

語りから捉えた新任保育者の「保育のわからなさ」観の変化

—幼小連携の人事交流教員を対象として—

Consciousness change among novice teachers in personnel exchanges between kindergarten
and elementary schools

玉瀬友美 (高知大学教育学部) ¹

川端美穂 (北海道教育大学) ²

中西さやか (名寄市立大学) ³

木村彰子 (札幌国際大学) ⁴

二井仁美 (北海道教育大学) ²

TAMASE Yumi¹, KAWABATA Miho², NAKANISHI Sayaka³, KIMURA Akiko⁴
and NII Hitomi²

1 Faculty of Education, Kochi University

2 Hokkaido University of Education

3 Nayoro City University

4 Sapporo International University

ABSTRACT

This study clarified the process of changes in consciousness among novice teachers in a program of personnel exchanges between kindergarten and elementary schools.

In this research, we conducted two interviews with a teacher who has worked for an elementary school for 21 years and was at the time working in a kindergarten for the second year. Then, we analyzed the narratives using Trajectory Equifinality Modeling (TEM), a qualitative research method. Specifically, TEM is a cultural psychology method that attempts to capture and describe individuals' transformations in relation to society without abstracting time (Yasuda, 2012).

We have clarified how a novice teacher traced the trajectory from the "I don't know" to the "I know a bit" belief about early childhood education. With this research knowledge, a novice teacher in a personnel exchange program between kindergarten and elementary schools will be able to engage in early childhood education with good prospects. This study's results provide important information for promoting cooperation between early childhood education and elementary school education and for developing early childhood education.

I. 問題と目的

幼児期の教育は生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものであることが、平成18年に施行された教育基本法において明記され、幼児期における教育が小学校教育を受ける前の限定した学びではなく、人生における長い学びの道のりのスタートであることが再認識されてきている。

平成29年に施行された小学校学習指導要領の第1章総則には「4 学校段階等間の接続」の項目が新たに加えられた。そして、そこに「幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施」することが明記されたことは、幼小の滑らかな接続の重要性を改めて示している。また、平成30年に施行された幼稚園教育要領において「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」（健康な心と体、自立心、協同性、道徳性・規範意識の芽生え、社会生活との関わり、思考力の芽生え、自然との関わり・生命尊重、数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚、言葉による伝え合い、豊かな感性と表現）が示された。これらの10の姿は、幼児期において育みたい資質・能力を具体的に示したものであり、いわば幼児期の教育と小学校以降の教育との共通言語（横井・宇野・滝浪, 2018）という意味ももつものである。このように、幼児期の教育において、遊びを通して育まれた資質・能力を小学校と連携して確実に育成することが近年益々求められているのである。

幼小連携には、子ども同士の交流、教師同士の交流、カリキュラムの連続性、保育者と教員の人事交流などがあるが、この中でほとんど進まないのが、保育者と教員の人事交流であると言われている（佐藤, 2017）。文部科学省初等中等教育局幼児教育課の平成26年度の幼児教育実態調査において、長期派遣研修等の制度を活用して1年以上の期間に小学校教諭が幼稚園に勤務する、または幼稚園教員が小学校等に勤務する形の交流を行った団体は14団体（0.8%）であった（文部科学省, 2015）。

幼児教育と小学校教育の両方の現場の指導経験が、それぞれの教育の専門性を理解し幼小連携を発展させるために重要であることを示す研究として、廣内(2013)がある。廣内(2013)は、人事交流教員として小学校から幼稚園へ異動し、その後小学校へ戻った後に再度幼稚園へ異動した自らの経験から、2校種間で生活の仕方や指導の仕方が全く違うこととまどい、幼稚園での保育計画をどのように進めていけばいいのかかわからず、遊びの中で何を学んでいるのかを読み取ろうとしなかったこと、しかし、遊びの中に学びの要素があることに気づき、子どもと一緒に遊びを楽しむことができるようになったことを述べている。また、佐藤(2017)は、小学校に6年間勤務後に人事交流により幼稚園に異動した教員にインタビュー調査を行い、教員の意識変容を検討した。その結果、幼小連携の深まりには、子ども同士、教師、家族、地域の人々との関係性の形成が必要であること、幼小連携を指導する教師には子ども理解に基づいた保育や授業を構成する力が重要であること、効果的な幼小連携を行うにはテーマをもった研究推進体制が必要であることを明らかにしている。

このように、人事交流教員の意識変容について検討した研究は

あるが、幼稚園での教育にとまどい、試行錯誤しながら、幼稚園における子どもへの支援の仕方の「わからなさ」が変化したプロセスについて、詳細に分析した研究は見当たらない。人事交流教員が新たな職場である幼稚園での教育について「わかってきた」と感じるまでにどのような径路をたどるのかについて検討することは、人事交流教員の支援体制を充実させることにつながるものであり、幼小連携を促進し、幼児期の教育を発展させていく上で重要である。

本研究では、小学校から幼稚園へ異動した人事交流教員が、「とまどい」を経験しながらも、「保育のわからなさ」観が変化していくプロセスを、複線径路・等至性モデル(Trajectory Equifinality Model : TEM)を用いて、分析、検討する。

II. 方法

研究対象者：公立小学校に10年間勤務後に幼稚園に異動し、幼稚園教諭歴2年目（1年目は年長児クラス、現在は年少児クラス担任）のT先生（女性）。大学入学時に幼稚園教諭となる希望をもっていたが、卒業時に地元で就職したい幼稚園が見つからず、親の希望もあり小学校教諭になった。

研究フィールド：「自ら遊びを見つけて自ら取り組む子ども」を教育理念の柱として、実践及び研究を行っている国立大学附属A幼稚園。

研究方法：2018年8月と11月にA幼稚園において、T先生に半構造化面接を実施し、A幼稚園着任後から現在までの保育を通して自らの保育がどのように変わってきたのか、保育についてどのような考えの変化があったのか、その時々状況と転機となった背景要因について尋ねた。

分析方法：本研究では、保育者T先生の語りから、保育のとらえ方の変容及び「保育のわからなさ」観の変化に至るプロセスを時間的変容過程に着目して分析するため、複線径路・等至性モデル(Trajectory Equifinality Model : TEM)を用いた。TEMとは、時間を捨象せず個人の変容を社会との関係で捉え記述しようとする文化心理学の方法論である（安田, 2012）。

インタビューの逐語録から、T先生における子どもの遊びの見方、切り取り方、あるいは保育のとらえ方が変化し際の「社会的方向付け」「社会的助勢」「必須通過点」「分岐点」などポイントとなる点に着目して、保育のとらえ方が変化する過程をTEM図化した。TEM理論を構成する基本概念及び本研究における意味づけは、表1のとおりである。

具体的な手続きは以下のとおりである。

①得られたインタビューデータから、研究対象者の「保育のわからなさ」観の変化に関連し、意味的にひとまとまりになる1、2個のセンテンスを1つのコードとし、これらを非可逆的時間という概念に基づいて時系列に沿って配列し、等至点(EFP)を「保育がわかってきた」として設定した上で、「保育のわからなさ」観の変化に応じて期を分類する。

②「保育のわからなさ」観が大きく変化した分岐点(BFP)を見い

表1 TEM理論の基本概念と本研究における意味

概念	意味 (安田ら2015)	本研究における意味
等至点: EFP (Equifinality Point)	多様な径路がいったん収束する地点 研究者が設定目的に基づいて焦点を当てた収束・終着点	保育がわかってきた 保育に手応えを感じる
両極化した等至点: P-EFP (Polarized EFP)	等至点の補集合的事象として仮定される別のプロセスの終着地点	保育がわからない
必須通過点: OPP (Obligatory Passage Point)	等至点へのプロセスの中で、ほぼ必然的に行き当たる一時点	①園内研修 ②発表会の劇づくり ③新学期
分岐点: BFP (Bifurcation Point)	等至点へのプロセスの中で、選択が多様に分かれていく点	①環境構成の重要さに気づく ②子どもの変化が見えた
社会的方向づけ: SD (Social Direction)	等至点への歩みを抑制・阻害する力 個人が望んでいない径路を選択するよう仕向ける環境要因や文化的な力の総称	①幼稚園の固定的イメージ ②幼稚園児の固定的イメージ ③教師の固定的イメージ ④子どもの自発性を重視した劇遊びの支援
社会的助勢: SG (Social Guidance)	等至点への歩みを後押しする力 個人が望んでいる径路へ選択することを支援する環境要因や文化的な力の総称	①ベテラン保育者からアドバイス・支援を受ける ②外部講師のアドバイス ③保護者からの肯定的反響 ④主体的に活動する子どもの姿 ⑤幼稚園初心者である子どもの姿 ⑥楽しく遊ぶ子どもの姿

だし、そこに促進及び抑制したと想定される社会的助勢 (SG)・社会的方向づけ (SD) を検討しながら、対象者の「保育のわからなさ」観の変化のプロセスを図化する。

③調査の最終段階で、調査協力者と一緒に確認や修正を重ねながら、TEMの信頼性を確かめる。

倫理的配慮: 調査協力園と調査対象者に研究目的及び方法、研究への参加の自由と個人情報保護の遵守について説明し、調査協力の承諾を得た。

III. 結果と考察

1. 「保育のわからなさ」観の変化の時期区分

幼稚園に着任してから、EFPである「保育がわかってきた」に至るまでのプロセスにおいて、園内研修を受ける前の、子どもの遊びが続かないことへの葛藤をかかえている時期を分岐点1、発表会の劇づくりを経て実施された園内の勉強会を分岐点2とし、分岐点1までを第1期、分岐点2までを第2期、その後を第3期として分析した。各時期の名称と、それぞれにおける特徴を表2に示す。なお、図1 (TEM図) は、左から右へと時間が流れる非可逆的時間軸に沿って、インタビューデータから得られた概念名が配置されている。

表2 「保育がわかったと感じる」に至るまでの時期区分

時期	名称	特徴
第1期	困惑期 わからなさすぎて	研究会議での専門用語がわからない 事例の書き方がわからない 遊びへの関わり方がわからない
第2期	試行錯誤期 何がわからないかがわかってきた	環境構成の重要さに気づく 子どもの考えを尊重する
第3期	手応え期 「こういうことかな」とわかってきた	気になる子どもの行動にも理由がある 見ているだけでもだめ、かかわりすぎてもだめ

以下において、図1のTEM図に即して、各期の詳細な概要を述べる。文中の< >はTEMの概念を示している。

第1期 困惑期 (4月~7月)

第1期では、T先生が人事交流教員としてA幼稚園に着任してから、子どもたちの遊びがなかなか続かず葛藤するまでの径路が示された。

T先生は、毎月研究会議に参加しても、<研究会議で聞く専門用語がわからない>と感じ、また、研究紀要に執筆するために保育の事例を書くよう求められるが、保育の中で生じた出来事をただ羅列することしかできず、<事例の書き方がわからない>と感じ、そして、子どもたちに関わろうとしても、<遊びへの関わり方がわからない>と感じるなど、「ほんとうにわからなさすぎて」困惑する毎日であった。

このような困惑の背景には、T先生が幼稚園に関して、保育者がエプロンを付けて、時間割があつて、というイメージを持っていた (SD) ために、イメージと異なる幼稚園生活にとまどいを感じていたことや、幼稚園児については、「できない」子というイメージをもっており (SD)、教師は何でも知っており子どもに教示する立場であるというイメージも持っていたが (SD)、子どもたちは身の回りのことが自分でするだけでなく、担当した年長クラスの子どもたちの方が園生活を熟知しており、子どもに何も教えられない自分自身に葛藤を感じていたことがあると思われる。

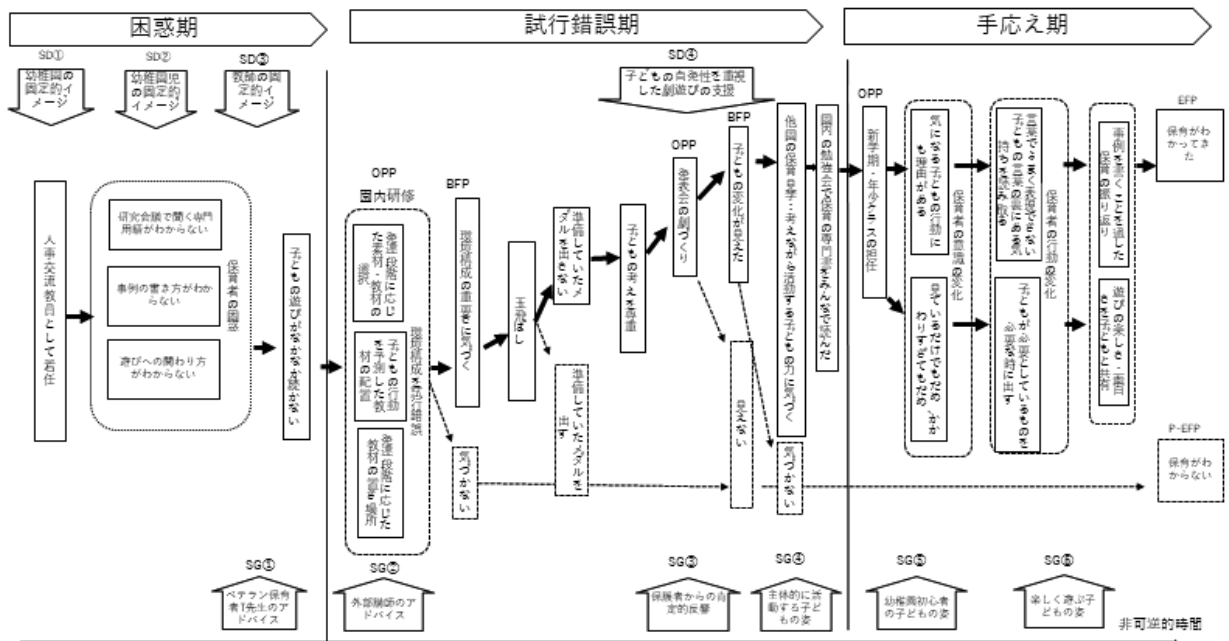


図1 新任保育者の「保育のわからなさ」観の変化のプロセスのTEM図

しかし、事例の書き方について、ベテランの保育者から「羅列で最初がいい」「羅列でも何でもいから書けばいいから」と言われたり、子どもへの関わり方のモデルを見せてもらったり、「一緒に楽しみながら、考えを引き出してあげる」ことが保育において重要であることを教えてもらったりして (SG), 葛藤をかかえながらも日々の保育に取り組んでいた (BFP)。

このように、この時期には「ほんとうにわからなさすぎて」という語りが報告されていることから、第1期を「困惑期」とした。

SD①：幼稚園の固定的イメージ

「思ってた世界と全く違いました。なんとなくイメージってあるじゃないですか、幼稚園の。エプロンつけてて、みたいなの。それとはまったく違っていました。設定保育の時間が割と決まってて、この時間はみんなでお絵描きしましょうね、とか、この時間はお外で遊びましょうみたいなのイメージがあったので、そういうところじゃないんだなって、来てはじめてわかりました。」

SD②：幼稚園児の固定的イメージ

「小学校の時、幼稚園の子って、もっとできないと思っていたんですよ。なんとなくこう、1年生でちゅねって感覚でこう、お世話をしてあげたりしちゃってたのが、ああ間違いだったんだってというのがすごく感じたんですよ、幼稚園にきて。」

SD③：教師の固定的イメージ

「その子たちは幼稚園で3歳4歳と積み重ねてきたものがあると思うんですけど、でも、入った先生は何も知らない先生じゃないですか。だから子どもたちの方がいろんなことを知ってるんですよ。知ってるし動けるし。子どもたちに学ぶことの方が多いんです。子どもたちになかなか返してあげられるものがなくて、自分の中で葛藤しました。」

SG①：ベテランの保育者のアドバイス

「子どもと一緒に楽しみながら、子どもが何を考えてるか引き出してあげるんだよというお話をさせていただいて、それでちょっと子どもたちのお遊びにも入ったりして、自分が楽しめない子どもたちも楽しくないよ、と言われました。」

第2期 試行錯誤期 (8月～3月)

第2期では、T先生が園内研修を受けてから、発表会の劇づくりを経て実施された園内の勉強会に参加するまでの経路が示された。

園内研修において外部講師に「ものが多すぎるから子どもの遊びが分散するのよ」と環境構成に関する指摘を受け (SG), 「3, 4, 5歳児のところと同じものがあるのはおかしいという話を聞いた。確かにそうだと思う」「何にもないのはあれだし、ありすぎてあれだし、中間点難しい」と語り、「折り紙を出すにしても3歳児と4, 5歳児では出し方が違う」など、何が難しいのかについて具体的に気づいていったことが推察される。そして、<発達段階に応じた教材を出す><子どもの行動を予測して教材を準備

する><発達段階に応じた教材の配置>をするなど、環境構成に関して試行錯誤を重ね、<環境構成の重要性に気づく>ことができた。

そして、<子どもたちの遊びがなかなか続かない>ことへの葛藤を抱えていた時、子どもたちが「玉飛ばし」遊びを始めた。T先生は玉飛ばし遊びが継続するよう、メダルを作って準備していたが、子どもたちが自らトロフィーなどを作り工夫をし始めたのを見て、準備していたメダルは出さなかった。そのことを「出さなくてよかったと思って」と振り返り、<子どもの考えを尊重>することの重要性に気づいたことが推察される。

そのような中で、発表会があった。子どもの遊びを発展させてつくる劇遊びであり保護者の前で発表することからプレッシャーを感じていた(SD)が、発表会当日にはT先生も子どもたちも楽しみながら劇遊びをすることができ、保護者からの肯定的反響(SG)を得ることができた。

その後、他の附属幼稚園を見学する機会があり、その園の子どもたちが主体的に活動しているのを見て(SG)、「自分たちでやりたいことがあって、それに向かっていく。なんかだから、何していいか迷ってる子があんまりいない。喧嘩してる子もいたんですけど。何かしら自分のやりたいことを、なんかやりたいようにやろうっていうのがすごくあるなって。」と語り、考えながら活動する子どもの力に気づいたことがわかる。

このように、この時期には外部講師のアドバイスを受けて環境構成に試行錯誤を重ね、「何にもないのもあれだし、ありすぎてもあれだし、その中間点難しい」という語りが報告されていることから、第2期を「試行錯誤期」とした。

SD④：子どもの遊びからつくる劇

「この発表会も、その劇をつくるのも、子どもたちのアイデアとか遊びの中でものを生かしながらやらなきゃいけないっていう、それもちょっとプレッシャーになっていたんですよ。」

SG②：外部講師のアドバイス

「A先生がいらっしゃった時に、環境がね、ものが多すぎるっていうことをお話していただいて、『環境が多すぎるの』って。だから、遊具がいっぱいあって、お部屋にもいろんなおもまごや折り紙があったりとか、いろんなものがありすぎるから、子どもの遊びが分散しちゃって、その、協同的な遊びが続かないんだよって話をされて。」

SG③保護者の肯定的反響

「うん、そうですね。お母さん方が、それまた嬉しいことにすごく喜んでくれて、その発表会の劇を。『いや、先生、すごくよかった、あれ』とって。」

SG④：主体的に活動する子どもの姿

「もっとできるんだこの人たち。もっと自分でやらせるべき」「主体性がある。自分たちでやりたいことがあってそれに向かっていく。何していいか迷っている子はあんまりいない」

第3期 手応え期(4月～7月)

第3期では、新学期となり、T先生が年少クラスの担任となつてから、「保育がわかってきた」と感じるまでの径路が示された。

年少クラスの子どもの姿を見て「子どもたちも私も幼稚園初めてで、何もかも初めてで、わかり合える部分があった」(SG)と語り、それまで担当していた年長児とは違い、教師として、幼稚園に慣れていない年少児に共感的に支援していけるという安堵感をもったことが推察される。

母親と離れ難く登園がスムーズにいかなかったり、まだ言葉で自分の気持ちをうまく表現できなかったりする年少児に対して、<気になる子どもの行動にも理由がある><見ているだけでもだめ、かかわりすぎてもだめ>という保育者としての意識の変化がみられ、玩具などを使いながら遊びへの参加を促すことを通して<言葉でうまく説明できない子どもの言葉の裏にある気持ちを読み取る><子どもが必要としているものを必要な時に出す>という、保育者としての行動の変化がみられた。そして、そのような関わりによって<楽しく遊ぶ子どもの姿>(SG)から、<遊びの楽しさ・面白さを子どもと共有>することができた。それに加えて、「その時には必死で、思っていないんだけど、書いた時に、あそこだったって、褒めればよかったとか、あ、ここであれ出しとけばよかったとか、そういうのを、書いてる時に気がつくんですね」「これはほんとうに書いてるから気づけることで」という語りが見えるように、<事例を書くことを通した保育の振り返り>を通して、<保育がわかってきた>という等至点(EFP)につながっている。

このように、この時期には、「週案書く時にも、先週までこうでこうでこの辺がこうだったから、今週はじゃあこういうねらいにしていこうかな、環境構成はこんな置いてみようかな」「繋げていくものとしてはやっぱりこういう見取りがないと繋げていけない」「去年は本当にわからなさすぎて」という語りが見られることから、第3期を「手応え期」とした。

SG⑤：幼稚園初心者の子どもの姿

「子どもたちも私も幼稚園初めてで、何もかもが初めてで、同じレベルというか、わかり合える部分がありました。」

SG⑥：楽しく遊ぶ子どもの姿

「どうしてここにいるのかなって子たちを、幼稚園って楽しいところなんだよーってわかってもらうために、こういうのおもちゃを出してみたりとか、ちょっとなんかこう、なんだろうお魚釣りのお池を作ってみたりとか、こうミニカーを走らせる坂道を段ボールで作ってあげたりとか、そういうのは一生懸命考えたんです。したらなんかそういうところにだんだん食いついて、ミニカーで遊んでみたりとか、魚釣りしてみたりとかして、で、そっからなんとなくだんだん楽しく遊べるようになって、あっちの方にも行ってみようとか。」

IV. 総合考察

本研究の目的は、幼小連携の人事交流教員を対象としてインタビュー調査を行い、初任保育者の「保育のわからなさ」観が変化していくプロセスを明らかにすることであった。対象者の「保育のわからなさ」観の変化を表したTEM図の分析から、以下の2点を考察する。

1. 幼小連携の人事交流教員である新任保育者の「保育のわからなさ」観の変化に関する径路のモデル図を描くことができた。その時間的変容プロセスは、困惑期、試行錯誤期、手応え期という3期に分けることができた。

上田(2014)は、保育者養成校卒業後に公立保育園に勤務している新卒初任保育者を対象として、「保育できた」観がいかに獲得されるかを検討している。そして、本研究と同様に3つの時期があることを指摘して、「とまどい期」、「試行錯誤期」、「1年目の達成期」と名付けている。このように、保育者養成校を卒業後すぐに勤務した保育者であっても、他職種での教員経験をもつ人事交流教員であっても、初めて保育者として勤務する場合には、困惑する時期、試行錯誤する時期、1年目なりの達成感や手応えを感じる時期といった3期を経るといえる。

2. 幼小連携の人事交流教員である新任保育者が幼稚園に着任してから、「保育がわかってきた」観の獲得に至るまでのプロセスに影響を与える要因が明らかになった。

等至点へ向かう歩みを抑制、阻害する力である社会的方向づけ(SD)として、第1期には「幼稚園の固定的イメージ」、「幼稚園児の固定的イメージ」、「教師の固定的イメージ」、第2期には「子どもの自発性を重視した劇遊びの支援」を示すことができた。また、等至点への歩みを後押しする力である社会的助勢(SG)として、第1期には「ベテラン保育者のアドバイス」、第2期には「外部講師のアドバイス」、「保護者からの肯定的反響」、「主体的に活動する子どもの姿」、第3期には「幼稚園初心者の子どもの姿」、「楽しく遊ぶ子どもの姿」を示すことができた。

上述したように、上田(2014)は、保育者養成校卒業後に公立保育園に勤務している新卒初任保育者を対象として、「保育できた」観がいかに獲得されるかを検討しており、その変化のプロセスは本研究とほぼ同様の3期に分かれていた。しかし、社会的方向付けおよび社会的助勢には本研究との違いがみられた(表3)。

まず、社会的方向付けについてみると、第1期には、人事交流教員を対象とした本研究では「幼稚園の固定的イメージ」「幼稚園児の固定的イメージ」「教師の固定的イメージ」がみられた。一方、上田(2014)は、「熟練同僚へ依存」、「分からない園文化」、「保護者の目」、「過剰な幼児の反応」を挙げている。このうち、「分からない園文化」が本研究における「幼稚園の固定的イメージ」に対応すると考えるならば、本研究の対象である保育者にとって熟練同僚への依存や保護者の目や幼児の過剰な反応への対処は、「保育がわかってきた」観への歩みを抑制・疎外する力にはなっていない。小学校での勤務経験から、教師としての自立心は獲得されており、保護者へ対応することや状況に応じて子どもたちを落ち着かせることに困惑はみられない。一方、「幼稚園児の固定的イメ

表3 初任保育士(上田, 2014)と人事交流教員(本研究)におけるSDとSGの比較

		第1期	第2期	第3期
社会的方向付け(SD)	初任保育士	熟練同僚への依存 分からない園文化 保護者の目 過剰な幼児の反応(盛り上がりすぎる)	「自分で考えて」 増加	
	人事交流教員	幼稚園の固定的イメージ 幼稚園児の固定的イメージ 教師の固定的イメージ	子どもの自発性を重視した劇遊びの支援	
社会的助勢(SG)	初任保育士	初任者への理解 ベテラン保育者の手助け 模倣対象としての保育者 研修による学び 環境構成の重要性	同僚からの自立期待	
	人事交流教員	ベテラン保育者のアドバイス	外部講師のアドバイス 保護者からの肯定的反響 主体的に活動する子どもの姿	幼稚園初心者の子どもの姿 楽しく遊ぶ子どもの姿

ージ」及び「教師の固定的イメージ」が社会的方向付けとして機能していた。小学校への勤務経験を通して獲得されたであろう、子どもに指示を与える教師像や、未熟な存在としての幼稚園児像を持っていることが、等至点への歩みを抑制・阻害する力となることが示された。

第2期の社会的方向付けについては、本研究では「子どもの自発性を重視した劇遊びの支援」がみられたが、初任者にみられるような「自分で考えて」(と言われることの)増加はみられなかった。本研究で対象となった人事交流教員は、自分で考えて保育することはできているが、教師主導型ではなく子どもの自発性を重視した能動的活動としての遊びへの支援に関してとまどい、それが等至点への歩みを抑制・疎外しているといえる。

他方、社会的助勢については、第1期において、本研究では「ベテラン保育者のアドバイス」だけがみられ、上田(2014)において報告されている「初任者への理解」、「模倣対象としての保育者」、「研修による学び」、「環境構成の重要性」は等至点への歩みを後押しする力とはなっていない。このことから、人事交流教員の場合には周囲から初任者としては扱われておらず、環境構成や研修することの重要性はそれまでの教育経験から既に理解されていることがうかがわれる。

第2期の社会的助勢については、本研究では「外部講師のアドバイス」「保護者からの肯定的反響」「主体的に活動する子どもの姿」がみられた。初任保育士において社会的助勢が「同僚からの自立期待」だけであったこと(上田, 2014)と比較すると、本研究の対象者である人事交流教員は、同僚へ依存することなく、子どもたちや外部講師や保護者に広く目を向けて積極的に関わり、自分なりの保育を進めていこうとしていることがわかる。そし

て、第3期においても、「幼稚園初心者の子どもの姿」「楽しく遊ぶ子どもの姿」が社会的助勢となっていることから、人事交流教員が子どもに積極的に関わり、子どもの姿を通して保育を振り返りながら「保育がわかってきた」と感じはじめていることが推察される。

これらのことから、人事交流教員は第1期において、それまでの小学校教員経験から培われてきた、教師や幼稚園や保育園児に関する固定的イメージが等時点への抑制、阻害要因として働く。しかし、ベテラン保育者のアドバイスを受けながらそこを乗り越えようと、教員経験から培われた教員としての自立性や子どもを観察し積極的に関わる姿勢が社会的助勢として機能し、試行錯誤しながらも、外部講師や保護者や子どもに視点を広げて自分自身の実践を振り返り、積極的に保育を理解しようとする。そして、保育のエキスパートのアドバイスや保護者からの反応や主体的に活動する子どもの姿を保育を振り返る機会として捉えることができ、それらが「保育がわかってきた」観への歩みを後押しする力となるといえる。

本研究の結果から、人事交流教員がもつ幼児期の教育へのとまどいを理解し、幼児期の教育と小学校教育における教師の子どもへの関わり方の違いや幼児の有能性について保育現場に入る前に十分に理解できるよう支援すること、そして、ベテラン保育者が常に保育をアドバイスできる態勢を整えることが、人事交流教員がそれまでに培った教師としての知識や経験を幼児期の教育に活かし、幼小連携を発展させる上で重要であることが示された。

V. 引用文献

廣内厚士(2013) 人事交流教員から見る保育者の専門性 発達, 34(134), 40-45.

文部科学省初等中等教育局幼児教育課 (2015)

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/siryu/_icsFiles/afieldfile/2015/11/26/1364728_04_2.pdf#search=%27%E6%96%87%E7%A7%91%E7%9C%81+%E5%B9%BC%E5%85%90%E6%95%99%E8%82%B2%E5%AE%9F%E6%85%8B%E8%AA%BF%E6%9F%BB+%E9%95%B7%E6%9C%9F%E6%B4%BE%E9%81%A3%E7%A0%94%E4%BF%AE%27
(閲覧 2019/02/05)

佐藤康富(2017) 幼小連携の人事交流における教員の意識変容に関する研究 鎌倉女子大学紀要, 24, 49-60.

上田敏丈(2014) 初任保育士のサトミ先生はどのようにして「保育できた」観を獲得したのか?—保育行為スタイルと価値観に着目して— 保育学研究, 52, 2, 88-98.

安田裕子(2012) 『TEMでわかる人生の径路—質的研究の新展開—』安田裕子・サトウタツヤ編著 誠信書房 pp. 1.

横井志保・宇野民幸・滝浪常雄(2018) 保幼小連携を意識したワークショップの可能性の検討—参加者アンケートの結果から教員によるモデル提示の有用性を探る— 名古屋学院大学論集 人文・自然科学篇, 55, 1, 47-54.

VI. 附記

1) 本研究は、平成30～令和4年度科学研究費補助金(基盤研究B:研究代表者:川端美穂)(課題番号:18H00993, 研究課題「アセスメント『学びの物語』における個と共同体の試行錯誤過程と研修プログラム開発」)により行った。

2) 本研究の一部は、Pacific Early Childhood Education Research Association 20th Annual Conference, 12th -14th July 2019, Taipei, Taiwan において発表した。

