないわけにはいかないし。(略)割とスムーズに。まあ・・・書面上だけの・・・簡単なものなのかな・・・と思ったり。」というように母親や小学校教諭とは異なる語りが表出した。

保育者にとって就学支援シートは業務上の義務であるから作成しているものの、子どもの就学に役立っているとは実感されておらず、「就学準備を行うことが重要」というドミナント・ストーリーには回収できない語りが見られた。この語りは、就学における保育者の在り方を表頭している。保育者は、子どもの就学前には、就学準備として就学支援ツールなどの作成を求められ、保護者の相談に乗るなどの役割が要求される。一方、就学後、子どもの様子については特に大きな問題が表出しない限り周知されることはなく(本研究の事例においては、公的には子どもの登校渋りが伝えられていなかった)、自らが行った就学準備がどう活かされたのかということを知る術がない場合が多い。保育者には「この就学準備がよかった」と具体的に語れる経験を持っていなかったことがうかがえる。

つぎに、障害のある子どもへの保育や教育に関するドミナント・ストーリーとして「専門的な知識や豊富な経験がある方が好ましい」ということが挙げられる。本研究では、小学校教諭には豊富な特別支援教育への経験があったが、保育者にはその経験がなく、そのことが保育者自身の負い目ともなっていた。母親からも、「うん・・・あの・・・それは担任のマユミ先生のやり方に、ちょっとって思うようなこともあったんですよ。障害の子のこと知らんからかなっていう部分で。」という語りも見られている。しかし同時に、母親からは子どもにとって良質の保育が受けられたというドミナント・ストーリーと適合しない語りも見られた。母親は保育者の子どもへの関わりで気になることがある場合、「私は言うん

よね、さらっと。もう関係があるから、言えるんです。」というように保育者に要求を伝達しており、それに対し保育者は、保育所内での対応が可能かどうかを管理職らと検討している。母親の要望が全て承認されるわけではなかったが、母親は保育者の決定に理解を示すとともに、保育者や保育所の対応の誠実さを感じ取り、「そこまでちゃんとやってくれてることやったら、それは私やって『ありがとう』っていう気持ちになるよね。」と語っている。もちろん、専門的な知識や豊富な経験があることは、障害のある子どもの保育や教育を実施する上で必須事項であると言える。しかし、この母親の語りは、保育者や小学校教諭の実践において障害に関する知識や経験だけでは不十分であることを示唆している。

また、就学先決定における保護者の意向が重視される背景には、現在の障害のある子どもへの支援方法において、子どもの障害の早期発見や早期療育を受けることが目指され、適切な支援を行うために保護者が障害に関する知識を得ることを求める風潮もある。本研究でも母親は子どもに障害があるという診断を受けた直後から、子どもを連れて療育に通うとともに、自らも勉強会に参加し書物を読むなどし、障害に関する知識を得るという障害児を育てる親に求められているドミナント・ストーリーを生きている。だが、子どもの就学後には、これまで身につけた障害や指導方法に対する知識が、小学校教諭の指導を受け入れることを阻害するものとなっていたことが考えられる。母親に知識があるが故に就学への困難さがあるという一見矛盾する事象であるが、自ら知識を身につけようとするほど子育てに熱心な母親には、子どもの就学や就学後の生活に関して強い願いや意向があると思われる。障害に関する豊富な知識を有する保護者がより多く出現することが予測されるこれからの保育・教育の場では、これまで保育所や小学校で実践されてきたような、保護者の話を聞いたり、助言を行うといった保護者対応だけでは、保護者の合意が得られない可能性も考えられる。保育者や小学校教諭が、保護者を「支援する対象」という意識を持つことで、関係性構築に困難さが生じることも推察され、今後、子どもを中心として当事者が対等な立場として就学を検討できる場が必要となる。

第4節 就学に関する当事者の語りを併せた検討

本研究での独自性として、当事者それぞれの就学に関する語りを併せて検討するという点が挙げられる。ここでは、その語りの分析より明らかになった3点について説明を行うとともに、これまで明らかになったことから得られた本研究における新たな知見について述べる。

(1) 障害に対する考え方の違い

ユウキ君の事例では、障害に対する考え方や経験が、当事者によって異なっていた。

まず、小学校教諭のミドリさんは、これまで長年にわたって障害児教育に携わっており、いわば、特別支援教育の専門家とも言える。一人ひとりの気持ちを重視した教育を行いたいと思い、「喜んで学校に来る」ということが第一であると考えている。それは、自らの小学校4年生の時の登校渋りが大きな影響を与えているようである。学力をつけることはもちろん必要ではあるが、無理やり学習に取り組ませることにはあまり意味がなく、子ども自身が意欲的に取り組むことが肝要であるという考えを、これまでの特別支援教育の経験の中で身につけていた。ユウキ君に対する対応についても、ユウキ君の登校渋りへの辛さを感じながら、楽しく学校に来られることを目指して指導を重ねていた様子が語られた。

母親のサチコさんは、障害に対して複雑な心情の揺れを見せている。ユウキ君には幼児の頃から姉とは違う育てにくさを感じていたが、保育所に入所後、医療機関で「広汎性発達障害の疑いがある」と診断を受けると、迷ったり悩んだりすることなく、療育に通っている。自らいろいろな勉強会や親の会などに参加するなど積極的にネットワークを広げ、発達障害に関する啓蒙活動にも積極的に参加していた。その一方で、サチコさんからは義父母にユウキ君の障害のことを伝えていなかったり、知人にユウキ君の障害を知られたくないという、前述のエピソードとは全く異なる話が語られた。サチコさんの中には、一見相反する意識が共存していた。

マユミさんやミドリさんは、その積極的な取り組みの様子からサチコさんに「子どもの障害を知られたくない」という気持ちがあることを窺い知ることは困難であったことが考えられる。先天性障害のある子どもを育てる母親の障害受容に関しては、Drotarら(1975)の報告を用いて説明されることが多い。ドロターは、子どもに障害があるということが分かってからの母親の心情が「ショック→否認→悲しみと怒り→適応→再起」と段階的に変化することを述べた。中田(1995)は慢性的な悲哀などが異常な反応ではないとして、螺旋型モデルを提唱している。螺旋型モデルとは、母親の内面には子どもの障害を肯定する気持ちと否定する気持ちの両面が常に存在し、親は落胆と適応を繰り返すものであるという考え方である。サチコさんも中田が述べるように、ある時は障害を肯定し、ある時は否定するという状態であったと思われる。

マユミさんは、障害児を担任した経験がなく、ユウキ君の保育方法については「申し訳

なかった」、「足りてなかった」という言葉が多く聞かれた。しかし、マユミさんは、保育実践については自分なりの強い明確な意思を持っており、これまでの保育経験の中で、障害児や気になる子を抽出して考えること自体への疑問を感じていた。マユミさんは、自らの障害への理解の不十分さへの苦悩と、「障害児―健常児」という視点からだけでは子どもを理解することはできないという矛盾を抱えていたことが考えられる。

マユミさんとミドリさんの保育・教育方法には、子ども一人ひとりの意欲を重視したいという点など類似している部分が多かった。それは、ユウキ君への指導を行う際に、重要なヒントとなると思われる。しかし、それらは伝達されることがないために、当事者たちには意識化されることはなかった。

当事者の経験を併せて検討することで、ユウキ君の就学の経験には、当事者によって異なる視点があったことが明らかになった。これら複数の相矛盾する現実が存在する事態は「羅生門問題」とされる(佐藤,2002;高井,2009)。李ら(2015)は、単に視点の多様性や不一致というだけでなく、小さな「羅生門問題」が、より大きな「羅生門問題」を覆い隠す役割を果たしてしまう逆説的な構造があることを指摘している。ユウキ君の就学においても、「情報共有が役立った／十分でなかった」などという就学における小さな事象に着目することだけでは見出すことのできない、当事者の保育や教育に関する意識の違いが現れた。当事者それぞれが障害をどう捉えているかということが、ユウキ君の就学に大きな関わりがあったと思われる。

(2) 当事者同士の関係性

保護者対応について、ミドリさんは保護者に寄り添うというよりも、助言を行うことが多かったようである。一方、マユミさんは自らの子育てと仕事の両立の経験から、仕事をしながら働く母親の大変さに共感的で、寄り添うかわりを行っていた。サチコさんは、幼児期にはマユミさんに寄り添ってもらい、いろいろな困難に対応してきていたと思われる。就学後の担任であるミドリさんの対応は一転して、教員と保護者というある一定の距離を保った関係となったのではないかと。本研究は、「寄り添うこと」と「一定の距離を保持すること」のどちらかの対応の是非を問うものではない。しかし、幼児期に「当たり前」に行われてきたことが、数日後の就学後には全く異なるかわりとなったことに関して保護者の戸惑いが生じたことが考えられる。就学することで、生活が変化するのは子どもだけではなく、保護者も保育所幼稚園から小学校を渡っていく就学移行の当事者であると言える。

当事者同士の関係性が不安定で、高い緊張があることが推測される語りもあった。特に、サチコさんとミドリさんの間には、お互いに困難さを感じる状態があったと思われる。

サチコさんからは、小学校の体制や教育方法に対して批判的と思える言葉が表出した。それはユウキ君の登校渋りという現象だけが原因ではなく、教育委員会の一件や、スクールサポーターのことなど、サチコさんが自らの言動が小学校に誤解されていると感じたり、

自分の意図が伝わっていないと感じる経験を重ねたことが要因ではないだろうか。

サチコさんが感じていた就学後の不安や戸惑いは、ユウキ君に何らかの影響を与えたと考える。ユウキ君の授業時に使用したプリントからは、熱心に学習に取り組むユウキ君の姿が浮かび上がった。その状態は11月頃まで継続しており、登校渋りが見られていた時期にも、学習への意欲や態度が大きく低下しているようには見受けられない。ミドリさんの話でもユウキ君が学習に熱心に取り組んでいたことが語られており、ユウキ君がインタビュー時に語った「勉強が嫌」という言葉を、直接的に登校渋りの理由として結び付けることはできないと思われる。

サチコさんの話では、ユウキ君は、周囲の思っていることを敏感に感じ取る性格ということである。学校生活に対する母親の不安や戸惑いなどを感じ取ったことで、自らも学校生活への不安を感じていたのかもしれない。保護者対応という面では、保護者と保育者・小学校教諭の関係は多様で複雑である。例えば、保護者にとって教員は、ある面では「子どもを教育してくれる存在」であるのに対し、場面や状況が変化することで、「要求を出す相手」となる。このように保護者と保育者・小学校教諭はその時々状況によって、立場が入れ替わるという現実を生きていることが考えられる。

(3) 情報共有の困難さ

ユウキ君の事例では、表面的には支援ツールを使用して、順調に申し送りが行われていた。そのため、ユウキ君の実態理解という面では、サチコさん、マユミさん、ミドリさんの認識にそれほど大きな違いはなく、同様の子ども理解が可能となっていたようだ。このことから、支援ツールを使用して事前の就学準備を行うことの効果を示唆される。

しかし、一方で、支援ツールを使用した形式的な連携に留まってしまっている現実が考えられる。この背景には、情報共有を行う際、当事者同士の匿名性が保たれてしまっていることが挙げられる。ユウキ君の事例では、マユミさんが小学校を訪問した際に、「コーディネーターか特別支援学級の担任」という漠然とした役職だけを頼りに、しかもマユミさん自身はそのことにそれほど困惑せずに情報伝達が行われている。これは、教員や保育者が対外的な仕事をする際に「〇〇小学校(保育所)の〇組の担任」という匿名性の中で生きている事の表れではないだろうか。マユミさんは「ミドリさんと話をしてきた」のではなく、「コーディネーターか特別支援学級の担任と話をしてきた」という状態であったことが考えられる。就学前から何度も小学校に出入りをしてきたサチコさんでさえも、就学前に「交流学級が可能」と話をしたのが誰かということは記憶に残っておらず、「先生の誰かがそう言った」という状態であった。このことから、情報を共有することの困難さがうかがえる。

本研究では、障害のある子どもの就学について、当事者それぞれの就学に関する語りを併せて検討し、以上の3点を明らかにした。それぞれの語りからは、これまで培ってきた

各々の子ども観、職場風土などによる考え方の違いはありながらも、子どもの保育や教育に真摯に向きあい、それぞれの当事者が「子どものためになるよう」と就学への取り組みを行っていた姿が浮かび上がる。本章の第2節で述べたとおり、本研究で得られた新たな知見として、障害のある子どもの就学には、当事者それぞれがどれほど入念な就学準備を行っても、そこには抗うことのできない困難さが存在したことが挙げられる。スムーズな就学を目指し準備を行い、丁寧な保育や教育実践を行っても、子どもの就学においては、越えることのできない困難さがあった。このことから、スムーズな就学というこれまでの視点では説明することができない就学の実際を明らかにすることが可能となった。また、本研究で得られた新たな知見は、これまで指向されてきた「スムーズな就学」というものが、社会の中で生成されてきたという点である。そこには、障害のある子どもの就学において「関係機関が十分な連携を取ることでスムーズな就学となる」という自明化された常識があることが浮かび上がる。

障害のある子どもの保育所幼稚園から小学校への就学には、越えることが困難な高い段差が存在している。現在の就学には、就学時の段差を「スムーズに超えねばならない」という自明化された意識があると考えられる。そしてこの「スムーズな就学」は、当事者それぞれが元来保持していた意識ではなく、就学先決定において重要な役割を担うとされる就学相談や就学指導委員会によって、長年に渡って保護者や保育者、小学校教諭に求められてきたものであろう。保護者、保育者や小学校教諭は、就学相談などの場で重視されてきた意識に規定され、就学時に子どもの躓きを防ぐための様々な手段を講じている。当事者は、社会によって生成された意識に縛られ、無意識のうちに「スムーズな就学」を指向しているのである。

第5節 インタビューにおける当事者と「私」の間の相互行為の検討

本研究では、分析方法として対話的構築主義的アプローチを用いた。語りを理解するためには、どのような文脈のもとで語られたのかということや、語り手と聞き手の関係性を抜きにして理解することはできず(石川,2012)、「私」がなぜその質問を行ったのかということや、「私」のモデルストーリーが、語りにどのような影響を与えていたのかということと併せて検討する必要がある。ここでは、当事者それぞれへのインタビューにおいて、「私」が行った質問内容に対する解釈、インタビュー時には意識化せずに行った質問が当事者の語りにどのような影響を及ぼしていたか、インタビュー時或いはインタビュー後に考察を行う中での「私」自身の気づきや変容の有無などについて検討を行う。

ユウキ君については、登校渋りがあることを事前にサチコさんから聞いていた「私」であり、インタビュー時のユウキ君の語りからも、「学校楽しくない」、「勉強がイヤ」という言葉が表出していた。ユウキ君の語りからは、就学という環境の変化により友人と呼べる存在が不在であったことも登校渋りの原因であったことが考えられたものの、学習について語るユウキ君の浮かぬ表情から、「私」はユウキ君が学習内容を十分に理解できていない、加えて学習意欲が低い状態であったと漠然と考えていた。インタビューの際、見せてもらうことができた授業で使用したプリントには、ユウキ君の書いた丁寧な文字が並んでいるのだが、「私」はそのことには気付かず、大量のプリント綴りを漫然と見ているだけであった。その感覚は、ユウキ君の2度目のインタビューにおいても変化することなく、その直後に行ったサチコさんのインタビューで「ずっと同じことをやって教科書も進んでいなかった」という情報に更に強い影響を受け、「学習への嫌悪感が登校渋りにつながっている」という「私」のモデルストーリーとなっていた。しかし、考察を行う上で、学習のプリントなどをデジタルカメラで撮影していたことを思い出し、その内容を確認してみると、就学から就学後11月くらいまでの期間、丁寧な文字で平仮名や漢字を書き、熱心に学習を行っていたユウキ君の姿が浮かび上がった。「私」は自分のモデルストーリーに気付かぬうちに縛られていたために、自らに意識化された部分でしかユウキ君の語りを拾うことができなかった。

サチコさんの語りでは、まず障害受容が挙げられる。私の中には、「母親が発達障害の啓蒙活動に参加しているということは、既に子どもの障害を十分に受け入れることができている」というモデルストーリーがあった。ところが、サチコさんの1度目のインタビューの途中で、「自分の同級生には子どもの障害を知られたくない」という語りが見られたことで、「私」は自らの考えを変更しなくてはならなくなった。それまでの時間は、ユウキ君の障害や現状について率直に質問を行ってきたが、インタビュー途中からは、質問内容について口ごもり、考える間ができるなどしている。サチコさんの語りには、「私」の気づきの前後で、質問に対する語りが増えるということは見られなかった。積極的に自ら進んで発達障害の啓蒙活動にまで参加している母親は、子どもの障害を受け入れられているだ

ろうという「私」のモデルストーリーは、保育者として勤務した経験と障害児教育を専攻していた大学院での学びによって生成された意識であったと思われる。しかし実際には、サチコさんは、子どもの障害を周囲に理解してもらいたいと積極的に働きかけていることと同時に、子どもの障害について知られたくないという葛藤を生きているという「私」のモデルストーリーでは回収されない新しいライフストーリーがあった。

これまでの関係性の中で、サチコさんにとって「私」の存在は、ユウキ君について相談する相手ではなく、「話をきいてもらう相手」となっていた。サチコさんとの出会いが知人からの紹介であったことから、「私」はサチコさんをどこか友人のような存在と捉えていた。しかし、サチコさんにとって「私」は、当初、ユウキ君のことを相談したい相手であったと思われ、実際に最初に会った際には、サチコさんがユウキ君のことや、他機関へ相談に出向くことについて「私」に相談をし、「私」の答えを待つという状況があった。しかし「私」はサチコさんの期待に全ては応えていない。それは1年のうち数度の頻度でしか会えない自らが相談に乗ることで、不十分な関わりとなることへの恐れもあったが、助言をすることや、サチコさんが療育に出向いて、ユウキ君が専門的な支援を受けるようになることで、現在のサチコさんとユウキ君の良好な親子関係が崩れてしまうのではないかという当惑があったと考えられる。それは、子どもの教育に熱心な様子のサチコさんが、自分も特別な方法を身につけることに懸命になるあまり、余裕のない子育てになってしまうと予想したからである。これはその当時に意識的に思考したことではなく、回顧的に振り返るなかで、当時の「私」は、自宅で姉とともに穏やかに遊ぶユウキ君の姿や、母親に我儘を言い困らせる2歳児らしい姿から、ユウキ君には現行の家庭や保育所での関わりを継続させることが重要であると考えていたように思われる。当時の「私」は、サチコさんにもその旨を伝えたが、我が子の多動さに困難を感じていたサチコさんは、別のルートから療育先をみつけ通い始めた。

サチコさんの求める対応をしなかった「私」であるが、サチコさんとの関係は途切れることはなかった。サチコさんは徐々に「私」を、助言を求めるという立場ではなく、自身が困った時や辛い状況の時に話を聞いてもらう相手として位置づけるようになっていった。3回のインタビューにおいてサチコさんの語りには、怒りの感情が多く表出しているが、それは話を聞いてくれる存在という「私」との関係の中で現れた語りだと考えられる。

保育者のマユミさんからは、就学を目前に控えたクラス集団に対する言葉がけについてのモデルストーリーが見られた。就学直前になり「小学生になるんやから～しようね」と子どもを鼓舞し、叱咤激励する行為は、就学という子どもの期待感を利用しつつ「話を聞かせたい」という大人（保育者）の都合を優先させる行為であると考えられ、それはマユミさんにとって「間違った使い方」であり、望ましい保育行為ではないと捉えられている。しかし、それは「脅しではないけど」「便利な言葉」と認識されている。それに対する「私」の言葉は「脅し？ハハハハ」という笑いであり、「あ～」という共感を示す雰囲気が表示されている。この笑いや共感、言いづらいつと思われる内容を話してくれたマユミさんに行

の肯定を示すものであると同時に、「私」自身の中に、保育者の経験によって身につけていた、マユミさんと同様のモデルストーリーがあることを感じたからだと考える。マユミさんと「私」に存在していた「就学を目指した保育行為」というモデルストーリーは、保育者であれば少なからず保持している意識であるのかもしれない。

小学校教諭のミドリさんには、「私」はインタビュー依頼時の経緯から、関係性の構築に困難さがあると予想していた。しかし、実際のインタビュー時には、非常に朗らかで温かい雰囲気を持っていたミドリさんの様子に安堵した「私」であった。しかし、サチコさんとミドリさんの関係性に何らかの緊張があると感じていたため、質問を行う際も言葉を選び、ミドリさんが語ってくれるような内容が多くなった。例えば、まずはこれまでのミドリさんの就学の受け入れ経験などを尋ねた後、その語りの様子からどの程度であれば語ってもらえるかということを探りながら、ユウキ君のことへの質問を行っている。そのため、ユウキ君の就学、特に登校渋りに関しては、あまり突っ込んだ質問が行えていないという現状がある。だが、ユウキ君の就学について、ミドリさんは言葉を選びながら、丁寧にゆっくりと語ってくれた。もちろん、教員として語れないものや、「私」とサチコさんの関係を知っていることで話せない事項も存在していただろうと思われる。非常に雄弁に語られた自らの過去の実践と比しても、ユウキ君の就学に関することでは気を遣い、インタビューに協力してくれたことがうかがえる。ミドリさんの就学へのモデルストーリーは、「学習の習熟よりも日々の生活を充実させ、学校が楽しい場所となることを大事にしたい」というものであった。この考えには、自らの学童期の登校渋りの経験やその後の教員との出会いが基盤となっていると思われる。一方、サチコさんには小学校生活に対して、「学習態度を身につけさせ、着実に学力をつけてやりたい」というミドリさんとは異なる期待があり、そのずれの中で互いを理解し合うことへの困難があったと考えられる。ここで注目したいのは、「学校に楽しく通学できる」、「学力の定着」ということは、ミドリさんとサチコさんそれぞれの語りに見られていたという点である。しかし、ミドリさんからは「楽しい学校生活」が、サチコさんからは「学力の定着」ということが強調されて語られるなど、互いに優先したい事項が異なっていることが考えられる。

第6節 本研究の成果と限界性

最後に、本研究の成果と限界性について述べる。

本研究の成果は、障害のある子どもの就学について、当事者それぞれの就学に関する語りを併せて検討したことで、スムーズな就学というこれまでの視点では説明することができない当事者にとっての就学を明らかにしたことである。それは、障害のある子どもの就学において、それぞれの当事者が真摯に向き合っても、抗うことのできない困難さの存在であった。本研究で得られた新たな知見として、これまでの先行研究の中で指向されてきた「スムーズな就学」が、社会の中で生成されてきたものであるという点が挙げられる。

また、障害のある子どもの保育所幼稚園から小学校への就学には、越えることが困難な高い段差があると認識されている。そこには、当事者らの就学時の段差を「スムーズに越えねばならない」という自明化された意識があると考えられる。保護者、保育者や小学校教諭は、就学相談などの場で重視されてきた意識に規定され、就学時に子どもの躓きを防ぐための様々な手段を講じている。障害のある子どもの就学において当事者は、社会によって生成された意識に縛られ、無意識のうちに「スムーズな就学」を指向しているということが明らかになった。

本研究の課題として、対象者によって「私」との関係性に差異があることが挙げられる。母親は「私」の知人であり、これまでの関係性から「私」のことを、困難な状態があった際に話を聞いてもらえる相手として位置づけていた。そのため、今回のインタビューにおいても、子どもの就学に関して自らが困難を感じたことや怒りの感情が、他の当事者よりも表出しやすい状態であったと思われる。また、もう一点の限界性として、インタビュー時期の設定である。本研究では、当事者が子どもの就学について時間をおいて回顧的に振り返った語りを聞くという方法をとった。それは、行為直後でのインタビューでは、経験が十分に消化できていない可能性があると考えたからである。回顧的に過去の出来事と向き合うことで、明らかになった事象があると思われる一方で、当事者によって就学に向き合う意識に差異が出たという課題が挙げられる。つまり、保護者にとっては、インタビュー実施時期にも、登校渋りという悩みを抱えているのに対し、保育者は、子どもの卒園後2年が経過しており、過去の出来事という意識が強くなったかもしれない。このことから当事者によって、子どもの就学への意識に差異が見られる可能性が考えられる。また、子どもへのインタビューは、就学直後に行った場合、異なる語りが得られたことが考えられた。

これらの限界性に対しては、対話的構築主義アプローチをとったことで、それぞれの対象者との関係性も含めた分析を行うことが可能となった。対話的構築主義による分析を行い、現在障害のある子どもの就学において、社会的な常識とされている事項とは異なる当事者固有のストーリーを保有していることが描き出された。そこには、「私」とのやりとりの中でしか生成しなかった、当事者が障害のある子どもの就学と向き合う際の、喜びや葛

藤があることが明らかになった。その際、インタビュアーである「私」にも自身の保育者経験に基づいた構えがあり、それが当事者の語りを促すものとなったり、逆に深まりのない表面的な語りとなるような問いを投げかけていたことが浮かび上がった。

引用文献

- アルドリッジ,M・ウッド,J.(2004) 子どもの面接法ー司法手続きにおける子どものケア・ガイドー. 仲真紀子監訳 北大路書房.1-3
- 赤塚正一(2013) 通常の学級に在籍する発達障害のある児童の保育所・小学校間の移行支援に関する実践的研究. 特殊教育学研究, 51(3), 311-319.
- 赤塚正一・大石幸二(2013) 就学期の移行支援体制づくりに関する実践的研究ー地域における特別支援学校のコーディネーターの役割と課題ー. 特殊教育学研究,51(2),135-145.
- 姉崎弘・大原喜教・藪岸加寿子・森倉千佳(2007) 特別支援教育における就学指導委員会の在り方に関するー研究：「個別の就学支援計画」の策定・引継ぎを中心に. 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 27,57-61.
- 蘭由岐子(2006)ハンセン病問題へのアプローチーこれまでとこれから. 保健医療社会学論集,16(2),39-51.
- 浅野信彦(2004) 教師教育研究におけるライフヒストリー分析の視点ー学校の組織的文脈に焦点をあててー. 教育学紀要文教大学教育学部,38,83-93.
- バー,V.(1997)社会的構築主義への招待 言説分析とは何か. 田中一彦訳 川島書店.3-7
- Chan, W, L (2010) The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180 (7), 973-99.
- 出口泰靖(2004)「呆けゆく」体験をめぐって. 山田富秋編 老いと障害の質的社会学ーフィールドワークから. 世界思想社.155-244
- Dockett, S& Perry, B (2004) Starting School Perspectives of Australian Children, Parents and Educators. *Journal of Early Childhood Research* June .2 (2), 171-189.
- Drotar, D., Baskiewicz, A., Irvin, N., Kennell, J., & Klaus, M. (1975) The adaptation of parents to the birth of an' infant with a con-genital malformation: A hypothetical model. *Pe-diatrics*, 56(5), 710-717.
- Duncan, J (2001) Restructuring lives: kindergarten teachers and the education reforms 1984-1996 A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy of the University of Otago, Dunedin New Zealand.
- Duncan, J (2005)"She's always been, what iwould think, a perfect day-care child": Constructing the shubjectivities of a New Zealand child. *European Early Childhood Education Research Journal*.13 (2), 51-61.
- 越中康治・小津草太郎・白石敏行(2011) 保育士及び幼稚園教諭と小学校教諭の道徳指導観に関する予備的検討. 宮城教育大学紀要,46,203-211.
- Einarsdottir,J(2007).Children's voices on the transition from preschool to primary school. In Dunlop, A.W.A & Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years* (pp74-87). London. Mcgraw Hill Companies.

- Fabian, H. (2000) A Seamless Transition?. 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education (EECERA), London
- Griebel, W & Niesel, R (2000) .The children's voice in the complex transition into kindergarten and school .European Conference on Quality in Early Childhood Education“Complexity, Diversity and Multiple Perspectives in Early Childhood Services”, London
- 郷間英世・郷間安美子・川越奈津子(2007)保育園に在籍している診断のついでに障害児および診断がついていないが保育上困難を有する「気になる子ども」についての調査研究.京都国際社会福祉センター紀要,23,19-29.
- ハッキング.I.(2006) 何が社会的に構築されるのか. 出口康夫・久米暁訳.岩波書店.27
- 橋本陽介・小林徹・松浦淳・熊井正之(2012)就学前障害児の保護者の情報交換に対する満足度の検討.SNE ジャーナル,18(1),162-175.
- 樋口直人(2010)あなたも当事者であるー再帰的当事者論の方へー. 当事者をめぐる社会学調査での出会いを通して. 宮内洋・好井裕明編著 北王路書房.87-104
- 本間友巳(2001) 登校しぶりのきっかけと対応 理由がわからない.児童心理, 55(14),1382-1386.
- 伊勢正明(2011) 特別支援教育制度下の幼稚園と市町村教育委員会の関係.帯広大谷短期大学紀要.開学 50 周年記念号,48,79-86.
- 石川良子・西倉実季(2015)ライフストーリー研究に何ができるか. ライフストーリー研究に何ができるか 対話的構築主義の批判的継承 桜井厚・石川良子編 新曜社. 3-7
- 石川良子(2012) ライフストーリー研究における調査者の経験の自己言及的記述の意義ーインタビューの対話性に着目してー. 年報社会学論集,25,1-12.
- 伊豆蔵満世・越野和之(2008) 特別支援教育への移行期における就学指導の動向--奈良県各市町村の実態調査から. 奈良教育大学紀要 人文・社会科学,57(1), 107-121.
- 城間園子・緒方茂樹(2011) 特別支援教育における「とぎれない支援システム」の構築ー関係機関による情報交換ツールサポートノート「えいぶる」の作成ー. 琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要,2,1-17.
- 神谷育司・犬飼和久・庄司順一・堀内勁・吉永陽一郎・松石豊次郎・山下裕史郎・副田敦裕・川上 義・奈良隆寛・上谷良行・宮尾益知・山口規容子・前川喜平 (2002) ハイリスク児学童期の発達支援に関する質問紙調査の一考察ー就学問題を中心にー.小児保健研究,61(5),723-730.
- 神田直子・山本理絵(2007)幼児期から学童期への移行期における親の子育て状況と不安、支援ニーズー「第4回愛知の子ども縦断調査」結果第1報ー. 愛知県立大学文学部論集(児童教育学科編),56,17-34.
- 河口麻希・七木田敦(2014)保幼小連携に対する保育者と小学校教諭への意識調査ー具体的な「伝えたい情報」と「知りたい情報」の比較からー. 広島大学大学院教育学研究科紀

- 要第三部,63,81-90.
- 川池智子(2008)保育者の「子育て支援」に関わる専門性とリカレント教育(その1)ー山梨県内の保育士への調査結果をてがかりとしてー. 山梨県立大学人間福祉学部紀要,3,19-32.
- 風間孝(2002)(男性)同性愛者を抹消する暴力ーゲイ・バッシングと同性愛寛容論ー. 好井裕明・山田富秋編 実践のフィールドワーク せりか書房.97-120
- 木村恵(2013) 小学校における肢体不自由のある子どもへの支援ー両親と学校, 教育委員会の話し合いの積み重ねを通してー. 肢体不自由教育,208,24-29.
- 小林小夜子(2003)幼稚園・保育所・小学校における不適応児のとらえ方に対する指導者間比較.保育学研究,41(2),32-39.
- 小林真(2001)幼稚園教諭・保育士と小学校教諭の間に見られる子どもに指導すべき目標についての意識の違い.富山大学教育学部紀要,55,73-78.
- 近藤(有田)恵・冢田秀明・近藤富子・本田(井川)千代美(2010) 生の質に迫るとはー死に逝く者との対話を通して.質的心理学研究,9,68-87.
- 近藤友樹・岩田吉生(2014)小学校における特別支援教育の教育実践に関する調査研究ー教員の自己の授業の振り返りとユニバーサルデザインの導入に関する基礎研究ー.障害児教育・福祉学研究,10,7-13.
- 是永かな子・織田衣絵(2007) 保護者のニーズを反映させた就学指導委員会の在り方ー高知市中心身障害児等就学指導委員会を中心にー. 高知大学学術研究報告,56,1-31.
- 厚生労働省(2008) 保育所保育指針
- 厚生労働省(2008) 保育所保育指針解説書
- 子吉知恵美(2010) 就学前の発達障害児の支援体制について - 継続支援のための一考察 - . 石川看護雑誌,7, 45-57.
- 倉石一郎(2002)調査研究を通して生きられる〈差別の日常〉ーある在日朝鮮人とのライフヒストリー・インタビューの再解釈. 好井裕明・山田富秋編 実践のフィールドワーク せりか書房.47-73
- 牧野誠一・伊藤則博(2010)特別な対応が必要な子どもに対する機関連携をめぐる諸問題ー就学前幼児療育機関と学校教育の連携のあり方ーその1ー問題の所在および保育機関と小学校の関係を中心にー. 札幌学院大学人文学会紀要,87,67-95.
- 松井剛太(2007) 障害のある幼児の就学支援システムの構築 : サポートファイルの活用による小学校への接続の試み.保育学研究,45(2), 191-198.
- 松岡廣路(2006)福祉教育・ボランティア学習の新機軸ー当事者性・エンパワメント. 日本福祉療育・ボランティア学習学会年報,11,12-32.
- 松嶋紀子(2003)子どもが生まれても不妊. 桜井厚編 ライフヒストリーとジェンダー. せりか書房.103-118
- 文部科学省(2001) 21世紀の特殊教育の在り方について http://www.mext.go.jp/b_menu/singi/chousa/shotou/006/gaiyou/010101.htm(2015年7月1日情報取得)

- 文部科学省(2003) 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm.(2015年7月1日情報取得)
- 文部科学省(2008) 幼稚園教育要領
- 文部科学省(2009)特別支援教育の更なる充実に向けて (審議の中間とりまとめ) ～早期からの教育支援の在り方について～(平成21年2月21日)特別支援教育の推進に関する調査研究対象者会議－抜粋－http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/siry/_icsFiles/afieldfile/2010/08/18/1296501_03.pdf(2015年7月1日情報取得)
- 文部科学省(2009)「保護者等への対応」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/uneishien/detail/1297226.htm(2015/10/15)
- 文部科学省(2011) 少人数の学級編成について http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/007.htm (2015年7月1日情報取得)
- 文部科学省(2012)共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 「就学相談・就学先決定の在り方について」 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siry/attach/1325886.htm(2015年7月1日情報取得)
- 本杉和美(2014) 特別な支援を必要とする子ども達のよりよい移行支援をめざして: 幼・小連携を通して. 教育実践高度化専攻成果報告書抄録集,4,109-114.
- 椋田善之・鈴木 正敏 (2009)就学前後の子どもが感じる幼小の違いに関する研究--5歳と1年生時点での子どものインタビューを通して.学校教育学研究, 21, 23-31.
- 村井大介(2014) 地理歴史科教師の歴史教育観の特徴とその形成要因 : 教師のライフストーリーの聴き取りを通して. 社会科研究, (81), 27-38.
- 長島達郎・衛藤義勝(2007) 超低出生体重児で出生した子どもをもつある母親の小学校就学に対する思い.学校保健研究,49,385-387.
- 中田洋二郎(1995) 親の障害の認識と受容の考察-受容の段階説と慢性時悲哀-」早稲田心理学年報,27, 83-92.
- 中川智之・西山修・高橋敏之(2009)幼保小の円滑な接続を支持する学級経営観尺度の開発.乳幼児教育学研究,18,1-10.
- 中島正夫・竹尾晃子・谷野亜美(2012)保育所に通う発達障害を持つ子ども・「気になる子」の状況について.椋山女学園大学教育学部紀要,5,69-80.
- 中根成寿(2010) 「私」は「あなた」にわかってほしいー.「調査」と「承認」の間でー宮内洋・好井裕明編著 当事者をめぐる社会学 調査での出会いを通して. 北王路書房.105-107
- 中西正司・上野千鶴子(2003) 当事者主権. 岩波新書. 2-3
- 中野卓(1977) 口述の生活史-或る女の愛と呪いの日本近代(叢書ライフヒストリー〈1〉御茶の水書房.
- 中野卓(1983) 日系女性立川サエの生活史(叢書ライフヒストリー 〈4〉御茶の水書房.
- 中野卓・桜井厚(1995) ライフヒストリーの社会学. 弘文堂,8-9

- 西倉実季(2003)「普通でない顔」を生きることー顔にあざのある女性たちのライフストーリー. 桜井厚編 ライフストーリーとジェンダー.せりか書房 65-85
- 西倉実季(2009)顔にあざのある女性たち「問題経験の語り」の社会学.生活書院.64-66
- 野崎泰伸(2004)当事者性の再検討.人間文化科学研究集録,14,75-90.
- 小淵隆司・山本理絵・神田直子(2008) 広汎性発達障害傾向を持つ子どもの小学校移行期における学校・生活状況と支援ニーズー「第4回愛知の子ども縦断調査」よりー. 愛知県立大学文学部論集(児童教育学科報),57,13-35.
- 小木曾宏(2006)子どもたちは当事者として、何を学ぶのか. 日本福祉療育・ボランティア学習学会年報,11,134-151.
- 岡田みゆき・土岐圭佑(2015)教室環境作りに関する小学校低学年の実践研究. 北海道教育大学紀要(教育科学編),65(2),213-221.
- 大塚千枝子・青山眞二(2013) A 市教育委員会における就学判断に関する一考察：就学指導から就学後1年間の追跡調査を通して. 北海道教育大学紀要.教育科学編,64(1), 295-310.
- Peters, S (2000).Multiple perspectives on continuity in early learning and transition to school. European Conference on Quality in Early Childhood Education Complexity, diversity and multiple perspectives in early childhood. London.
- Peters, S (2003). “I Didn’t Expect That I Would Get Tons of Friends...More Each Day”: children’s experiences of friendship during the transition to school. Early Years, 23(1), 45-53.
- Podmore, V.N, Sauvao, L, &Mapa, L. (2003).Sociocultural Perspectives on Transition to School from Pacific Islands Early Childhood Centres. International Journal of Years Education, 11(1), 33-42.
- 李勇昕・宮本匠・近藤誠司・矢守克也(2015)「羅生門問題」からみた被災地の復興過程. 質的心理学研究,14,38-54.
- 桜井厚(1993) 方法論としての生活史.生活史.松平誠・中蔦邦編著. 光生館.90-119
- 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.
- 桜井厚(2005) ライフストーリーからみた社会. 山田富秋編ライフストーリーの社会学.北樹出版,10-27
- 佐藤智恵・七木田敦(2009) 乳児を育てる母親の変容過程に関する研究ー育児日記の質的分析よりー.乳幼児教育学研究.18,11-19.
- 佐藤智恵(2011) 自己エスノグラフィーによる「保育性」の分析ー「語られなかった」保育を枠組みとしてー.保育学研究,49(1),40-50.
- 佐藤郁也(2002) フィールドワークの技法ー問いを育てる仮説をきたえる.新曜社
- 進野智子・小林小夜子(2000)幼稚園から小学校への移行に関する発達心理学的研究 III.長崎大学教育学部紀要. 教育科学, 59, 53-68.
- 東海林夏希・橋本創一(2009)知的・発達障害児をもつ保護者の就学移行期における支援ニ

- ーズに関する調査報告.発達障害支援システム学研究,8(1),21-27.
- 東海林夏希・橋本創一・伊藤良子・田口悦津子・安永 啓司(2010) 発達障害児に対する就学移行支援のための支援ツール開発の試み：グループ指導プログラムにおける適用の検討.東京学芸大学教育実践研究 支援センター紀要,6,1-8.
- 司城紀代美(2012)通常学級において「特別な支援が必要」とされる児童と他児とのかかわりーヴィゴツキー障害学の視点からー.特殊教育学研究,50(2),171-180.
- 杉田英一(2010) お子さんにとっての“最善”は何ですか？特別支援学級を選択した保護者の思い. 教育ジャーナル,9,34-37.
- 杉浦郁子(2002) 「レズビアン」という自己ー語られる差異とポリティクスをめぐるー. 好井裕明・山田富秋編 実践のフィールドワーク. せりか書房.74-93
- 鈴木智之(2015)病の「経験」とその「語り」ー遡及的で非対称的な共同的解釈実践としてのナラティブ・アプローチ. ナラティブとケア,6,19-26.
- 高井俊次(2009) ことばが人に届くとき.金井壽宏・森岡正芳・高井俊次・中西眞知子(編) 語りと騙りの間ー羅生門的現実と人間のレスポンシビティー(対応・呼応・責任).ナカニシヤ出版.
- 高井良健一 (2014)教師の中年期の危機と再生(Ⅱ)：北原豊のライフストーリーを通して. 東京経済大学人文自然科学論集, (135), 15-56.
- 竹内麻子(2011) 障害児の就学先決定手続きにおける親参加・親支援の課題.早稲田大学大学院文学研究科紀要. 第1分冊,57, 71-83.
- 谷富夫 (1996)ライフヒストリーとはなにか 谷富夫(編)ライフヒストリーを学ぶ人のために.世界思想社.6-18
- 丹羽さかの・酒井朗・藤江康彦(2004)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,2,39-50.
- 田甫綾野(2004) 昭和 31 年版幼稚園教育要領に対する保育者の受けとめ方：ライフストーリーにみられる保育者の日常的「構え」を通して.保育学研究 ,42(2), 184-195.
- 徳田治子(2007)半構造化インタビュー.やまだようこ(編) 質的心理学の方法ー語りをきくー. 新曜社.100-102
- 塚田守(1998)受験体制と教師のライフコース.多賀出版.
- 植松利晴・廣岡由美・中村美喜江(2010)幼児教育と小学校教育の円滑な接続の在り方.奈良県立教育研究所研究紀要.1-8.
- 上村逸子(2010)保護者が望む教育相談についてー発達障害児の場合を中心にー.大阪教育大学障害児教育研究紀要,33,9-19.
- 和田薫(2009)発達障害の子どもを持つ親への就学支援についてのー考察ー通常クラスへ就学した広汎性発達障害児の実践報告を通してー. 教育学論究 創刊号,171-177.
- 渡部昭男(2008) 障がいのある子の就学・進学ガイドブック.青木書店.42-43.

- 渡邊充佳(2011)障害児の親にとっての「就学問題」をとらえる視座－先行研究の批判的検討を通じた研究課題の提示－.生活科学研究誌,10,157-175.
- 矢島正見(1999)女性同性愛者のライフヒストリー. 学文社.
- 山田浩之(2006)子ども社会研究におけるライフヒストリーの可能性.子ども社会研究,12,124-141.
- 山田富秋(2004)精神障害者のグループホームから. 山田富秋編 老いと障害の質的社会学－フィールドワークから. 世界思想社.111-152
- 山田富秋(2005)ライフストーリーの社会学.北樹出版.3
- 山田富秋(2008)「薬害 HIV」問題のマスター・ナラティブとユニークな物語.桜井厚・山田富秋・藤井泰編 過去を忘れない 語り継ぐ経験の社会学. せりか書房.71-94
- 山田富秋(2011a)ライフストーリーの「物語世界」と想起－薬害 HIV 感染被害問題をめぐる物語世界.フィールドワークのアポリアーエスノメソドロジーとライフストーリー. せりか書房.203-232
- 山田富秋(2011b)対話プロセスとしてのインタビュー. フィールドワークのアポリアーエスノメソドロジーとライフストーリー. せりか書房. 87-125
- 山田富秋(2013)インタビューにおける理解の達成. 語りが拓く地平 ライフストーリーの新展開. 山田富秋・好井裕明編 せりか書房.121-143
- やまだようこ(2000) 人生を物語ることの意味. やまだようこ(編著)人生を物語る-生成のライフストーリー-.ミネルヴァ書房.1-3, 20-21
- 山田有希子・大伴潔(2010) 保幼・小接続機における実態と支援のあり方に関する検討－保幼 5 歳児担任・小 1 年生担任・保護者の意識からとらえる－.東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ,61,97-108.
- 山本薫子(2002)〈帰国／定住〉ではなく「居場所」を求めて－ニューカマーのアイデンティティに関する試論－. 好井裕明・山田富秋編 実践のフィールドワーク. せりか書房 168-185
- 山本真也・香美裕子・田村有佳梨・東川博昭・井澤信三(2012) 発達障害の疑われる幼稚園児に対する就学支援プログラムの効果の検討.特殊教育学研究,50(1),65-74.
- 山本理絵 (2007) 幼稚園を中心とした小学校への移行支援の取り組みと課題 (発達障害児の幼児期から小学校への移行支援). 児童教育学科論集, (41), 53-58.
- 山中久美子(2010) 小学校生活を円滑にスタートさせるための幼稚園における取り組み: 有効な連携で 「具体的支援」 を小学校につなぐ. 特別支援教育コーディネーター研究,6,116-117.
- 山内紀幸(2005)幼年教育カリキュラムの課題と可能性 - 究極の幼少連携からの思想実験 -. 幼年教育研究年報,27,31-36.
- 安田裕子(2012) 不妊治療者の人生選択－ライフストーリーを捉えるナラティブ・アプローチ.新曜社.

- 好井裕明(2002)啓発映像を解読する.好井裕明・山田富秋編 実践のフィールドワーク. せりか書房.47-167
- 吉岡一志(2007)保育士の成長を支える信念の形成過程：ある保育士のライフストーリーを中心に 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部教育人間科学関連領域,56,101-108.

謝辞

本論文の執筆にあたり、広島大学大学院教育学研究科教育人間科学専攻において指導教授であり、学位論文主査である七木田敦先生には、長年にわたり常に懇切丁寧な御指導を賜りました。学位論文副査である河野和清先生、山田浩之先生、中坪史典先生には、一次審査、予備審査を通して熱心に御指導、御助言を頂きました。落合俊郎先生には、一次審査を通して、多大な御指導をいただきました。

ここに深く感謝申し上げます。

研究を進めるにあたり、ご協力いただいたお子さま、お母様、保育所・小学校の先生方には、就学に関する貴重な経験を聞かせていただきました。心よりお礼言申し上げます。

広島大学大学院附属幼年教育研究施設の先生方には、本論文に至るまでに多くの御助言、御示唆を頂きました。ここに記してお礼申し上げます。また、幼年教育研究施設の皆様方、なかでも七木田研究室の諸先輩方、同期生である田中沙織さん、後輩の皆様方には公私にわたり支えて頂きました。心よりお礼申し上げます。

勤務先である神戸親和女子大学の皆様方にも、多方面にわたりご協力をいただきましたことお礼申し上げます。

Judith Duncan 先生には、本論文に至るまで多くの御助言をいただき、また本論文の執筆においても、温かく見守っていただきました。深くお礼申し上げます。

最後に、常に応援し続けてくれた両親に、深く感謝します。

2016年1月

佐藤 智恵