

A Practical Study of In-Service Teacher Training
in Special Education at a Public Kindergarten (6)
: Basic Research on the Establishment of the
Ideal of the Teacher Who Continues Learning All
His Life

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2017-05-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 藤枝, 静暁, 森田, 満理子, 新井, 邦二郎 メールアドレス: 所属:
URL	https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/506

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0
International License.



公立幼稚園における特別支援園内研修の実践記録(6)

— 学び続ける教員像の確立を目指した基礎研究 —

A Practical Study of In-Service Teacher Training in Special Education at a Public Kindergarten (6)

— Basic Research on the Establishment of the Ideal of the Teacher
Who Continues Learning All His Life —

藤枝 静暁¹・森田満理子²・新井邦二郎³

FUJIEDA Shizuaki, MORITA Mariko and ARAI Kunijirou

1. はじめに

2011年度より東京都北区の公立幼稚園では、年5回の特別支援園内研修が導入されている。H28年度、北区の公立幼稚園は6園ある。第一筆者は2011年度より6園の中のA幼稚園（以下、A園）の特別支援園内研修を担当している。第二・第三筆者は第一筆者のスーパーバイザーである。特別支援園内研修当日は、第一筆者は保育中の子どもの観察を主として行い、担任教員から子どもの様子や気になることなどを聞き取る。昼食時は子どもと同じテーブルで食事をする。13時から14時までの間は、保護者からの個別相談を受ける。14時に保護者が子どもの迎えに来園し、14時30分に降園となる。その後16時30分まで、A園の全教員と第一筆者が参加して保育カンファレンスをおこなう。

筆者らは特別支援園内研修の内容について、毎年テーマを設けてふり返りを行い、紀要に報告してきた。第6報となる本稿では、「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」（中央教育審議会、平成24年8月28日）の中で提示された「学び続ける教員像」をテーマとした。答申では、これからの教員に求められる資質能力として「学び続ける教員像」の

確立を求めている。本稿では、「学び続ける教員像」を確立するうえで特別支援園内研修が果たしている機能を明らかにするとともに、新任教員が特別支援園内研修の中で何を学んでいるのかを明らかにする。

2. 目的

今日の社会では、グローバル化や情報化、少子高齢化など急激な変化が起こっている。こうした社会状況の変化にともない、教育専門職としての教師には、教職生活全体を通じて実践的指導力を高めるとともに、探究力を持ち、学び続けることが期待されている（八尾坂、2015）。

こうした期待を背景として、教員の資質能力の向上に関する議論が繰り返し行われている。文部科学大臣は2010年6月に「教職大学院や教員免許更新制等は実現しているが、学校現場の諸課題に必ずしも十分に対応できていないとの指摘もあり、教員が教職生活の各段階を通じて高度な専門性と実践的な指導力を身に付けられるようさらなる改革が求められる」とする諮問理由を添え、中央教育審議会に諮問した。

この諮問を受け、中央教育審議会は2012年8月に「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」以下H24答申と略す」を提出した。H24答申では、「現状と課題」として①グローバル化など社会の急速な進展の中で人材育成像が変化しており、21世紀を

1 埼玉学園大学大学院心理学研究科教授

2 埼玉県立大学保険医療福祉学部専任講師

3 東京成徳大学大学院心理学研究科教授

生き抜くための力を育成するため、思考力・判断力・表現力等の育成など新たな学びに対応した指導力を身に付けることが必要、②学校現場における諸課題の高度化・複雑化により、初任段階の教員が困難を抱えており、養成段階における実践的指導力の育成強化が必要と指摘されている。

「改革の方向性」としては、教育委員会と大学との連携・協働による教職生活の全体を通じた一体的な改革、新たな学びを支える教員の養成と、学び続ける教員を支援する仕組みの構築が必要と指摘されている。

「これからの教員に求められる資質能力」としては、これからの社会で求められる人材像を踏まえた教育の展開、学校現場の諸課題への対応を図るためには、社会からの尊敬・信頼を受ける教員、思考力・判断力・表現力等を育成する実践的指導力を有する教員、困難な課題に同僚と協働し、地域と連携して対応する教員が必要である。また、教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠であると指摘されている。H24 答申では、これを「学び続ける教員像」の確立と呼んでいる。

その後、文部科学大臣は2014年7月に「これからの教育を担う教員に求められる指導力を、教員の専門性の中に明確に位置付け、全ての教員がその指導力を身に付けることができるようにするため、教員の養成・採用・研修の接続を重視して見直し、再構築するための方策について検討する必要がある」という理由と共に「これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について」を中央教育審議会に諮問した。

諮問を受けた中央教育審議会は2015年12月に「これからの学校教育を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）、以下 H27 答申と略す」を提出した。H24 答申に引き続き H27 答申でも「真の意味で『学び続ける教員像』を具現化していくための教員政策を進めていく必要がある」ことが強調されている。教員の資質能力向上に向けて、①教員研修に関する改革の具体的な方向性、②教員採用に関する改革の具体的な方向

性、③教員養成に関する改革の具体的な方向性、④新たな教育課題に対応した教員研修・養成、⑤教員の養成・採用・研修を通じた改革の具体的な方向性、⑥教員免許制度に関する改革の具体的な方向性、⑦教員の資質能力の高度化に関する改革の具体的な方向性の7つが示された。

第一筆者がA園の特別支援園内研修を担当していることから、本稿では7つの中でも特に①教員研修に関する改革の具体的な方向性に着目した。その方向性とは、「教員は学校で育つ」ものであり、同僚の教員とともに支え合いながらOJTを通じて日常的に学び合う校内研修の充実や、自ら課題を持って自律的、主体的に行う研修に対する支援のための方策を講じる、と記されている。具体的な中身は、①継続的な研修の推進、②初任者研修の改革、③10年経験者研修の改革、④研修実施体制の整備・充実、⑤独立行政法人教員研修センターの機能強化の5つである。

本稿では上記5つのうち、①継続的な研修の推進と②初任者研修の改革に着目する。③に関してはA園に該当者がいないため、④については北区教育委員会が特別支援園内研修を設定しているため、⑤については他機関ゆえに、本稿では取り上げない。

①の継続的な研修の推進であるが、文部科学省が平成26年に都道府県、政令指定都市及び中核市の109の自治体を対象に実施した「初任者研修、2～3年目研修の実施状況」の結果によると、1年目研修は109全ての自治体で行われており(100%)、2年目研修は59自治体(54%)、3年目研修は44自治体(40%)と時間の経過と共に実施状況が低下していることが明らかになった。この話題に関して特別支援園内研修を考えると、この研修が導入されてから既に6年目であり、年間5回必ず実施されている。つまり、特別支援園内研修は①の継続的な研修を推進するための機能を果たしているといえる。

②であるが、今日の学校現場においては、団塊世代の教員の退職に伴い、初任者が増えている。たとえば、東京都公立学校教員採用案内には「東京都は年齢構成上50歳代の教員が多く、毎年2千人規模で退職します。新規で採用される教員が多く、全教員数に占める若手の教員の割合が高くなっています」と記されている。東京都特別区の

Table 1 特別区立幼稚園教員採用候補者選考実施結果

採用年度	申込者数	受験者数	第1次選考合格者	最終合格者	補欠者	採用者
平成28年度	878名	710名	155名	38名	46名	63名
平成27年度	783名	644名	161名	50名	46名	66名
平成26年度	747名	618名	162名	10名	52名	46名
平成25年度	809名	653名	158名	10名	57名	42名
平成24年度	855名	684名	165名	21名	54名	53名
平成23年度	1080名	900名	150名	15名	27名	37名
平成22年度	1147名	858名	187名	14名	26名	26名
平成12年度*	1088名	698名	51名	14名	非公表	

*平成12年度より東京都の特別区が採用する幼稚園教員の採用候補者選考を特別区人事・厚生事務組合教育委員会で実施している。

Table 2 クラス担当教員

	担任教員 (正規雇用)	支援員 (年度毎の雇用)
年長クラス	新卒で2年目, 女性	他区より異動, 12年目, 女性
年少クラス	新卒で5年目, 女性	新卒で1年目, 女性

幼稚園教員採用数に関しても、Table 1 に示したように、ここ数年は増加傾向にある。平成29年度特別区立幼稚園教員採用候補者選考案内においても合格見込者数は50名程度と記されており、この傾向は維持される見込みである。実際、A園の職員室においても世代交代が起きている。第一筆者が特別支援園内研修を担当して以降、ベテラン教員が退職や異動した一方で、新卒の正規雇用の教員2名が着任した。Table 2 に示したように、平成28年度のA園のクラス担任教員は2名とも新卒である。クラスを担当する教員以外は、未就園児の会を担当する教員1名と副園長および園長⁽¹⁾である。この3名はいわゆるベテランである。

初任者が増えている状況について、H24 答申では「初任者が実践的指導力やコミュニケーション力、チームで対応する力など教員としての基礎的な力を十分に身に付けていない」ことが課題として指摘されている。H27 答申では、学校を取り巻く環境変化として「近年の教員の大量退職、大量採用の影響等により、教員の経験年数の均衡が顕

著に崩れ始め、かつてのように先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ることのできない状況があり、継続的な研修を充実させていくための環境整備を図るなど、早急な対策が必要である」といった課題が示されている。

また、こうした課題に対する初任者研修の改革の方向性については「近年、多くの都道府県においては、初任者に過度な負担がかかっているという課題を踏まえつつ、若手教員の育成の強化を図るため、初任者研修のみで若手教員の研修を終えるのではなく、2年目研修や3年目研修を実施するなど若手教員のための研修を継続して実施しており、成果をあげている。初任者に限らず、経験年数の浅い教員に対する研修は、その後の教職生活への影響も大きく、とりわけ重要であることから、国においては、今後、都道府県等において、それぞれの地域の状況等を踏まえた効果的な若手教員研修が行えるよう、初任者研修の弾力的な運用を可能にするよう現在の初任者研修の運用方針を見直すことが必要である」と示されている。

A園の初任者は特別支援園内研修に初年度のみならず、2年目以降も継続して参加している。また、A園の全教員が特別支援園内研修に参加することから、先輩教員と若手教員が共に学んでいる。つまり、特別支援園内研修は②初任者研修の改革を果たす機能を備えているといえる。

ここまでの議論から、「学び続ける教員像」を確立する上で、特別支援園内研修が果たしている具体的機能を明らかにすることができた。本稿の

もう一つの目的は、特別支援園内研修に参加している教員の中でも初任者に注目し、学びの中身を明らかにすることである。特別支援園内研修とその中での学びは関連していることから、教員の学びを明らかにする過程で、特別支援園内研修の上記以外の機能も明らかにすることができると考えられる。

3. 方法

(1) 調査対象者

A園は4歳児と5歳児の2年保育であり、各学年1クラスである。調査対象者は各クラスの担任教員であった。4歳児クラスの担任教員(以下、4歳児担任とする)はH24年度に新卒で採用され、現在5年目である。したがって4歳児担任は、4歳児クラスから引き続き5歳児クラスを担任するという持ち上がりを2回経験している。5歳児クラスの担任教員(以下、5歳児担任とする)は、H27年度に新卒で採用され、現在2年目である。5歳児担任はH27年度に4歳児クラスを担任し、H28年度はもちあがり5歳児クラスを担任している。

(2) 調査方法と調査時期

第一筆者が5歳児担任および4歳児担任に「特別支援園内研修に参加して、そこでの学びをふり返り、その内容をA4サイズ1枚程度にまとめてください」と依頼した。第一筆者が、H27年度5回目(H28年2月)の特別支援園内研修の時に依頼し、H28年度初回(H28年5月)の特別支援園内研修の時に受領した。

(3) 倫理的配慮

調査が教員の負担増や研修の消化不良につながらないように配慮した。当初、面接法による調査も検討したが、勤務時間を費やすことになるために断念した。紙面による調査ならば、調査対象者が都合の良いときに回答することができる。また、調査を依頼してから受領するまでの期間を3ヶ月間として、時間的ゆとりをもたせた。なお、調査はA園の園長および副園長の許可および調査対象者の同意のもとで実施された。

(4) 学びの分類方法

H24 答申および H27 答申の内容から、担任教員の学びを①特別支援教育、②幼稚園教員としての専門性、③保護者対応、④チームでの協働の4つの視点で分類する。

① 特別支援教育…本稿のテーマである。H27 答申では「ICT の利活用、特別支援教育、外国語教育、道徳など新たな教育課題や、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善などに対応した教員養成・研修が必要である」と指摘されており、特別支援教育が重要な教育課題の一つであることが分かる。

② 幼稚園教員としての専門性…H27 答申では「一言で養成・採用・研修と言っても、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校など学校教育法第1条に規定する学校種や幼保連携型認定こども園等学校などの学校種をはじめ、それぞれの学校種において、学校が抱える課題や教員に求められる専門性は異なるものもあり、それぞれの特徴や違いを踏まえ、その在り方についての制度設計を進めていくことが重要である」と記述されている。つまり、特別支援園内研修への参加を通じて、5歳児および4歳児担任が幼稚園教員としての専門性を高めることにつながっているかを検証する視点が必要である。

③ 保護者対応…公立であるA園はバスによる子どもの送迎は行っておらず、保護者が子どもを送迎している。登園時と降園時の一日に2回、担任教員は保護者と必ず顔を合わせる。つまり、A園には、担任教員と保護者がコミュニケーションをとる機会が豊富にあるといえる。担任教員がこの機会を生かして保護者と良好な関係を築くためには、特別支援園内研修を通じて、保護者に安心感を与える関わり方などを学ぶことが期待される。H27 答申では「我が国の教員の強みを最大限に生かしつつ、子供に慕われ、保護者から敬われ、地域に信頼される存在として、更なる飛躍が図られる仕組みを構築していくことが必要である」と記されている。

④ チームでの協働…2つの答申の内容から、研修を通じて「コミュニケーション力、チー

ムで対応する力などを身に付けること」や「先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承をうまく図ること」が期待されている。Table 2に示したように、A園の各クラスには担任教員の他に支援員1名がいる。学級を経営していく上では、学級担任と支援員がよく話し合い、コミュニケーションを取りながら進めていくことが望ましい。困り事や悩み事がある時には、学級担任だけまたは2人だけで抱え込むのではなく、先輩教員に相談したり、援助を要請することも大切である。

4. 結果と考察

4歳児担任の学びの内容をTable 3に、5歳児担任のそれをTable 4に示した。

(1) 特別支援教育

4歳児担任と5歳児担任に共通した学びは、特別支援対象児の実態や変化を捉える視点が養われたことである(Table 3の4歳児担任の1, 3とTable 4の5歳児担任の1, 8, 以下同様に担任と番号を記す)。子どもの実態を捉えることができ

るようになると、その子の課題と目標が明確になり、効果的な個別支援計画の立案と実際の支援が可能となる。この視点は心理療法の見立てに相当する。精神科医の土居(1992)は、「見立てとは診断的なものを含んでいるが、しかし単に患者に病名を付することではない。それは断じて分類することではない。それは個々のケースについて診断に基づいて治療の見通しを立てることであるとともに、具体的に患者にどのように語りかけるかを含むものであって、きわめて個別的なものである」と述べている。この指摘は、特別支援教育にも大いに当てはまる。特別支援対象児への診断がなされたとしても、それが目的ではない。診断に基づいて、担任教員がその子へのかかわり方を見立て、課題と一緒に取り組んでいくことが重要である。一人ひとり丁寧に関わることがその子の成長につながる。

こうした学びの成果が得られた要因であるが、特別支援園内研修が定期的に行われていることがあげられる(4歳児担任の1と5歳児担任の6)。第一筆者は2ヶ月毎にA園を訪問し、子どもと関わると、様々な変化や成長に気づく。第一筆者

Table 3 4歳児担任の学びの内容

1. 学級担任として

- ① 特別支援児の様子を年5回見ていただき、発達面や心理面を見ていただくことで、幼児の実態や変化を捉えることができ、課題と手立てを明確にすることができた。
- ② 学級担任として、支援児を含めた学級全体への指示の伝え方や、集中しやすい環境の構成など、具体的な実践方法を学んだ。短く分かりやすい言葉で話すことや、視覚教材を用意することなど、支援児が理解しやすい工夫は、学級全体にとっても分かりやすいことを感じた。また、自身の課題である「学級を育てること」を意識するきっかけとなった。幼児同士の伝え合う力を育てることにつながりが深くなり、育ち合う関係をつくっていくことで、学級全体が育っていくことを踏まえて保育に取り組んでいきたいと感じている。
- ③ 保育中に、支援員とともに支援児の姿を一緒に見ながら話すことで、要因を考えながら援助の仕方をその場で修正したり、できるようになったことや心情の変化などを捉えたりすることができた。

2. 職員全体として

- ① 園内研修という形で職員全体で行うことで、担任や支援員の思いや悩み、支援児や気になる子について話すことで、情報を共有する機会となり、情報が行き交うようになった。
- ② 各学級の支援児の様子やねらい、援助の方法など、園全体で、職員全員が援助のポイントを理解した上で接することができるようになってきた。
- ③ 「一生の中の2年間」という先を見通した視点からのご指導や記録の取り方など、どのような方法で行うとよいか園全体で考えるきっかけとなり、課題と手立てを明らかにしながら取り組めるようになってきている。

3. 保護者との連携

- ① 継続して園に来ていただいているために、保護者の方も安心して相談することができる。
- ② 小学校以降や大人になってからのことも視野に入れたお話をしていただき、保護者の方も見通しをもちやすい。

Table 4 5歳児担任の学びの内容

1. 支援児に対する見方が、一方向からだけでなく、別の視点からも見る機会となった。支援児の困っていることが明らかになり、支援児の一步先の目標や課題を学んだ。
2. 支援児や保護者について、「困る人」ではなく、「困っている人」であること、支援児や保護者の言動や行動の背景や心理を学んだ。支援児や保護者がなぜそのような行動をとるのが明らかになることにより、受け止められるようになり、落ち着いて対応することができるようになった。また、対応の仕方、支援の仕方を具体的に学ぶことができた。
3. 特別支援研修会があることで、支援児について職員で共通理解することができた。それぞれの職員が発言しやすい場であり、考えを共通にする機会となった。職員が支援児に対して同じ対応をとることで、支援児が迷わず、力を十分に発揮できることを学んだ。
4. 個別の支援計画を作成するにあたり、支援員とのコミュニケーションも増え、支援児の実態、支援の仕方などそれぞれの立場からの考えを出し合うことができた。話していくうちに、支援児に対する育てたいことが明らかとなり、保育の中でもコミュニケーションをとりながら支援ができるようになってきた。
5. 一人遊びの大切さを学んだ。友達と関わることを急ぐのではなく、遊びの自己充実をすることが重要であり、そのことが老後にも影響してくることが分かった。
6. 藤枝先生のお話から、次の目標、手立てと先ばかりを見ていると支援児も苦しいこと、1ステップずつ認めていくことの大切さを学んだ。藤枝先生が、前回までの研修会と比べて支援児が成長したところを具体的に言葉で表してくださることで、支援児の実態や課題を話し合うだけでなく、それまでの育ちにも目を向けることができるようになった。
7. 支援児が必要としている支援は、学級全体にも必要なことであると分かった。教師の話し方、集中できる環境など、支援児にとって分かりやすく、過ごしやすい関わりを具体的に知ることができた。
8. 支援児の少し先の目標から一步先の目標まで、また、それに対する支援の方法を、藤枝先生が具体的に例を挙げながらお話してくださることで、翌日の保育からすぐに生かすことができた。できることを一つずつ行っていくことで、支援児にも変化が見られると共に、自分自身の支援児に対する受け止め方も肯定的にとらえられるようになるなど変化があった。
9. 藤枝先生が研修会で職員の思いを引き出してくださる姿から、まずは相手の話をよく聞き、受け止めることの大切さを改めて学ぶことができた。幼児にも、支援児にも、保護者に対しても必要なことであると再確認した。

はその内容を特別支援園内研修の場で担任教員に伝えるよう心がけている。担任以外の教員も子どもに関する様々な情報を報告する。つまり、特別支援園内研修には子どもに関する様々な情報が、担任教員の下に集約される場としての機能もあるといえる。また、担任教員と支援員が特別支援園内研修を通じて、話題を共有することによってコミュニケーションが活発になったことも要因にあげられる(4歳児担任の3と5歳児担任の4)。

(2) 幼稚園教員としての専門性

学習内容は子ども理解、学級経営、教員の自己理解などがあつた。2人の担任教員が共通して学んだことは2点あつた。一つは、担任教員が生涯発達という視点から幼稚園の2年間を捉え、幼児期の発達課題や発達の連続性を意識して保育するようになったことである(4歳児担任の6と5歳児担任の5)。発達の視点は、特別支援対象児への個別支援と学級を育てるといふ集団保育の両方

において必要である。

第一筆者は特別支援園内研修では、幼児期の遊びの意味や遊びの発達的变化について伝えた。たとえば、一人遊びの時期であれば、周囲の大人が一人遊びの時間を大切にすることによって、子どもは遊びに没頭でき、その楽しさを実感することができる。また、それが自主性や集中力の獲得につながる。集団遊びをする時期になれば、集団遊びが人と関わることの楽しさを実感したり、社会性やルールなどを学ぶ機会となるのである。

学びの二つ目は、特別支援教育についての学びから学級を育てるといふ学びへと担任教員の視野が広がったことである(4歳児担任の2, 5歳児担任の7)。たとえば、短い言葉で話す、視覚教材を用いる、集中しやすい環境作りなどが、特別支援対象児だけでなく、他の子どもにとっても過ごしやすさにつながることに気がついたのである。

今日、普通教育や通常学級で、障害のある子ども

も、障害は無いが困難を示す子ども、多様なニーズを持つ子ども、それ以外の全ての子どもにとって、分かりやすい指導や支援を目指したユニバーサルデザインまたはインクルーシブ教育が注目されている(小貫・桂, 2014; ペギー, 2008)。担任教員が、優れた技法はクラスの全員にとって有効であるという気づきを得たことは、今後の教職生活においても役立つであろう。

ところで、藤枝・森田・新井(2013)で取り上げたように、特別支援園内研修でA園のベテラン教員が使用している視覚教材が紹介された。担任教員は先輩が使用している教材の良さに気がついたり、自分も参考にしようになったと考えられる。この例は、特別支援園内研修が先輩から後輩への知識・技能の伝承を実現する場として機能していることを示している。

(3) 保護者対応

4歳児担任は、第一筆者が継続して来園し、保護者への保育相談をしていることが、保護者の安心感や先の見通しを持つことにつながっていることを学びの成果としてあげていた(4歳児担任の7, 8)。藤枝・森田・新井(2015)で取り上げたように、第一筆者は保護者から要望があった場合、30分から1時間以内で個別相談を行っている。その結果、一定の程度であるが、保護者の相談へのニーズに応えるとともに、保護者との間に信頼関係を築くことができた。相談終了後、第一筆者は話しの内容を特別支援園内研修で報告し、全教員が共通理解するようにしている⁽²⁾。特に、相談を希望した保護者の子どもが在籍するクラスの担任教員と副園長には詳細を伝えている。

滝口(2008b)は保育相談の究極な目的は、保育者支援であると言っている。つまり、保護者の相談を受けとめることによって、保護者の不安が減少し、安心感が増える。その結果、保護者が教員に思いやりの気持ちを持って接するようになり、両者の人間関係が良くなるということを滝口は言わんとしているのであろう。第一筆者の保護者への保育相談活動が担任教員を間接的に支援することになっており、4歳児担任はこのことを学びの成果と捉えているのかもしれない。

一般的に、5歳児クラスの保護者は、就学に向けて期待を抱くと同時に、我が子のできていない

ことが気になったり、小学校生活に対して漠然とした不安を持っている。他にも、5歳児クラスの子どもは園内のお兄さん・お姉さんとして振る舞うことや運動会といった行事では中心となって活躍することなどが期待される。つまり、5歳児を担任する場合、こうした保護者の不安や周囲からの期待に応えられるように保育をしていかねばならないことから、他学年を担任するよりも多くの負荷が発生すると考えられる。H28年度のA園の5歳児担任は教員として2年目であり、かつ、5歳児クラスを担当するのは初めてである。5歳児クラスをくり返し担任した経験がある保育者と比較すれば、5歳児担任の緊張感や不安感は大きいと考えられる。こうした難しいと思われる状況にも関わらず、5歳児担任は明るい表情と笑顔を絶やさず、落ち着いて保育に臨んでいると、第一筆者は感じていた。

Table 4を見ると、5歳児担任は保護者に対する認知が変化し、落ちついて受容的に接することができるようになったと述べている(5歳児担任の2)。具体的には、特別支援園内研修を通じて、保護者の言動や行動の背景や心理を学んだこと(5歳児担任の2)、子どものそれまでの育ちにも目を向けることができるようになったこと(5歳児担任の6)、幼児、支援児、保護者に対して相手の話をよく聞き、受けとめることの大切さを学んだこと(5歳児担任の9)である。

第一筆者は特別支援園内研修において、保護者の目に見える行動だけでなく、その背景にある不安や心配事について察することで保護者への理解が深まることを伝えた。保護者と話すときは、まず保護者の話をよく聞き、そこに含まれている子どもへの思い、こうして欲しいという願い、不安などの感情を理解することが重要であることを伝えた。5歳児担任が特別支援園内研修で学んだことを、実際の場で素直に実践したことが、落ち着いた保護者対応につながったと考えられる。

(4) チームでの協働

2人の担任教員の学びの内容はほぼ共通であり、特別支援園内研修に教員全員が参加し特別支援対象児や気になる子について意見を出し合うことで、情報を共有することができたことである(4歳児担任の4, 5と5歳児担任3)。その結果、全

教員が援助のポイントを理解した上で子どもに接することができるようになったり、記録の取り方などどのような方法で行うとよいか園全体で考えるきっかけとなり(4歳児担任の5, 6)、職員が支援児に対して同じ対応をとることで、支援児が迷わず、力を十分発揮できることを学んだ(5歳児担任3)。

長谷部・加藤・坂東(2014)は「記録を書くことは、幼稚園教育の質を支える重要な行為である。しかし、この重要な記録について、形式や内容は現場の教師に任されている。教師は日々記録を書きながら、何を、どのように書けばよいかという問題を抱えており、このことは、幼稚園教育の今日的課題となっている」と述べている。

この課題に対して、A園はチームでの協働によって観察の視点を定め、記録項目を設定することによって解決した。A園では平成25年度より、教員が話し合っただけで作成した記録用紙を使用している。記録用紙には子どもの具体的な姿、担任がとらえた要因、支援、評価などの項目が設けられており、全教員が共通の視点で観察することができる。毎日の保育の中では、担任教員と支援員がそれぞれ子どもの様子を共通の視点から観察し、気づきをメモしている。保育終了後、メモを基に2人が話し合い、情報交換や意見交換をした上で、担任教員が記録用紙に記入しまとめている。特別支援園内研修当日は、その内容を基に保育や子どもについて話し合う。話し合った結果、各項目の内容を修正し、再度記入する場合もある。このように記録を重ねていくことで、子どもの様子について前回の特別支援園内研修の時と比較したり、年間を通しての子どもの成長が見えてくる。つまり、この記録用紙は、子どもを観察する視点を確かなものにする他に、年間5回の特別支援園内研修を有機的に結合させる役割を果たしているのである。

ところで、特別支援園内研修の機能の一つは、先輩教員と若手教員が共に学ぶことができる点にある。学びの内容から、この特徴が園全体のコミュニケーションを促進させ、子どもへの接し方などにも良い影響を与えていることが明らかになった。このことに関して、滝口(2008b)は、「保育者が互いに子どもの様子を語り合えることの意義は、園全体で取り組む体勢ができるという

点にある。子どもは園全体で受け容れられることから、しだいに自分と周囲の人やものとの関わり合いを深める」と簡潔に指摘している。

5歳児担任は特別支援園内研修について、それぞれの教員が発言しやすい場である(5歳児担任3)と述べている。着任して2年目の教員がこのように感じていることは、特別支援園内研修が参加者にとって平等な雰囲気の中で行われていることを示している。こうした雰囲気があるからこそ、活発な意見交換やコミュニケーションが可能になるのであろう。滝口(2008a)は「保育現場における連携のため保育カンファレンスについて、お互いのところを開いて話し合えることが不可欠である。対等な関係こそが連携を可能にする。連携とは、お互いの任務を尊重し合っただけで、知恵を出し合う関係である」と述べている。

5. おわりに

4歳児担任の学びは、Table 3の通り「1. 学級担任として」「2. 職員全体として」「3. 保護者との連携」の項目が立てられている。第一筆者は項目の作成を依頼していないので、4歳児担任が自発的に立てたのである。4歳児担任は日ごろから視点を定めて子どもを理解したり、保育計画を立てたり、保育実践のふり返しを行っており、それが今回の項目の作成につながったのではないだろうか。項目を立てたことで、4歳児担任自身が学びを整理し理解しやすくなったと思われる。

教職歴が短い5歳児担任にとっては、学びを繰り返すための時間の余裕を見いだすことが難しかったかもしれない。しかしながら、5歳児担任は「できることを一つずつ行っていくことで、支援児にも変化が見られると共に、自分自身の支援児に対する受け止め方肯定的にとらえられるようになるなど変化があった」と、子どもと共に成長している自分自身についても繰り返すことができていた(5歳児担任の8)。坂上(2008)によれば、子どもは自分を理解しようとしている大人に安心し、やがて信頼もし、園での生活に安心感をもつようになるという。5歳児担任が特別支援園内研修に参加し学びながら、子どもを理解する力を付けたり、支援方法を工夫する姿が坂上の指摘する「自分を理解しようとしている大人」の姿と考えられる。子どもが5歳児担任を信頼し、安心して

Table 5 特別支援園内研修が果たしている機能

1. 継続的な研修の推進
2. 初任者の継続的な研修への参加
3. 子どもの情報の集約
4. 保育・教育技法の獲得
5. 保護者対応力の向上
6. 先輩から後輩への知識・技能の伝承
7. 子ども理解, 観察, 援助, 記録の書き方などの共通理解

園生活を送れるようになったことが、5歳児担任の変容と成長につながったと考えられる。

本研究より、「学び続ける教員像」を確立する上で、特別支援園内研修が果たしている機能のいくつかを明らかにすることができた (Table 5 参照)。また、初任で着任した担任教員が特別支援園内研修に参加し、学んだ内容を明らかにすることができた。

ただし、今回の調査は「特別支援園内研修から学んだことをまとめてください」と大まかな質問であったために、学びの分類の仕方や考察で難しさと曖昧さが残った。今後の課題は今回よりも綿密な調査方法を用いて、学びの内容をより明確にすることである。その際、当然であるが、調査が初任者や若手教員の負担増にならないように気をつける必要がある。

謝 辞

本論文に目を通し、指導してくださったA園の園長、副園長および学びのふり返りの執筆依頼を快諾してくださったお二人の教員に感謝申し上げます。

〈注〉

- (1) A幼稚園は区立小学校の校庭の一角にあり、小学校の校長が園長を兼務している。
- (2) 第一筆者が保護者の相談を受ける際には、保護者に「この場で話した内容は担任教員をはじめと

する先生方にもお伝えしますがよろしいでしょうか」と開始前に確認している。これまでの全ての相談において、保護者の理解が得られている。

引用文献

- 中央教育審議会 2012 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申).
- 中央教育審議会 2015 これからの学校教育を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).
- 土居健郎 1992 方法としての面接 医学書院.
- 藤枝静暁・森田満理子・新井邦二郎 2013 公立幼稚園における特別支援園内研修の実践記録(3) 川口短大紀要, 27, 223-232.
- 藤枝静暁・森田満理子・新井邦二郎 2015 公立幼稚園における特別支援園内研修の実践記録(5) — 保護者への個別面接のふり返り — 埼玉学園大学紀要 人間学部編, 第15号, 215-222.
- 長谷部朱音・加藤直樹・坂東宏和 2014 幼稚園における保育記録活用を支援するシステムの開発 研究報告コンピュータと教育 (CE), 124(3), 1-8.
- 小貫悟・桂聖 2014 授業のユニバーサルデザイン入門 — どの子どもも楽しく「わかる・できる」授業の作り方 東洋館出版社.
- ペギー・ハメッケン 2008 重富真一他 (訳) インクルージョン 同成社.
- 坂上頼子 2008 第8章 幼児理解(3) — 保育の場における幼児 — 滝口俊子・山口義枝 (編) 保育カウンセリング 財団法人 放送大学教育振興会 95-105.
- 滝口俊子 2008a 第1章 保育カウンセリングとは 滝口俊子・山口義枝 (編) 保育カウンセリング 財団法人 放送大学教育振興会 9-20.
- 滝口俊子 2008b 第13章 保育臨床フィールドワーク 滝口俊子・山口義枝 (編) 保育カウンセリング 財団法人 放送大学教育振興会 149-158.
- 八尾坂 修 2015 学び続ける教師を継続的に支援する必要性 九州大学大学院人間環境学府 (教育学部門) 教育経営学研究室教育法制論研究室 教育経営学研究紀要(17), 1-3.