

保育者の専門性に関する一考察

—幼保小連携・接続をめぐる議論から—

前田 舞子

A Study on the Expertise of a Child Care Worker: From the Discussion on Connecting Preschool Education to Elementary School Education

Maiko MAEDA

抄 録

本稿の目的は、幼保小連携・接続に関する研究を対象として、小学校教員と保育者という専門職を比較する視点を含みつつ、保育者の専門性の一端を探究することである。そこで、保育者の専門性の内実を検討する試みの1つとして、幼保小連携・接続に対応する保育者の力量や意識に関する研究に焦点を当てた。それらの研究を、①いわゆる「小1プロブレム」に焦点を当てた研究と、②保育者と小学校教員それぞれの意識や価値観に焦点を当てた研究に分類し、専門性の観点から検討を行った。その結果①からは、保育者が自らの教育・保育観を自覚することの必要性が示された。文化的差異の大きな小学校と幼稚園・保育所とを橋渡しするためには、保育者が「子ども理解」や「学び」の捉え方に関する前提を自覚し、その上で、「学びの連続性」を意識した連携のための情報共有や意見交換が進められるべきである。また②からは、保育者と小学校教員とが互いの教育・保育観などの価値観の差異を理解し合い、その意識の差を埋めることが重要であることが示された。その実現のためには、単なる「交流」や「引き継ぎ」を超えた、教育・保育観の根本に迫るような取り組みが必要となるだろう。

キーワード：保育者の専門性、幼保小連携、小学校との接続、小1プロブレム

1. はじめに

保育者の専門性あるいは専門的力量に対する学術的関心は、2000年代に入り急速に高まってきた。それらの研究においては、「保育者の専門性」に関する知識や技術の獲得について議論が重ねられている〔高濱 2000、金 2009、井上 2013など〕。ただし、「保育者の専門性」とは何か、ということは未だ明らかにされていないわけではない。全国保育士養成協議会の専門委員会が「保育者の専門性」を検討した文書において、「保育士の専門性とは」という問いへの明確な回答を導き出すことはできない、と述べられているように、保育者の専門性とは非常に多岐に渡り、「その時代の要請に応じ、子どもと保護者に必要とされることに基づいて、それが何かということを探り、また獲得するためにどうするかということが検討されるもの」〔全国保育士養成

協議会 2013] と記述されている。

上述の通り、「保育者の専門性」は多岐に渡るため、その専門性を捉える視点は数多く存在するが、本稿において注目したいのは、幼保小連携・接続に関する研究（あるいはそれに伴う保育者の力量形成に関する議論）である。

なぜなら、田中 [2013] が指摘しているように、幼小接続期に起こる問題は、教員がもつ本来的役割の見直しを迫られていると考える必要があるからである。田中によれば、ここに小学校・幼稚園の両教員に求められる専門性を読み解く手がかりが看取されるのだという。

しかしながら、上記の観点から両者の専門性について整理・検討された先行研究はほとんどないのが現状である。そのため本稿では、幼保小連携・接続に関する研究を対象として、小学校教員と保育者という専門職を比較する視点を含みつつ、その専門性の一端を探究することを試みたい。

なお、本稿においては、幼稚園教諭と保育士を、その総称として「保育者」と表記する。また、「保幼小」「幼保小」の順序については、先行研究においてどちらも多用されているが、本稿においてはその使い分けは問題とはならないため、後述する文科省の「架け橋プログラム」における使用法に合わせ、「幼保小」を用いる。ただし、先行研究において使い分けがなされている場合には、その論に従って表記する場合がある。

本稿の構成は以下のとおりである。まず、「保育者の専門性」に関する議論を整理し(第2章)、次に、「幼保小連携・接続」に関する歴史的経緯を含め、現状の政策や議論について整理する(第3章)。その上で、幼保小連携・接続に関する研究を対象として、①いわゆる「小1プロブレム」に対応する小学校教員の意識に焦点を当てた研究と、②保育者と小学校教員それぞれの意識や価値観に焦点を当てた研究に分類し、両者の専門性の観点から検討する(第4章)。最後に、本稿における結論を示す(第5章)。

2. 保育者の専門性に関する議論

(1) 議論の背景

「保育者の専門性」とは、中坪 [2018] によれば、子どもが安心して遊びに没頭するのを支える「黒子」のような存在の中で発揮されることが多いため、見えにくいのが特徴であり、その専門性は、日々の保育実践に埋め込まれているのだという。それゆえ、保育者は個々の状況に応じながら瞬時のうちに考えふるまうことが必要とされ、そのような「行為の中の省察」が保育者や教員を含むいわゆる「専門家」の力量の特質とされてきた [D. ショーン 2001]。デューイによる「反省的思考」という考え方に起源をもつ「行為の中の省察」概念は、複雑な状況に対して省察しながら柔軟に対応するような専門家像を描き出したのである [秋田 1996]。

上記の潮流を受け、隣接領域である教育学や教師教育の文脈においては、1990年代にD. ショーンの「行為の中の省察」が紹介されて以降、教師の力量の特質とされ、「技術的熟達者」から「反省的实践家」という新たな教師像へ転換していった。それにより、保育の領域においても、保育者の省察に焦点が当てられるようになった。ただし香曾我部 [2011] によると、ショーンが「技術的合理性」として示した知識や技術を批判したために、「行為の中の省察」に関する研究と「知識や技能」に関する研究とは、二項対立的に捉えられてきたという。そのため、香曾我部は「知識や技能」を「保育者の専門性」として包括的に捉える研究の必要性を示唆している。

(2) 議論の変遷

保育者は、1966（昭和41）年に発表されたユネスコ・ILO「教師の地位に関する勧告」において、小学校以上の教師とともに、専門職としての地位が認められた。とはいえ、小学校以上の学校教育に比して、幼稚園・保育所における保育は、目的・内容・方法の点で大きく異なる〔上田 2002〕。そのため、小学校以上の教師とは異なる専門性・専門職像が探究されてきた。

鳥光〔1998〕によれば、幼稚園教育要領〔1989〕、保育所保育指針〔1990〕の改訂以来、科学的に確証された発達理論とそれに基づく保育内容の洗練された系列化よりもむしろ、保育者の専門的力こそが保育の質を決めるとされるようになった。また、上田〔2002〕の整理に従えば、1990年以前の保育方法は、保育者主導の画一的保育が特徴であり、保育者に求められる保育技術は、集団としてまとめて保育者の言うとおりに幼児を動かすことのできる統率力が望まれてきた。上田の理解によれば、子どもに対して「何を与えるか」という画一的な教授学習パラダイムが支配的であったものの、1990年を境にして、1人1人の幼児の中に育つものは何かという「向き合えるものは何か」という新しい発達観、保育観に支えられた保育へと転換したのである。

2000年代以降、「保育者の専門性」をめぐる議論は、保育士資格の国家資格化や、「保育者論」の新設、保育所保育指針や幼稚園教育要領の改訂等を経ながら、より活発に議論されている。本岡ら〔2020〕の整理によると、それらの研究は、専門性の拡張（役割の多様化に伴う専門性への着目など）と細分化（保育場面ごとの細やかな専門性への着目）という2つの方向から模索され続けている。それらの研究は、「人間としての良さに還元されがちであった保育者の専門性」を、保育行為を支える専門職として必要な技術や思考のレベルで明らかにしたことに価値があるといえる〔本岡ら 2020〕。ただし、小笠原ら〔2017〕も指摘しているように、それらの研究のほとんどは保育者養成校や研究者が執筆したものであり、保育現場の考える「保育者の専門性」とは異なるものである。そもそも、保育現場が「保育者の専門性」を考える意味とは、「より高い専門性」を求めることであって、養成校の研究者が議論してきた「専門性とは何かを問う」問題意識とは異なるものだという。

3. 幼保小連携・接続の背景と実状

(1) 連携・接続に関する最新事情

2017年に告示された保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領では、小学校との連携・接続が推進されるために、資質・能力の三本柱で子どもの育ちをつなぐ枠組みが示された。また、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を共有した、小学校との連携・接続の強化が求められており、保育内容の5領域（健康・人間関係・環境・言葉・表現）と「幼児期に育みたい資質・能力」を統合したものが「10の姿」として示された。主に5歳児後半の、特に育ちがめざましい子どもの姿を整理して示したものであり、今回示された「10の姿」は、具体的な子どもの姿を小学校と共有するための共通の基盤となっている。

一方、同年に告示された小学校学習指導要領解説総則編においても、幼児期の教育との連携・接続が重視されており、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づく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し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにす

ること」と記述されている。

また、2022年度より3年間、中央教育審議会初等中等教育分科会に「幼児教育と小学校教育の架け橋特別委員会」が設置されたことにより、特に関心が高まっている。

幼児教育の質の向上と小学校教育との接続について議論が進む中で、その方向性の1つとして示されているのが、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」と各園や地域の創意工夫を生かした「幼保小の架け橋プログラム」の実施である。義務教育開始前後の5歳児から小学校1年生の2年間（いわゆる架け橋期）は、生涯にわたる学びや生活の基盤をつくるために重要な時期であり、1人1人の多様性や0～18歳までの学びの連続性に配慮しつつ、教育の内容を工夫することが重要である。「幼保小の架け橋プログラム」は、子供に関わる大人が立場を越えて連携し、架け橋期にふさわしい主体的・対話的で深い学びの実現を図り、一人一人の多様性に配慮した上で全ての子供に学びや生活の基盤を育むことを目指すものである〔文部科学省HPより〕。

(2) 連携・接続に関する歴史的経緯

幼保小連携・接続に関する歴史的経緯について、金子〔2019〕の整理を参照すると、戦後、1971（昭和46）年の中教審答申における、4・5歳から小学校低学年児童までを一貫して教育する「幼年学校」構想に端を発する「学校体系改革アプローチ」を主としながら、近年では「小1プロブレム予防アプローチ」と輻輳しつつ議論が行われてきた。後者のアプローチの背景には、1990年代に小学校1年生の学校への適応の難しさに光を当てられ「小1プロブレム」「小1ギャップ」として報告され、就学前教育段階における「自由保育」がその一因として指摘されたことなどがあるといわれる。これ以降、『『交流』』といった枠のみではなく、幼稚園・小学校のカリキュラムをつなぐこと、つまり、『接続』にまで視野を広げる必要がある〔横井2007〕という指摘にみられるように、幼児・児童や保育者・教員が単に交流するのみならず、子どもの発達の連続性や制度間のギャップをどう捉え、保育計画や教育課程などに反映するかが課題として挙げられるようになってきた〔金子2019〕。

幼保小連携・接続の重要性が盛んに論じられるようになった背景の一つとして、2000年頃より「小1プロブレム」の問題が注目され始めたことが挙げられる。新保〔2010〕によれば、小1プロブレムとは、①授業不成立という現象を中心として、②学級が本来持っている学び・遊び・暮らしの機能が不全になっている、③小学1年生の集団未形成の問題、と説明される。小学校高学年（思春期前期）の子どもたちが教員に反発して学級機能不全の状態となる「学級崩壊」に対して、幼児期を引きずって入学してきた子どもたちが引き起こす、集団未完成・社会性未成熟の問題を指す。

木村〔2019〕によると、これまで幼児期の教育と小学校の教育には、子ども観や教育観の不一致が見られ、時に亀裂と断絶が生じており、幼保小連携では、「遊びと教科学習との相反する活動をどう接続するかという難問に直面する」という指摘がある。さらに、幼保小連携とは、「相違なる学校文化と園文化を橋渡しすることである」とまで述べられているように、一貫性や接続が焦点化される他の学校段階とは異なる状況なのだという〔木村2019〕。

上記のような経緯から、幼児・児童の学びの連続性に着目した研究や、幼保小の「滑らかな接続」を意識したカリキュラムの事例も蓄積されつつある。また、自治体により温度差はあるものの、それぞれの自治体が幼保小連携の推進や、小学校との接続を意識した施策・事業を進めている。

(3) 連携・接続の推進に伴う困難性

幼保小連携・接続の推進に伴って、その困難さも数多く指摘されている。たとえば、加藤ら [2011] の研究では、連携・接続に取り組んでいる小学校、幼稚園、保育所を対象とした質問紙調査をもとに、連携・接続の試みがなされている現場で何が課題となっているのかを調査・検討している。その調査結果から浮かび上がったのは、教育課程への取り組みの不十分さと、幼保と小学校との間にあるスタッフ間の関係の不均衡である。両者の関係の不均衡は、幼児教育に対する両者の意識の温度差として表れていた。加藤らによれば、「小1プロブレムの解消」に特化している今日の連携では、自ずと相互の対等な関係の形成は難しくなる。結果として小学校教育への適応のみが重視される連携になりがちとなり、それはここで検討した調査結果のなかでは連携の成果に対する意識の差につながっていたのである。他方で、幼児教育の担い手のなかに、子どもたちが幼児教育を通じて何かを成し遂げる力を身につけると考えられていることは示唆的であるという [加藤ら 2011]。以上の結果から危惧されるのは、小学校教員が、幼児教育を具体的な力を身につける場として理解していないということである。その要因に関しては、木村 [2019] の研究が興味深い。木村によると、小学校教員にとって、子どもが幼児期の教育で何をどのように学んでいるのかを捉えにくい構造となっている。そのため、限定的で直接的な指導を中心とする小学校教員には、総合的で間接的な指導を行う幼児期の教育の意図を理解することは難しいのである [木村 2019]。

4. 幼保小連携・接続に関する研究

前章で示された、いわば「子ども理解」に関する前提知識や捉え方の差異、あるいは「子どもの学び」の見取り方や評価観の差異が、小学校と幼稚園・保育所との接続や小学校教員と保育者との連携を妨げる要因になっていると考えられる。それらは、両者の教育観・保育観の根底にも繋がりを、専門性の基盤ともなるものであろう。

そこで以下では、両者の専門性を比較する観点から、いわゆる「小1プロブレム」に対する小学校教員の意識に焦点を当てた研究と、保育者と小学校教員それぞれの意識や価値観に焦点を当てた研究に着目したい。

(1) 「小1プロブレム」に対する小学校教員の意識に焦点を当てた研究

大前 [2014] は、現代的な小1プロブレムの課題に対応するために、小学校教員（小1担任）を対象としてアンケート調査を行い、小学校1年生を受け持つ教員が抱える困難さと、自立を視点とした連携の難しさを明らかにしている。大前の認識によれば、幼児期と学童期における子どもの成長は本来連続的であり、幼児期の教育と小学校の教育は連続しなければならないものである。しかし、就学前教育と小学校教育との連続性に問題があり、小学校1年生の学級が荒れ、子どもが学校生活に不適応を起こす現象が問題視されてきた。そのため、様々な連携のための取り組みが行われてきたが、依然として小学校教育への適応に困難さが見られるという。アンケート調査の結果、就学前教育の方針の違いや、家庭教育の不足などから、小学校1年生段階での教育が難しくなっていることが明らかとなった。また、自立をどの程度まで就学前に教え、その成果をどう小学校で生かすのかが、それぞれの学校や園で共有されていないがために、小学校1年生の自立をうまく支援できていない実態が浮かび上がっている。

山下ら [2015] も、いわゆる小1プロブレムに端を発する問題に対して、小学校教員を対象としたアンケート調査を行っている。山下らの研究では、小学校教員が就学時点で身につけてほしいと考えている生活習慣や生活スキルを明らかにし、できる限り小1プロブレムを引き起こさないための保育のあり方を検討している。その結果、小学校教員は就学までに生活習慣や生活スキルを身につけてほしいと考えていたのに対し、幼稚園や保育所などでは、自分から生活や遊びに必要なスキルを獲得しようとする意欲や心の成長を大切に考えていた。このように生活習慣や生活スキルに対する考え方の違いが「小1プロブレム」の要因と考えられることから、幼稚園や保育所などと小学校は互いの役割について相互理解を進めていく必要があることが示されている。

安藤 [2020] は、幼小の学びの連続性に着目した学習指導を行う際に、小学校教員が志向する意識の内実を明らかにするために、教員の意識に焦点を当てたインタビュー調査を行っている。安藤の研究では、授業実践の参与観察と、授業実践を振り返る小1担任の語りに基づいて、教員の意識が分析・考察されている。その結果、幼小の学びの連続性に着目することで、小1担任の意識には、①子どもの見取りと支援、②保育者との連携について新たな志向が生じていた。①では主に、時間軸に幼児期を位置付けて子どもの学びを連続的に理解しようとする意識、無自覚に発揮する幼児期の教育での学びを意図的に見取ろうとする意識、幼児期の教育での学びを自覚し発揮できるような支援を大切にできる意識が見出された。②では主に、子どもの学びをつなぐためには指導の引き継ぎを超えた情報交換が必要であるとの意識、授業を参観した保育者の見取りを基に話し合うことで学びの連続性を支えることができるようになるとの意識が見出された。

永野 [2022] では、小1プロブレムを予防する教員の能力を、インタビュー調査によって抽出し、それを基に授業構成及び実践の方策を明らかにすることを目的とした実践を報告している。熟達者（経験・指導力の豊かな教師）からその能力を抽出した結果、小1プロブレムを予防する能力（3種類の能力及び12種類の行動特性）に整理された。それらを基に構成・実施した一単位時間の国語の授業では、経験の浅い教員でも授業に取り入れて実践することが可能であり、熟達者と同等に危険因子の発生を留めることができたという。

本節で取り上げた研究は、ともに小1プロブレムに端を発する幼保小接続の諸課題に対応する小学校教員の意識に着目したものであり、小学校教員の専門性の一端を示したものと見える。ただし、小1プロブレムを字義通り「問題」と捉えるのか否か、その前提の差異によって、分析の方向性が変わることが予想される。また、小1プロブレムの何が問題であるのか、すなわち現場の小学校教員や保育者が「問題」だと考える点はどこなのか、そのような視点の違いも背景にはあるだろう。

以上の研究からは、小学校へ入学する児童に関して単なる「引き継ぎ」のような情報交換ではなく、保育者と小学校教員の役割についての相互理解や、引き継ぎを超えた意見交換の必要性が示唆されている。また、安藤 [2020] において示されたように、いわゆる「子ども理解」や、「子どもの支援」に対する価値観が、保育者と小学校教員とで大きく異なっている。したがって、両者が互いの教育観・保育観などの価値観の差異を理解し合うことが必要である。その上で、「学びの連続性」を意識した対応が求められるだろう。

以下ではさらに、保育者と小学校教員の両者に焦点が当てられた研究について整理する。

(2) 保育者と小学校教員それぞれの意識や価値観に焦点を当てた研究

藤江 [2007] は、幼稚園教諭と小学校教員を対象としたアクション・リサーチにより、互いの意識の差異を明らかにしている。そこでは、「ねらい」という語をめぐるやりとりにより、幼稚園と小学校との差異が顕在化され、部会の課題解決に繋がった一連の流れが示されている。例えば、幼小間での「評価観」の違いについて、小学校では、評価と「ねらい」の一体化が重視されるのに対し、幼稚園では、評価は保育者自身の実践の省察にあてられるという。また、「ねらい」と関連して使用される「育てたいもの」という言い回しは、幼稚園にとっては深い子ども理解に基づいていることが前提であり、教員の価値観の押し付けではなく子どもを育む保育者の専門性の発現であるとの意味がある。他方、小学校にしてみれば、子ども理解というよりも教員の個人的な意志や信念が優先されるとみなされるため、「子ども中心」という発想に立ち、教員の教育的価値観の押しつけに禁欲的であるべきという意識が強く働けば働くほど忌避される可能性があるという。

上記のような、用語や概念の運用のされ方、聞き手による了解のされ方といった文化的制度的次元の相違から、教員間にはしばしば葛藤や衝突、違和感をもたらされたという。それにより、教員たちは自分たちの実践や学校教育の制度的特質、幼小間の文化的差異を対象化するとともに、当該の語義や概念を拡張的に捉えるようになったといえる。藤江のアクション・リサーチは、その経過を詳らかに描き出している。

白神ら [2017] は、保育者と小学校教員それぞれの勤務経験を持つ者に対してアンケート調査を行っている。白神らの研究では、幼児期の教育内容、生活の自立、運動・健康面の3つの側面を中心に検討され、保育・教育年数との関連性についても分析されている。その結果、幼児期における小学校への接続を意識した働きかけの必要性が、保育者と小学校教員において共通の認識として存在していること、教育観における教科の側面が強い指導内容では保育者と小学校教員における考えの違いが大きいことが示された。さらに、幼保小連携の推進において、幼児期に求められる指導内容についての保育者と小学校教員の考え方の相違とともに、そのような考え方の形成プロセスを含めた検討の必要性が示唆されている。

上記のことから白神ら [2017] は、保育者・教員の意識がどのように「かかわりや指導」と結びつき、幼児期の子どもたちの育ちを支えているのか、より詳細な検討が必要という課題を導いている。

それに対して森田ら [2022] は、保育者・小学校教員の子どもの「かかわり方」に着目し、幼稚園3歳児クラス、幼稚園5歳児クラス、小学校1年を担任した経験を持つ小学校教員に対してインタビュー調査を行っている。森田らの研究では、幼小の移行期にあたる年度初めの時期における、両者の共通点と相違点を明らかにするために幼小比較を行っている。これは、子どもが安心して環境移行を果たすためには、教員と子どものかかわりや教員の働きかけにおける配慮が必要であり、両者の子どものかかわり方の異同を踏まえる必要があるという認識に基づくものである。その結果、年度初めの移行期に、保育者は「その子」の内面にアプローチし、「その子」が安心感をもてるような援助や環境づくりを行い、「その子らしく」いられることをめざしたかかわり方をしていることが示された。また年度初めには、集団形成よりもまずは「その子」がしたいことや思いの把握を行うなど、子ども個人の内面に注目していた。一方、小学校教員は、望ましい「集団」形成に向けて、子どもたちが困らないように配慮し、子どもが困り感を克服して行動が変容していくようにアプローチをしていることが示された。

(3) その他の研究アプローチ

杉田ら [2021] は、小学校と幼稚園の両方に勤務した経験をもつ教員にインタビュー調査を行い、幼保小連携・接続に関わる現状分析と今後の方向性について議論を行っている。分析の結果、越境を経験した教員は、不安や葛藤を抱えながらも、省察を深めながら保育者としての成長を遂げ、揺るぎない信念を獲得していること、また、小学校教育における「当たり前」に対して違和感をもち、もっと幼児教育の現場を見たり知ったりするべきだという思いを抱いていることが明らかとなっている。

また、特定の領域や教科からのアプローチした研究も蓄積されている。例えば、結城 [2019] は、幼小接続期の課題に対して、表現領域からのアプローチを試みており、幼少接続期の課題を整理する中で、学習観の変容にも着目しながら、効果的な学習の検討を試みている。

松永 [2021] は、道徳教育からのアプローチを試み、10の姿の1つである「道徳性・規範意識の芽生え」を、小学校へどのように接続し実践していくのかについて考察している。松永の研究では、幼児期における「人間関係」領域と小学校道徳科との比較や、接続期における道徳科の教科書の内容が検討され、幼小接続期の課題が明らかにされている。

また、三上 [2019] は、特別支援教育や養護教諭の職務において、幼保小連携がどのように位置づけられているのかについて、先行研究をもとに検討している。その結果、養護教諭の専門性を生かした支援のあり方や、幼保小での会議や引き継ぎにおける役割などが明らかとなっている。

このような、特定の領域や教科からのアプローチは、幼保小接続を議論するにあたって具体的な場面を想定することができるため、現場における課題の抽出や分析にも有効だと考えられる。保育者の専門性について議論するためには、それぞれの分野・領域において、幼保小連携・接続がどのようなものとして位置づけられているのかを明確にすることや、保育者と関わる他の専門職者との関係性という側面からの考察も意義があるだろう。

5. おわりに

本稿では、幼保小連携・接続に関する研究を対象として、小学校教員と保育者という専門職を比較する視点を含みつつ、その専門性の一端を探究することを試みた。その結果、保育者の専門性の一端として示唆されたことは、以下の2点である。

まず、「小1プロブレム」に対する小学校教員の意識に焦点を当てた研究からは、保育者が自らの教育観・保育観を自覚することの必要性が示された。文化的差異の大きな小学校と幼稚園・保育所とを橋渡しするためには、保育者が「子ども理解」や「学び」の捉え方に関する前提を自覚し、その上で、「学びの連続性」を意識した連携のための情報共有や意見交換が進められるべきである。

すなわち、現状より進んだ連携・接続の推進実現のためには、単なる「交流」や「引き継ぎ」を超えた、教育観・保育観の根本に迫るような取り組みが必要となる。その際には、互いの専門性を拡張あるいは架橋させるような意識も問われるのではなかろうか。ただし、業務が多岐に渡る多忙な保育者や小学校教員にとって、そのような時間的制約の中で、どのように実現できうるのかについては大きな課題である。

次に、保育者と小学校教員それぞれの意識や価値観に焦点を当てた研究からは、保育者と小

学校教員とが互いの教育・保育観などの価値観の差異を理解し合い、その意識の差を埋めることが必要であることが示された。例えば、小学校教員が望ましい集団形成に向けて子どもたちを導こうとする一方で、保育者は集団形成よりも個々の子どもの内面に目を向け、「その子」の思いに寄り添いながら指導を行っていた。これは、幼児教育にとって重要な心の成長を大切に、個を重んじた保育の結果である。個を大切にする視点自体は、小学校以上の教員も当然持ち得るものではあるが、その濃淡は学校種によって異なる。この点に関しては、保育者が個に寄り沿う際、集団をどのように捉えて保育を行っているのか、という視点からの分析・考察が必要となる。

奈須[2017]によれば、小学校低学年においては、学びがゼロからスタートするわけではなく、学びに向かう力・人間性等が幼児期に豊かに、そしてたくましく培われていることが前提とされている。小学校入学直後から「手はお膝」「お背中ピン」「手を挙げて先生にあてられたら発言していいです」といった規律訓練的な指導は、新指導要領で示された学校種を貫く資質・能力の育成にはおおよそ不向きであり、かえって害毒をもたらしかねない、という問題を提起している。すなわち、これまでの小学校教育そのものを疑問に付す視点も必要なのかもしれない。

最後に、本稿において検討した先行研究においては、「小1プロブレム」や小学校入学時における学習・生活上の課題については、すでに周知のものとして前提とされていた。ただし、現場の保育者や教員が捉える「困難」と、子どもたち自身が感じる「困難」とには隔たりが生じている可能性もある。そのため、子ども自身が実際にどのような「困難」や「戸惑い」を感じているのか、その内実に迫るような研究の深まりや広がりを楽しみ、今後の課題としたい。

参考文献

- 秋田喜代美「教師教育における『省察』概念の展開」森田尚人ほか編『教育と市場』（教育学年報5）世織書房、451-467、1996。
- 安藤哲也「幼小の学びの連続性に着目した小1担任の意識に関する事例的考察」『日本教科教育学会誌』43（1）、21-30、2020。
- 藤江康彦「幼小連携カリキュラム開発へのアクション・リサーチ」秋田喜代美／能智正博編『はじめての質的研究法』東京図書、243-274、2007。
- 金子嘉秀「平成29年保育所保育指針告示以降の保小連携に関する小考：新しく公開されたアプローチカリキュラムの内容検討を中心に」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』3（1）、45-56、2019。
- 香曾我部琢「保育者の専門性を捉えるパラダイムシフトがもたらした問題」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』59（2）、53-68、2011。
- 加藤美帆／高濱裕子ほか「幼稚園・保育所・小学校連携の課題とは何か」『お茶の水女子大学人文科学研究』7、87-98、2011。
- 金玖志「新人保育者による省察の意味とその変容を支える支援のあり方—保育実践後の「保育者間の話し合い（対話）」の中から—」『保育学研究』47（1）、66-78、2009。
- 木村光男「幼小連携における諸問題と背景」『常葉大学教育学部紀要』39、249-258、2019。
- 松永康史「幼小接続と特別の教科 道徳—小学校入学期における道徳科への視座—」『桜花学園大学保育学部研究紀要』23、201-215、2021。
- 三上眞美「保幼小連携に関する研究の動向 —養護教諭の専門性を生かした支援のあり方について—」『大阪総合保育大学紀要』13、127-134、2019。
- 文部科学省HP「幼保小の架け橋プログラム」（2022年9月16日最終閲覧）
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1258019_00002.htm
- 森田水加穂／黒瀬悠巴／前田玄／佐川早季子「年度初めにおける子どもとのかかわり方の幼小比較—保育者及び小学校教師へのインタビューをもとに—」『総合教育臨床センター研究紀要』1、61-70、2022。
- 本岡美保子／濱名潔／山田直之「保育者は「保育者の専門性」をどのように捉えているか：保育記録を用いた

- 学びの会の議事録に着目して』『広島都市学園大学子ども教育学部紀要』7 (1), 27-36, 2020.
- 永野祐輔「小1プロブレムの予防に関する授業づくりの一考察—熟達者の能力を手掛かりに—」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』6, 583-593, 2022.
- 中坪史典編『保育実践の中にある保育者の専門性へのアプローチ』ミネルヴァ書房, 2018.
- 奈須正裕「幼児教育と小学校教育の接続：学びの履歴をつなぐとは」『幼児教育じほう』45 (2), 12-18, 2017.
- 小笠原文孝ほか「保育現場の視点から捉えた『保育士の専門性』議論の再考」『保育科学研究』8, 84-92, 2017.
- 大前暁政「小1プロブレムに対応する就学前教育と小学校教育の連携に関する基礎的研究」『人間学研究：京都文教大学人間学研究所紀要』15, 19-32, 2014.
- 白神敬介／周東和好／吉澤千夏／角谷詩織「幼児期に求められる指導内容についての保育者と小学校教員の考えの相違」『上越教育大学研究紀要』37 (1), 49-55, 2017.
- 杉田かおり／松井千鶴子「小学校と幼稚園の勤務経験がある教員の意識に関する事例的研究—A市における幼小の接続にかかわる現状を踏まえて—」『上越教育大学教職大学院研究紀』8, 121-130, 2021.
- 新保真紀子『小1プロブレムの予防とスタートカリキュラム』明治図書, 2020.
- 高濱裕子「保育者の熟達化プロセス：経験年数と事例に対する対応」『発達心理学研究』11 (3), 200-211, 2000.
- 鳥光美緒子「幼児教育における理論と実践—保育現象の理論的解明の可能性を求めて—」大塚忠剛編『幼年期教育の理論と実際』北大路書房, 205-214, 1998.
- 上田淑子「保育者の専門的力量研究の展開」『安田女子大学大学院文学研究科紀要 教育学専攻』7, 113-129, 2001.
- 山下晋／野田／美樹／丸山笑里佳／鳥居恵治「小学校教員が就学までに身につけてほしいと考える生活習慣と生活スキル」『岡崎女子短期大学研究紀要』48, 21-26, 2015.
- 結城孝雄「幼小接続期における表現活動の可能性についての予備的考察」『東京家政大学教員養成教育推進室年報』7, 75-87, 2019.
- 横井絢子「幼小連携における「接続期」の創造と展開」『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』4, 45-52, 2007.
- ション, D. (佐藤学／秋田喜代美訳)『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版, 2001.
- 全国保育士養成協議会編「保育士資格の研究～政令資格から法律資格へ その本質を探る～」『保育士養成資料集』38, 2003.
- 全国保育士養成協議会編「『保育者の専門性についての調査』—養成課程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み—」『平成24年度専門委員会課題研究報告書』2013.