

幼稚園新規採用教諭の専門性の育ちと指導・助言の関連に関する研究

橋村 晴美¹⁾・西垣 吉之¹⁾・西垣 直子²⁾

A Study on the Relationship Between the Growth of the Newly Employed Teachers in Kindergartens and Guidance/Advice to Them

Harumi HASHIMURA, Yoshiyuki NISHIGAKI, and Naoko NISHIGAKI

本研究では、幼稚園に新規採用された教員が、在席園での教職員より受けてきた保育指導に対して、どのような「学習」の捉え方をしていたのか、また新規採用教員が、幼稚園教諭として専門的な成長を積んでいくためには、在席園の指導立場にある教員が、どのような指導・助言を与えることが望ましいのかについて検討を行った。

その結果、指導立場を担う教員が新規採用教員に指導・助言を行う際の留意点として、①幼児理解や育ちのプロセスと関連させ、幅広い視点を持って指導・助言を行うこと、②子どもの現象にとらわれ過ぎず、教員と子どもとの関係性を意識して指導・助言を行っていくこと、③新規採用教員の保育行為にも意味があるということを前提とし、新人の言葉に耳を傾けること、④指導・助言がどのような葛藤を起させるかを予測し、その後の対応への見通しを持つこと、⑤指導・助言はあくまで専門職としての自信と誇りを持たせることに通じるものであること、⑥指導者と新規採用教員が互いに幼児教育に対する共有感を醸成していくプロセスを大切にすることが求められることが示唆された。

キーワード：新規採用教員、指導者、ギャップ、教師像

1. はじめに

1992年、教育公務員特例法の定めによって、公立幼稚園では新規採用教員を対象に組織的かつ計画的な研修が実施されている。この研修の目的は、職務遂行に必要な実践的指導力や幅広い知見を修得させることにあるが、その一方で、新規採用されたこの時期が保育者養成機関と現場をつなぐ重要な期間であるとして、保育者としての使命感を養って欲しいという願いも込められている。このような意義のもと、新規採用教員研修では、都道府県の教育委員会を実施主体として園外研修と園内研修2つの事業内

容が設けられている。ひとつ目の園外研修タイプの事業内容は、研修日数が年間10日間で、教育センター等において講義や演習といったカリキュラムを学ぶスタイルとなっている。続いて、二つ目の園内研修タイプの事業内容は、園外研修と同じ10日間の研修日数ではあるが外部に出向くのではなく、園内に研修指導員を招き、そこで指導や助言を受けるスタイルである。また、その他にも、所属の教員による指導等を行うことも配慮されており、きめ細やかな体制が整えられている（文科省、2004）。

そして2015年、中央審議会は、学校教育の成否は幼児や児童の教育に直接携わる教員の資質能力に追

1) 教育学部子ども教育学科 2) 岐南さくら南保育園

うところが極めて大きいとして、これからの時代に求められる学校教育を実現するため、公教育を行うすべての教員の資質能力の向上が我が国の最重要課題であるとともに世界の潮流ともなっていると指摘している(中央教育審議会 2015)。

しかしながら、このような背景のもと、保育現場においては大半の保育者が保育の仕事から離職したいと考えたことがあるとの報告がなされている(大村, 2010)。また、そうした離職を意識した理由としては、仕事に対する適正力の不安や健康上の問題(加藤・鈴木, 2011)、職場内の人間関係(上村・七木田, 2007; 足立・柴崎, 2009; 森本ら, 2013)などが数多く報告されている。そして、これらの悩みが積み重なった時、仕事に対する熱意が燃え尽きて離職へとつながっていくという(廣川, 2008)。

また西坂(2014)は、近年、若手保育者の早期離職者の傾向が強くなってきており、保育者のキャリア形成に影響を及ぼしているのではないかと警告を鳴らしている。西坂(2011)の研究によれば、1年から3年までの保育経験を持つ幼稚園教諭を対象に、仕事においてどのようなストレスを抱えているかを調査した結果、管理職や同僚との人間関係にストレスを感じている教員が最も多かったことが報告されている。また、これが精神の健康を害し、保育という仕事へのやりがいを減退させているというのである。

2016年、文科省より「幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究」の委託業務を請け負った保育教諭養成課程研究会は、新規採用教員研修を支える教育委員会、研修指導員、新規採用教員が在籍する園が、効果的な研修を実施していくための視座として、「実践は、教師としてうまく振舞えないことの日々の連続です。養成校では、「理想の教師像に、いかに自分を近づけていくか」が課題でした。教育実習を通して、「理想の教諭像」に向かって一歩近づいていくこととなりますが、教育実習では、実習指導教諭が、ある程度の環境を整えてくれるので、もし実習生の指導が子供にうまく伝わらない場合は、何らかのフォローをしています。しかし、現職の教諭、更に担任となると、目配り気配り全てが求められるので、あらかじめ描いていた理想の姿から程遠いものになってしまうことは仕方がないのです。それは、それぞれ新規採用教員が自ら

の力で葛藤や不安を乗り越えて、幼稚園教諭や保育教諭としての一歩を踏み出していくことへの支援なのです。新規採用教員に必要なことは、「理想の教師像にいかに近づくか」ではなく、現実に抱えている課題を直視しながら、「理想の教師像をいかに作りなおしていくか」であり、新規採用教員研修では、そのことを理解した上での支援が必要ではないでしょうか。」(保育教諭養成課程研究会 2016 p4-5)と示されている。

さらに、新規採用教員が在籍する園における園長の役割として、①教職員と新規採用教員との間に良好な関係性が構築されるように努めていくこと(「教職員の関係」)、②園の教職員が一体となって新規採用教員を育成していく体制を構築していくこと(「園内の研修体制の構築」)、③新規採用教員の得意分野を生かした配置に配慮し、教員としての課題や良さを捉えながら指導・助言を行うこと(「得意分野を伸ばす」)、④園長自身が新規採用教員に対して、直接的・間接的な支援や具体的なアドバイスを行い、指導監督者としての業務を全うすること(「責任者であり、リーダーとしての存在」)、⑤園長自身の職業人としての姿勢や情熱が新規採用教員の人生に影響を及ぼすことを意識して業務に従事すること(「職業人としてのモデル」等、5つのポイントが挙げられている(保育教諭養成課程研究会 2016 p57)。

つまり新規採用研修とは、新規採用教員が周囲の支えを得ながら、現実と向き合い、自分の力で葛藤や不安を乗り越え、幼稚園教諭あるいは保育者としての自分を確立していく重要な研修であることがわかる。そして、新規採用教員の一番身近な存在となる、在席園の園長はじめ教職員には、自らの考えを押し付けるのではなく、園の教育目標に向かって具体的な指導や助言をしていくことが求められているといえよう。しかしながら、新規採用教員の研修においては、新卒者が抱える自我の弱さや耐性の弱さなどが取りざたされ、そうした新卒者にどのように向き合っていけばよいかというノウハウの蓄積が保育現場にないという現実もある。

加藤・安藤(2015)は、こうした現象について、新規採用教員の社会的ストレスを予防するために心理的教育プログラムを作成して、成功していく自分をイメージさせていくことが必要であるという。確かに、これまでの研究を概観してみても、新規採用

教員が最も悩みを抱えているのは、職場における人間関係であり、このプログラムはある意味、効果的な機能を発揮する可能性を秘めている。だが、これらは好ましい人間関係を形成していくことを基盤として展開されているプログラムであり、幼稚園教諭あるいは保育者としての専門的な成長を促すものとしては不十分であると考えられる。先に記した保育教諭養成課程研究会の提言にもあるように、新規採用教員にいま最も必要なことは、保育の専門職者としての課題に直視する力を育成していくことである。また、それを新規採用教員の最も身近な存在となる在席園の教職員が、どのように助言・指導して、専門職者としての成長を導いていくのか、これこそが新規採用教員研修の要であり、いま最も取り組まねばならない喫緊の課題なのではないだろうか。

谷川は(2012)は、専門職としての成長には、キャリアを積む段階において、リアリティ・ショックという自分の期待や夢と現実のギャップに衝撃を受ける人が少なくないという。同じくして保育教諭養成課程研究会(2016)は、学生から新規採用教員になった段階で低下した「保育脱力感」、「実践力」、「職務上の困難度」は、3～5年後には上昇して、その後安定すると報告する一方、早期離職の要因は、「教育現場に自ら身を置くことにより生じた、「学習者」から「教育者」へのアイデンティティの変容に直面した困惑なのだ」(保育教諭養成課程研究会 2016 p18)という。さらに、「この「学習者」から「教育者」への変容が著しい場合に、ギャップが生じます」(保育教諭養成課程研究会 2016 p18)として、新規採用教員の段階において「教育者であり、学習者でもあり続ける教師像」(保育教諭養成課程研究会 2016 p18)を育成していくことが必要だという。

そこで本研究では、幼稚園に新規採用された教員が、在席園での教職員より受けてきた保育指導に対して、どのような「学習」の捉え方をしていたのか、また新規採用教員が、幼稚園教諭として専門的な成長を積んでいくためには、在席園の指導立場にある教員が、どのような指導・助言を与えることが望ましいのかについて考える場としたい。

2. 研究方法

調査の目的：新規採用教員が、在席園の指導立場にある教員の助言・指導をどのように「学習」しているのかを明らかにして、新規採用教員の専門性を育む指導のあり方について検討を行うことを目的とする。

実施日：2016年1月中旬、被験者が勤務する園において、保育終了後にインタビューを実施した。

調査対象者：A県、私立B幼稚園の教員1名を対象とした。被験者は、2014年度に新規採用された教員で、調査を実施した時期は保育経験者として2年目であった。被験者の属性は、4年生大学を卒業しており、当時は3歳児クラス23名の担任として業務にあたっていた。同時に、この園では複数担任制度が取られており、被験者は保育歴6年目の教員とともにクラス運営を行っていた。

手続き：B幼稚園の保育室にICレコーダーを設置して、インタビューの会話をすべて録音した。被験者には、当時の記録と記憶をもとに回答を行ってもらった。また、調査項目は事前に準備しておき、会話の流れに応じて質問を変更または追加する半構造化面接によって実施した。

面接項目：調査項目の内容は、新規採用教員のクラス運営における不安に関する4領域から構成されており、10項目の質問について尋ねた(表1)。

分析方法：被験者のインタビュー結果の概要をまとめ、これを参考に新規採用教員のクラス運営における不安について検討を行った。

尚、調査対象者については、インタビュー内容を本研究に利用する旨、承諾を得ている。

3. 結果と考察

インタビューの結果を表2に示す。

表1 面接項目

問1. 「4月当初のクラス運営について」の領域： (a) 子どもに対する指導・援助に向けての基本的な抱負、 (b) クラスの子どもの状態
問2. 「クラス運営にフリー保育者が介入してくることについて」の領域： (a) フリー保育者に対する思い、 (b) フリー保育者の最初の印象、 (c) フリー保育者と子どもとの関係性、 (d) クラス運営に介入した後のフリー保育者への印象
問3. 「クラス運営に主任が介入してくることについて」の領域： (a) 主任に対する思い、 (b) 主任と子どもとの関係性
問4. 「フリー保育者、主任の保育指導を通して得られたことについて」の領域： (a) ふたりの保育者の介入後のクラスの子どもの状態、 (b) 1年後の自身の変化

表2 インタビュー結果

面接項目	回答
問1. 「4月当初のクラス運営について」	
a. 子どもに対する指導・援助に向けての基本的な抱負	クラスの中には自己主張をする子が多かったが、大人しい子ども達もいて、元気な子とのギャップが多かった。だから複担と相談して、一人ひとりの子どもの特性に応じて関わっていくことにした。
b. クラスの子どもの状態	未満児からの継続児が3分の1、新入園児が3分の2のクラスで、その中には特別に支援を有する子どもが2人いた。年度当初は、さほど気になる子どもがいるといった感じではなかったが、徐々に子どもたちもクラスに慣れて一ヶ月も経つと、元気な子はさらに自我を出し始め、クラスがまとまらず、支援を有する子が周りの子に手を出すこともあって、担任は毎日、振り回されていた。
問2. 「クラス運営にフリー保育者が介入してくることについて」	
a. フリー保育者に対する思い	クラスがまとまらない状況に対して、どう対応してよいのか分からなかった。主任から、クラス運営に必要な子どもへの関わり方を保育歴20年のフリー保育者（非常勤）から学んで欲しいと言われ、フリー保育者がクラス運営に関わることを素直に受け取った。
b. フリー保育者の最初の印象	保育技術が高く、表現力が豊か。メリハリもあって、ユーモアがあった。でも厳しい面もある保育者だと思った。
c. フリー保育者と子どもとの関係性	クラスの指導に入ったのは、ゴールデンウィーク明けの5月初旬から8月初旬まで。断続的に10回程度入ってもらった。フリー保育者がクラスに入った時は、私たち2人の担任が支援を有する子をそれぞれ担当していた。フリー保育者がクラスに入ると、子どもたちはその保育者とのやりとりを楽しめるため落ち着いていた。でもフリー保育者が抜けると、支援を有する子を見る人がいなくなるので、結局ばたばたの生活が続き、クラスは落ち着かなかった。これは7月後半まで続いた。
d. クラス運営に介入した後のフリー保育者への印象	入園してひと月の間に、大人しい子は、自分たちに気持ちを開いてくれるようになった感じがしていたので、こうした子には長い目で見て、無理はさせたくないと思っていた。でもフリー保育者は、子どもに厳しい感じで接していたように思う。静かにする時は静かにさせたい。給食も一口は食べさせていた。自分が願いを持ったら、その願いを達成することを大切にしている先生だった。内気な子どもに対しても厳しかった。フリー保育者の前では、大人しい子が緊張してしまい、自分を出せない感じがしていたように思う。ぴしっと言うことでまとまることもあれば、だめなときもあるのではと思っていた。
問3. 「クラス運営に主任が介入してくることについて」	
a. 主任に対する思い	フリー保育者が他クラスのヘルプに入ることが決まり、抜けてから、一人の男児が気になる行動を取るようになった。その男児は、家庭でも聞き分けのいい子で、園でも8月頃までは

	<p>気になった素振りをみせることはなかった。でも9月になって、気持ちが崩れたりすると立ち直ることができず、暴力的になったり、床に寝そべて泣くことが多くなり、支援を有する子よりも、男児に追われることのほうが多かった。すると、今度は主任自らがクラスに入り、保育指導をすることになった。多分、主任は自分の責任を全うすべく、クラスに入ったのだと思う。クラスに入ると自ら保育を進め、私ともう一人の担任の保育で不足しているところを、子ども達の前で注意された。また、「あなたたちの保育では子ども達の1年が無駄になると」ということを言われたこともある。でも10月くらいになると、「自分の保育はこうじゃないのに・・・」という葛藤する気持ちと、でも従うしかない悲しさがあった。この時、子ども達を丁寧にみてあげたいという気持ちはあったけど、そうした思いだけでは集団はまとまらないということも一方で感じるようになっていた。</p>
<p>b. 学年主任と子どもとの関係性</p>	<p>突然、気になる行動を取るようになった男児は主任の前では大人しかったが、主任がいなくなると暴れ出すようになった。こうした行動は、支援を有する子達にも現れ、クラスの状態はなかなか収まらなかった。でも11月頃になると、子どもたちが皆おとなしくなるという状況が目に見えるようになっていった。主任が子ども達を何とか収めなければとする気持ちだが、子どもたちに「あの人の前では言うことを聞かなければダメ」というイメージを持たせてしまったのではないかと思う。主任は11月頃までクラスに入っていたが、その後は他のクラスの指導を行うため、私たちのクラスに入ることはなくなった。</p>
<p>問4. 「フリー保育者、主任の保育指導を通して得られたことについて」</p>	
<p>a. ふたりの保育者の介入後のクラスの子ども達の状態</p>	<p>11月くらいから主任があまりクラスに入らなくなると、少しずつクラスとして安定し始めていった。12月以降、子どもとの関係は主任が感じているほど悪くなかったと思えるようになった。子どもが甘えてきてくれるのが嬉しかったし、子ども達が自分に関心を向けてくれることも伝わってきた。1月、他のクラスに勉強に行かされたが、他のクラスに行き戻ってくると、子どもが「どうしてクラスが変わるの?」と聞いてきて、子どもなりに私が他のクラスに行くことが変だと受け止めていたのではないかと思った。例えば、子どもの「先生、今日はここ? (このクラスにいるの?)」「今日は泥団子一緒に作れる?」と一緒に遊びたいという気持ちを伝えてくれることがあったりして、その時はとてもうれしかった。子どもと離れることで自分に対する子どもの思いを感じることができた。2月、クラスに戻ってきた時に、子ども達もみんな何かをすることが楽しくなったようで、生活発表会に向けての活動でも、クラスみんなで取り組んでいるという雰囲気が生まれ、子ども達みんな活動を進めることができるようになっていた。</p>
<p>b. 1年後の自身の変化</p>	<p>1月から2月の初旬まで、集団の保育を学ぶため他のクラスに行くよう主任から言われた時は、自分には保育技術がない、ダメなんだと自信がなくなった。ただ、他のクラスを見ることで、いろんな関わり方や援助のあり方を見る機会になり、学ぶこともあった。それまでは主任の手前、「～してはダメ」と注意することが多かったが、主任がクラスにいないと、子どもへの関わりに余裕が持てるようになり、1月くらいから、よく子どもを褒めている自分に気づくことが多くなった。主任が入っていた時は、否定されるかもしれないという緊張やプレッシャーで萎縮してしまった。そのため自分じゃない自分が保育をしていた。一方、もっと、集団をまとめる力、惹きつける力があつたほうが良いということも感じるようになった。前は、子ども達の気持ちを惹きつける保育ができなかった。具体的には、声の張りや目力、インパクト、保育の進め方、材料の提示の仕方など。いろいろな保育を見ることで保育者にもいろいろなタイプがあるのだということを知った。その中で保育者が厳しさではなく、柔らかな感じで子どもに働きかけても、その思いをちゃんと受け止めている子どもに出会い、そうした保育にあこがれを持ったこともあった。クラスの中には内気な子、なかなか自分を表現できない子もいる。そうした子には集団としてではなく、個々への丁寧な関わりが必要になってくると感じた。また、トラブルもとても大切で、トラブルを通して子どもが少しずつ一緒にいることの喜びを知っていくと思った。厳しく言うことも大切だが、愛情に根ざした厳しさが大切だと思った。その愛情はどこで育つのかというと、子どもが「一緒に遊ぼう」と関わってきてくれるなど、自分も子どもから慕われているという確信がなければ育まれていけないと思った。</p>

3-1. 4月当初のクラス運営について

今回、被験者が担当したクラスの子どもは、持ち上がりの園児と新入園児が混在しており、被験者自身もそれを認識しておりながら（「未満児からの継続児が3分の1、新入園児が3分の2のクラス」）、クラスの子どもの様子が概的にしか捉えられていない（「クラスの中には自己主張をする子が多かったが、大人しい子ども達もいて、元気な子とのギャップが多かった」）様子が見受けられた。進級児と新入園児とでは、園生活におけるこれまでの生活経験の違いがあることから同じペースで活動を進めていくことは安易ではない。そのため、「一人一人の子どもの特性に応じて関わっていくことにした」という抱負は評価すべき点ではあるが、その一方で、クラスをまとめていくことに意識が向けられているため（「クラスがまとまらず」）、目に余る行動をとる子どもに気持ちが奪われてしまっていることが示唆された（「元気な子はさらに自我を出し始め」、「支援を有する子が周りの子に手を出すこともあって」）。

3-2. クラス運営にフリー保育者が介入してくることについて

クラスがまとまらない状況に焦りを覚えている被験者は（「どう対応してよいのか分からない」）、素直にフリー保育者の介入を受け入れ（「素直に受け取った」）、自分にはない保育実践力に魅力を感じている様子（「保育技術が高く、表現力が豊か。メリハリもあって、ユーモアがあった」）がうかがわれる。その後、フリー保育者が、自分たち担任が叶えられなかった子どもを集中させる業（「子ども達は保育者とのやり取りを楽しめるため落ち着いていた」）を認める反面、これまでに築いてきた子どもの育ち（「大人しい子が緊張してしまい、自分を出せない感じがしていた」）が壊されていくことへの懸念や、半強制的な指導・援助に対して（「静かにする時は静かにさせたい。給食も一口は食べさせていた。自分が願いを持ったら、その願いを達成することを大切にしている」）批判的な見方を示している場面も確認された。

以上のことから被験者は、新規採用教員として保

育現場に立ち、これまでに体験したことのない子ども達の本当の生活に触れ、戸惑いを隠しきれなかったといえよう。また、そこに介入してきたフリー保育者に対しては、憧れや疑問などを交錯させつつ、その場を冷静に観察して、現象を捉えようとしている様子がうかがえる。これらのことから、フリー保育者の介入は、被験者に新たな視座を与える契機となっているといえよう。

3-3. クラス運営に主任が介入してくることについて

フリー保育者から解放され、安心したのもつかの間（「フリー保育者が他クラスのヘルプに入ることが決まり」）、今度は突如、行動に異変を起こした男児に手を焼き、未だクラス運営を軌道にのせることができている様子がうかがわれる（「支援を有する子よりも、男児に追われることのほうが多かった」）。そして再び、自分のクラスにヘルプ（主任）が入ることに対して、主任への罪悪感が垣間見られる（「多分、主任は自分の責任を全うすべく、クラスに入ったのだと思う」）。だが主任の介入によって先程までの罪悪感は一気に不信感へと変容している（「私ともう一人の担任の保育で不足しているところを、子ども達の前で注意された」、「あなたたちの保育では子ども達の1年が無駄になる」）。そればかりか、自分の非力さを嘆き（「自分の保育はこうじゃないのに・・・という葛藤する気持ち」、「でも従うしかない悲しさがあった」）、クラスの子ども達への後ろめたさを感じつつ（「11月頃になると、子どもたちが皆おとなしくなるという状況が目に見えるようになっていった」）、自分を追い込んでいこうとする様子が確認された（「この時、子ども達を丁寧に見てあげたいという気持ちはあったけど、そうした思いだけでは集団はまとまらない」）。

以上のことから被験者は、主任の介入・保育指導によって、自分のなすべきかわりが何であるのかを見失いかけてはいるが、それと同時に、自分の保育に対して課題を突き付けられ、現実と向き合いながら問題を解決しようと試行錯誤している様子がうかがえる。これらのことから、主任の介入もまた、被験者に新たな視座を与える契機となっているといえよう。

3-4. フリー保育者、主任の介入を通して気付いたことについて

自分の保育に批判的な目が向けられている状況（「12月以降、子どもとの関係は主任が感じているほど悪くなかったと思えるようになった」）を、子どもとのかかわりから肯定的に捉え直そうとしている様子（「例えば、子どもの「先生、今日はここ？」「今日は泥団子一緒に作れる？」と一緒に遊びたいという気持ちを伝えてくれることがあったりして、その時はとてもうれしかった。」）がうかがわれる。その矢先、他の教員の保育実践を学ぶよう指示を出され（「1月から2月の初旬まで、集団の保育を学ぶため他のクラスに行くよう主任から言われた」）、再び自己肯定感が喪失するも（「自分には保育技術がない、ダメなんだと自信がなくなった」）、他の教員の保育実践を観察することで自身の課題を客観的に見つめ直す視点が育まれている様子がうかがわれる（それまでは主任の手前、「～してはダメ」と注意することが多かった）。これによって、保育実践に余裕が見られ（「1月くらいから、よく子どもを褒めている自分に気づくことが多くなった」）、これまでの自分を冷静かつ的確に自己分析し（「主任が入っていた時は、否定されるかもしれないという緊張やプレッシャーで萎縮してしまった。そのため自分じゃない自分が保育をしていた」）、幼稚園教諭として不足している適正力の補充（「集団をまとめる力」「惹きつける力」「声の張り」「目力」「インパクト」「保育の進め方」「材料の提示の仕方」）、教師像の作り直しを図っている様子（「いろいろな保育を見ることで保育者にもいろいろなタイプがある」「そうした子には集団としてではなく、個々への丁寧な関わりが必要」「厳しく言うことも大切だが、愛情に根ざした厳しさが大切」）が確認された。

以上のことから被験者は、主任に自身の保育を否定される経験、他者の保育を見る経験を通して、自分自身の保育を俯瞰してみようとするきっかけを得ることになった。これにより、自分がイメージする保育をはじめ明確に捉えることができたのではないであろうか。これは、養成校での講義・演習・実習等で得てきたイメージと大差ないものと予測できる。しかし、フリー保育者や主任の介入によって、被験者がこれまで描いていた教師像に大きな揺さぶりがかけられたことは間違いない。そして、その揺

さぶりの結果が、自身の目指す指標を明確にさせ、教師像の作り直しが図られていったのである。つまり、こうした現実と向き合う葛藤体験こそが専門職者としての成長の契機へとつながっていくことが示唆された。

4. 総合考察

（1）個々の教員の特性を意識して助言・指導を行う

被験者は新規採用の教員で保育経験6年目の幼稚園教諭と二人で3歳児クラスを担当していた。二人はそれぞれ、自分達が持ち合わせている特性に応じて保育を組み立てようとしていたことが読み取れる。このような保育のあり方が子どもにとって絶対的に望ましくないかという点、そうではないはずである。当初、被験者は4月～5月にかけて、子どもがどんどん元気になっていく様子を複雑な気持ちで受け止めている。そして、そうした子ども達を前に、クラスとしてまとめることができなかつたことに対して、自分には教員としての専門性が欠けているのではないかと不安を募らせていった。しかし、仮にこれが、クラスの子供達に「自我」を表出させることを基盤とした保育であったと考えれば、この保育は評価すべき保育実践力となる。むしろ、専門職者としての経験が豊富な指導者は、被験者のように初めて保育現場に立って本当の子どもの姿に直面して困惑している気持ちや、それを傍らにともに奮闘している中堅教員の努力に気を配り、いま目の前で「自我」を表出させている子ども達の姿に、今後どのような変化がもたらされるのか、あるいは、どのような育ちのプロセスを踏むことになっていくのかを予測して指導を行っていかねばならないのではないであろうか。

保育者は誰もが似た保育技術を持っている訳でなければ、当然、子どもへの関わり方や子どもの育ちに対するイメージも異なっている。そのため、子どもを育てるための方法論も異なっていく。しかし、ここではっきりしていることは、こうした専門能力は、自らが配置された土壌すなわち環境の中で構築されていくということである。

今回の調査で確認された主任の助言や指導からは、教師たるもの、表現力が豊かでメリハリがある保育実践を行うことができるようにならなければい

けないと、被験者に強要している様子がうかがわれた。確かに、そうした側面も質の高い保育専門能力として捉えられてはいるが、果たして本当にそうなのであろうか。この点については今後検証していく必要がある。ただし、否定ばかりはできない。今回、主任が行った、他の教員をクラスに介入させる取り組みは、被験者自身が自分の保育実践力に対して、欠如している部分について考える場を提供されたことにつながっている。そこで今一度、被験者の葛藤場面を踏まえ、指導立場を担う教員が新規採用教員に指導・助言を行う際の留意点を挙げるとすれば、指導・助言の際には、①必ず幼児理解や育ちのプロセスと関連させ、幅広い視点を持って指導・助言を行うこと、②子どもの現象にとらわれ過ぎず、教員と子どもとの関係性を意識して指導・助言を行っていくことが必要であることが示唆された。

(2) 指導教員が持ち合わせたい“新規採用教員の育ちを捉える眼”

指導教員はそれぞれの教員のタイプに応じながら、子どもの育ちのプロセスにその教員がどのように関与することが望ましいのか、常に捉えられる視点が必要となる。それによって、一人ひとりの教員としての資質を生かすことにつながるものが今回の調査からも確認された。それは新規採用された教員が今現在もっている保育者としての力量に寄り添うことである。今の自分を否定された人間は、保育の専門職者として育っていく未来の自分を想像することが難しくなる。一方、今の自分を受け止められた新規採用教員は、新たな自己課題を見つけ、成長のプロセスを踏むことができる。つまり、一人ひとりの教員が自ら自分の発達課題に気づくような場を設けるために、まずは、今のその人の良さを受け止めていくことが指導の原点であるといえよう。

恐らく、今回の調査で対象となった被験者は実際にクラスの子ども達に振り回されていたことだろう。しかし、本来、子どもとは周囲の教員を自分の世界に取り込んで成長を積み重ねていく存在である。そして、教員を振り回しながら、徐々に教員との関係に効力感を得ていくのである。こうした積み重ねによって子どもは自分の存在に確信を持ち、教員の前で自分の存在をアピールしようとしつつ、同時に教員の思いを感じられるようになっていくので

ある。なぜならば、子どもが教員を振り回していない状態とは、教員が自分のしたことに対して何の反応も示さない、つまり無関心である状態を意味するからである。従って、子どもに振り回されるといった現象は、教員と子どもとの関係性を築いていくためには大変重要な意味が含まれていると捉えることができよう。

特に、新規採用教員の場合は、はじめの1年間は子どもに振り回されて終わるという話しをよく耳にする。しかし、実は1年後に当時のクラスの子ども達が快活であったり、発言が面白かったり、友だちとの関わりが豊かであったりということを感じる場合がある。このように新規採用教員は、保育の経験が浅く、まだ十分に子どもを管理できないからこそ、子ども達はその抜け穴を通して、自分たちで生活の場を充実させているといえよう。結果的には、それが子どもの育つ場を保障していることにつながっているのである。また、ここで、個々に子ども達が自我を表出することで、自我の衝突、自分の譲歩、居心地のよい空間を確保していくといった一連のプロセスを学習していくことにもつながっていく。

新規採用教員にとっては、毎日がもめごとやスムーズに進まない生活の中で、持ちこたえなければならぬことばかりに直面することとなるが、子どもにしてもその過程を持ちこたえることによって、自ら社会的な自我を形成していくのである。だからこそ、表面上、落ち着いた状況が形成されても必ず反動がやってくるのである。ましてやそれを、他の教員の圧力や恐怖によって押さえ込んだとしても、それが外れれば、その時表出できなかった自我は必ずまた現れるのは自明なのである。にもかかわらず、もし幼年期に自我を強制的に抑えられてしまったら、コントロールが難しいとされる少年期や青年期に自我が表出されることになる。

このように考えると、新規採用教員が子どもに振り回されるということは、クラス全体をまとめることができない保育方法の特権と考えることもできよう。新規採用教員を支えるべき在席園の教員がすべて、このような捉え方ができれば、教職員の関係も改善され、風通しのよい組織風土も形成されるのではないであろうか。新規採用教員にいま最も必要な指導・助言は、目の前の子どもと自分との関係性をしっかり向き合わせていくこと、また周囲の励まし

によって自分の保育に自信を持たせていくことにはほかならない。

保育には答えがないとよく言われる。これは、保育の援助や指導が無数に存在するという言葉に置き換えることができる。すると、ここから一つの結論を導き出すことができる。つまり、新規採用の教員であってもベテラン教員であっても、保育の援助や指導は同等に価値のあるものとして尊重されなければならないと捉えることができるのではないであろうか。保育現場が多忙を極めるのは周知のことである。ただ、どのように保育の質を高めるかは喫緊の課題である。そうした中、自分の保育を物語ること、保育を語り合うことの重要性が叫ばれている。

保育の語り合いには、必ずといっていいほど具体的な事例が示されている。事例が提示されることで、教員は自分の体験した保育と事例を照らし合わせて、省察、または新たな気づきを得ることができるのである。新たな気づきは、保育を見る視点を広げることを意味している。それは評価する枠組みを広げていく作業である。保育は正解がないからこそ、評価の枠組みは広ければ広いほど、様々な視点から保育を捉え、保育の本質に近づいていく可能性が高くなる。そのため、多忙を極める中でも、保育を語り合う場を少しでも持とうと、現場は努力していかなければならないのであろう。

西垣 (2013)¹⁸⁾ は、保育における話し合いを進めるポイントとしては次の5点を挙げている。①正解がないからこそ、気軽に話してもらうように意識づける、②正解がないからこそ、経験年数に関係なくそれぞれの人の意見が尊重されるべきことを伝える、③正解がないからこそ、参加者全員が、その話し合いで相手の考えに耳を傾ける大切さに気づくようにする、④正解がないからこそ、話し合いそのものを楽しめるような雰囲気を作る、⑤正解がないからこそ、【私】の今考えていることを言葉に置き換えながら整理する場にする。

上記に示したように、ひとつの考えに固執せず、自由な気持ちで話し合いに望むことで、新規採用教員の安全基地が確保されよう。また、それと同時に各園の保育の質は自ずと高まっていくことだろう。そのために日頃から、保育を語る喜びを全ての教員に体験してもらう必要がある。自分の保育を表現したくなるのは、それを肯定的に受け止めてくれる

対象がいることが前提になる。これは表現豊かな子どもを育てることとまったく同じ原理といっても過言ではない。正解がないからこそ、新規採用教員の保育行為にも意味があるということを前提とした、保育指導・助言が求められよう。今後、指導的な立場にある教員には、新規採用教員の言葉にも耳を傾け、ゆっくり教育に対する共有感を醸成してほしいと願う。

引用文献

- 文部科学省 (2004), 新しい先生とともに 幼稚園新規採用教員研修資料
- 中央審議会 (2015), これからの学校教育の担う教員の資質能力の向上について～学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (答申)
- 大村壮 (2010), 保育者の職場変更に関する研究: 就労働機, 職場満足との関連, 常葉学園短期大学紀要41, 113-120.
- 加藤光良・鈴木久美子 (2011), 新卒保育者の早期離職問題に関する研究1: 幼稚園・保育所・施設を対象とした調査から, 常葉学園短期大学紀要42, 79-94.
- 上村眞生・七木田敦 (2006), 保育士が抱える保育上のストレスに関する研究: 経験年数及びソーシャルサポートとの関連からの検討, 広島大学大学院教育学研究科紀要55, 391-395.
- 足立里美・柴崎正行 (2009), 保育者アイデンティティの形成と危機管理の関連性の検討, 乳幼児教育学研究18, 89-100.
- 森本美佐・林悠子・東村知子 (2013), 新人保育者の早期離職に関する実態調査, 奈良文化女子短期大学紀要44, 101-109.
- 廣川大地 (2008), 保育者の仕事継続意欲, 離職意向に関する研究の動向, 中村学園大学・中村学園短期大学部研究紀要40, 83-90.
- 西坂小百合 (2014), 新任保育者が直面する困難とこれからの保育者養成, 保育学研究第52号第3号, 151-153.
- 西坂小百合 (2011), 若手幼稚園教師の精神的健康に及ぼすストレスと職場環境の影響, 立教学院短期大学紀要42, 101-110.

保育教諭養成課程研究会 (2016), 幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイドⅡ — 養成から現職への学びの連続性を踏まえた新規採用教員研修 — 4-5.

加藤由美・安藤美華代 (2015), 新任保育者の心理社会的ストレスを予防するための心理教育“サクセス・セルフ”のプロセス評価研究, 岡山大学大学院教育学研究科研究集録第160, 19-28.

谷川夏美 (2013), 新任保育者の危機と専門的成長 — 省察のプロセスに着目して —, 保育学研究 51(1), 105-116.

保育教諭養成課程研究会 (2016), 幼稚園教諭・保育教諭のための研修ガイドⅡ — 養成から現職への学びの連続性を踏まえた新規採用教員研修 — 18.

西垣吉之・鈴木公二・西垣直子 (2013), 保育記録を素材にした保育の質の高まりに関する研究 — 話し合いの困難性や記録の質に着目して —, 障害支援研究第123, 3-13.