

幼稚園教育におけるチーム保育の成立条件

馬場 訓子*, 中平 絢子*, 高橋 敏之**

(平成24年6月19日受付, 平成24年12月6日受理)

The Approved Conditions of the Team Childcare in the Kindergarten Education

BABA Noriko *, NAKAHIRA Ayako *, TAKAHASHI Toshiyuki **

It would be challenging to lead to success the team childcare with high educational effects, though it is educationally preferred to form a team with multiple teachers for kindergarten childcare in order to reinforcement of the collaboration among them and in the kindergarten. There are many approved conditions which are met for team childcare, so that it is essential to be well-organized for introducing the team childcare. This essay examines the conditions of the effective operation in the team childcare with high educational effects. Furthermore, it discusses the advantageous effects of the team childcare which cannot realize in one teacher for a class.

Key Words: the kindergarten education, team childcare, collaboration, relationship, allocation of roles

1. 幼稚園教育におけるチーム保育成立の条件整備

本研究は、幼稚園教育における望ましいチーム保育の在り方について考察するものである。1998(平成10)年の『幼稚園教育要領』改訂に伴い、「チーム保育」への関心が高まる中、研究が進められてきている。松村(2001)は、チーム保育を、保育のパラダイム変換装置として捉え、実践例を挙げながら、保育観が教師主導型から子どもが自ら学ぶ保育観に変わる可能性について論述した⁽¹⁾。また、西井(2007)は、チーム保育における保育者の協働関係について、保育者に対し調査を行い、協働関係の組織要因として「共通理解」「雰囲気」、個人要因として「専門性」「他者理解」が求められることを明らかにした⁽²⁾。馬場・中平・高橋(2012)は、幼稚園教育におけるチーム保育の教育的妥当性を検討し、一学級一人担任制では実現しない利点を明らかにし、理論的意味付けを行った⁽³⁾。さらに、各地の幼稚園がチーム保育を実践し、教師の資質向上や幼児の育ちの観点などから、その成果や課題について様々な研究報告をしている。

このように、チーム保育は様々な面において教育効果が得られるものであることが指摘されているが、より高い教育効果を得るためには円滑な運営が前提となるであろう。これらの先行研究は、いずれも様々な保育場面における実践研究、あるいは、チーム保育に必要な条件を抽出してその条件のみに焦点を当て、考察しているものである。小田(2002)は、基本的な考え方を示しながら、チーム保育に必要な要件の概観について触れているが⁽⁴⁾、それぞれの詳細な内容については述べておらず、

どのような条件で運営するべきかについて、総括的に論述されているものはない。そこで本論では、チーム保育が円滑に運営され、高い教育効果が得られるためには、どのような条件を満たす必要があるのかについて考察する。

近年、チーム保育は、幼稚園教育において必要性が注目され、文部科学省によって導入が奨励されている保育方法の一つである。しかし、高い教育効果を期待するには、教師が複数存在するだけでは、十分とは言えない。チーム保育には、多くの必要条件があり、それらが相互に作用し合って成立する。それらの条件とは、主に、保育に当たる教師によって生まれる人的環境から物的環境に至るまでの、運営に当たって必要な環境整備である。その上で、チームを組む教師一人一人の認識や意識も重要となる。チーム保育は、それらの必要条件を十分に整備した上で幼稚園教育に導入されることが不可欠である。しかし、必要条件が満たされるだけでは、必ずしも教育効果を期待できるとは言えない。それらを踏まえた上で、チーム保育が運営されることにより、長所としての波及効果が生じる。それらの波及効果が保育に反映した時、初めてチーム保育は教育効果を発揮する指導方法となり得る。

本論におけるチーム保育の定義は、『保育用語辞典』において梅田(2009)が述べるように、「1つのクラスを複数の保育者で担任する複数担任制や、クラスそのものも解体して全園児を全職員で保育するなど、複数の保育者が共同で子ども集団の保育を行う状況」⁽⁵⁾とする。ティー

* 岡山大学大学院教育学研究科学生 (Master program student of the Graduate School of Education, Okayama University)

** 岡山大学 (Okayama University)

ムを組む教師は、幼稚園教諭普通免許状保有者で、勤務・雇用形態は正規、臨時を問わないものとする。

2. 幼稚園教育におけるチーム保育成立の必要条件

(1) チーム教師間の協働と連携

i) 教師間の協働関係

松村(2001)が、「チームを組むということは、ただ単に教師が複数いることではなく、教師同士明らかに協力することである」⁽⁶⁾と指摘するように、チーム保育をする上で最も重要な条件の一つが、教師間の協働関係である。「協働」とは、辞書の意味では、「協力して働くこと」⁽⁷⁾とされ、いわゆる「学級王国」と言われる一学級一人担任制にはない概念が、チーム保育を成立に導く。したがって、教師間の協働関係を基盤に運営することが、チーム保育成立の第一の条件になる。

複数教師が行うチーム保育にとって、協働関係を維持する上で最も欠かせない要素が、教師間の「連携」である。「連携」とは、「同じ目的を持つ者が互いに連絡をとり、協力し合って物事を行うこと」⁽⁸⁾と、辞書では説明されている。若月(2009)が、「保育という仕事におけるチームワークの重要性は近年、チームティーチングなどの導入の必要性から、1人ひとりの子どもにたいへん重んじられるようになってきた」と指摘するように、近年の多様な保育ニーズに対応するために、改めてその重要性が見直されるようになった。幼稚園内の教師集団が、同じ教育目標に向かって日々保育に当たる中で、信頼関係を構築し、連携しながら力を合わせ協働することは、チーム保育以外の職務を遂行する上でも必要な事柄である。

しかし、人間関係の希薄化や少子化が問題視される現代において、幼児や保護者と同様に教師にも、個人志向の傾向が見られるようになり、他人と力を合わせて課題に取り組むことを不得意とする教師が多くなってきているようである。また、他教師との連携の意識も、以前と比べて変容しつつある。以前の保育現場であれば、日常的に「お互いさま」の精神で助け合い、不十分な面を補完し合うことは多くあったが、近年の保育現場では、人間関係の変化から他教師に頼ることに抵抗を感じたり、他人への無関心から互いに助け合うことができなったり、違った様相が見られるようになってきたことを、よく耳にする。このような人と関わることへの煩わしさから、他教師と連携して一つの課題を成し遂げることに困難を感じる教師も多く存在すると考えられる。

他教師と意志の疎通を図りながら、同じ教育目標に向かってチーム保育を進めるためには、円滑な連携を目指す手続きが要される。自分一人が把握していれば十分な事柄も、連携しながら保育を進める上では、価値観の相違や物事の受け止め方の違いから誤解が生じることを

考慮しなければならない。また、他教師と共に職務をこなすことは、気遣いや精神的に配慮する面も多々出てくることは当然である。チーム保育は、教師一人一人の考え方や感性が違うことから、幼児や保育に対して多面的な見方を可能にする。それは、他教師が自分とは違う考えを持っており、互いが認め合える関係であることが前提で、意志疎通が成立することを、一人一人の教師が十分に認識した上での長所である。教師が、個々に自分の思いで保育に当たるという考えならば、チーム保育は成立しない。したがって、教師同士が連携を図ることに対して、高い共通意識を持っていることが不可欠であり最も重要である。そのためには、教師集団の一員としての協調性や協働する力を、一人一人が身に付ける必要がある。

ii) 他教師との連携による共通理解

チーム保育に利点がある一方で、松村(2001)が、「教師集団がチームであることに安住して責任の所在があいまいになる」⁽¹⁰⁾と指摘しているように、複数の教師で役割分担し、協働して保育できることは能率的ではあるが、人任せになり行き届かない点が出て来ることがあり得る。さらに複数の教師が保育の場にいる安心感から、依存心を助長することが考えられよう。このことは、教師が他教師に対して遠慮し、自分の考えで主体的に保育に取り組めない要因になるとも考えられる。さらに、松村(2001)が、「教師の人数が多くなるので、ついしなくてもいい援助をしてしまう」⁽¹¹⁾と指摘するように、幼児の主体的な行動を妨げてしまう危険性もある。一方で、幼児に対する援助において、自分が行わなくても他教師が十分してくれるという依存的な状態になる可能性がある。これらのチーム保育の陥りやすい欠点が、幼児に対する細やかな指導の妨げになることも考えられる。チーム保育の欠点を補うためには、一人一人の教師がチームの一員であることに十分な自覚と責任を持つことが不可欠である。

他教師と連携する上で最も努力を要する課題が、共通理解であり、連携して他人と同じ一つの課題に取り組む際には欠かすことのできない要素である。保育の方針や方法、ねらい及び内容、役割分担などの事柄において、協働関係を基盤に連携して保育を進めていくためには、教師間において高い水準での共通理解が要される。この問題を解決しない限り、期待される質の高い保育の提供は、難しいと考えられる。2000年の第3回幼児教育の振興に関する調査研究協力者会合の意見交換において、「チーム保育をする場合、担当する教員間の意志疎通・共通理解が重要。子どもを観察し、他の教員にそれを伝えることは大変難しいが、それだけの力量を持つ人材が不足している」⁽¹²⁾と議論されている。他人との共通理解において、暗黙の了解は存在しない。互いの考えや物事

の主旨を理解するに当たり、同じ課題について話し合いが行われたとしても、理解不足であったり誤解が生じたりするのは、当然である。その際に必要なのは、自分の考えを言葉にして的確に分かりやすく相手に伝える能力である。自分の考えが不十分だったり、曖昧だったりする場合、言葉で相手に内面を表現し伝えることは容易ではない。また、共通理解においては、互いの理解度を測る指標がなく、自分自身が他教師とどの程度共有できているのか明確には分からない。しかし、保育をする中では、個々の理解度の相違は、顕著に表れる。互いの考えを言葉に表し伝え合い、共通理解を図ることは、一つの大きな課題である。また、円滑な共通理解を図るためには、意見を述べる側、受け止める側共に、自分と他教師との相違について相手を批判するのではなく、理解しようとする努力が重要である。

そして、一人一人の幼児についても、学級や学年の枠を超えて理解することが必要となる。幼児と関わる以上、顔や名前だけでなく、発達や特性、場合によっては家庭環境や養育環境など、学級担任が理解しておくべき事柄を同じ水準で理解した上で、一貫した指導や関わりが求められる。佐伯(2000)が、「トラブルが発生したとき、その場のとっさの判断だけで(その園児の過去の経緯や他の園児らとの関係を無視して)、適切でない『介入』をしたりということも起こり得る」⁽¹³⁾と述べているように、教師が関わる幼児に対して理解不足であることは、望ましくない保育実践に結びつく可能性もあるため、十分注意しなければならない。このようなことを回避するためには、一人一人の幼児に対する共通理解の重要性についても、教師が十分に認識すべきである。

これらの教師間の連携を支える役割を果たすのが園長、主任を始めとするリーダーの存在である。若月(2009)が、「園長や主任を中心として、どのようなチームワークの可能性があるのか、また保育者の連携をはかるための工夫などをていねいに探っていく必要がある」⁽¹⁴⁾と述べているように、教師間の連携を図るために園長や主任といったリーダーが極めて重要な役割を担っていることが理解できよう。チーム保育を運営するに当たり、構成員となる教師の数が多ければ多いほど、連携には努力を要する。一方で、園長や主任の下、教師集団が力を合わせ連携することが、効果的にチーム保育の長所を発揮する可能性につながる。

(2) チーム教師間の人間関係

i) 園全体としての教師同士の人間関係

齊藤(2001)が、「チーム保育を効果的に進めていくにはチームを組む教師同士の人間関係が大切になってくるが、それは、チームを組んでいる教師だけの課題ではなく園全体の課題でもある」⁽¹⁵⁾と指摘しているように、

チーム保育を円滑に運営するためには、信頼関係の構築も含めた教師間の人間関係が大きな問題となる。保育の場において、幼児と教師間に人間関係の問題が生じると同様に、幼稚園内のあらゆる職務を遂行する上で、この問題は回避できない。職場の人間関係について、若月(2009)は、「集団の保育施設においては、その職員間の人間関係が、保育の質を左右するといっても過言ではない」⁽¹⁶⁾とし、「その人間関係をよりよく保つためには、園長をはじめとして教職員1人ひとりの意識が大切である」⁽¹⁷⁾と述べている。幼稚園全体の教師による協働体制を強化し保育に当たるためには、日頃からの人間関係が大きく影響する。互いに信頼関係を築くことが、人間関係の基盤となることを十分に意識し、日々の保育に当たることが重要である。

保育の場において、人間関係は円満であることが望ましいが、教師集団が感情や感性、年齢や個性の違う個で構成されている以上、この問題はどの園においても解決に努力が必要なのが現状である。特に、教師同士が行動を共にし関わり合うチーム保育においては、人間関係は十分に考慮されなくてはならない。たとえ綿密な指導計画の下で、準備が万端に整い共通理解が十分に図られていたとしても、チーム保育を運営する教師間の人間関係に問題がある場合には、円滑な運営は実現せず、教育効果も期待できない。したがって、園長や主任、学年主任などチーム構成や教師の配置を決定する権限のある者は、日頃から園内の教師間の人間関係を十分に把握しておく必要がある。人間関係が希薄であったり、信頼関係の構築ができていない教師同士にチームを組ませることは、保育に関する必要なコミュニケーションが円滑に行われぬことも十分予想され、必要な連携が図れない可能性もあり、運営において大きな障害となると考えられる。また、信頼関係の構築ができていない教師同士がチーム内に存在すると、その他の人間関係や保育の雰囲気にも悪影響を及ぼすことが予想される。

人間関係が良好で、互いが求め合う信頼関係があれば、相互評価を公正に行うことができる。互いの改善点や、意見の相違などについて、職務を遂行する上でのパートナーとして、頼り過ぎず、甘え過ぎず、良いことも悪いことも言い合える関係が理想的である。

ii) 年齢や経験を考慮したチーム編成

教師のチーム編成には、年齢や経験を考慮する必要がある。同年代でチームを組んだ場合、教師同士の価値観には差がなく、互いの考えや意図するところを理解するには、容易な関係になり得る。しかし、特に若手教師のみで編成されたチームにおいては、少ない保育経験の中から互いの保育を通じて学び合えることには限度がある。より多くの学びを得るためには、中堅教師や熟練教師の経験や保育から積極的に学ぶことが望ましい。

また、熟練教師にとっても若手教師とチームを組むことは、新たな自分の保育観を構築していく上で有意義なことである。三谷(2010)は、「経験を積み重ねていくこと自体が『学び合う』ことを阻む場合もあり、たとえば、長年の保育経験によって身につけていく不文律(園文化や保育姿勢など)は、時には子どもや保育に対するスタンスの柔軟性を奪い、硬直化させる可能性がある」⁽⁴⁸⁾と指摘している。熟練教師は、誰でもそれまでの経験から自分の保育に対して少なからず自信を持っている。しかし、自信や今までの経験に頼ることが、幼児や保育に対する多面的な考え方や見方を画一的にすることもある。熟練教師が若手教師の保育に触れることは、熱意を感じ初心に戻るきっかけになると考えられ、有意義である。

幼稚園内の教師集団は、多様な人生経験や保育経験を持った若手教師、中堅教師、熟練教師等で構成されている。各年代に良さがあり、どの年代の教師がいなくても幼稚園教育は機能しないと考えられる。教師は皆、若手教師から中堅教師へ、中堅教師は熟練教師へと成長する。自分が当時どのような悩みを抱え、どのようなことを困難と感じていたのか、個人によって多少の違いはあっても、成長に伴い生じる葛藤や戸惑いを、誰もが一度は経験する。熟練教師も若手教師だった時代があり、若い年代の教師と経験のあることは共感し合えたり、分かち合ったりできる。熟練教師は、自らの経験を基に、後輩教師に対し好意的な助言を行うことが望ましい。若い年代の教師にとっても、問題や悩みを相談できる先輩教師の存在は心強く、代々連鎖していくそのような人間関係が、教師間を円満にすることにもつながっていくと考えられる。

iii) 年代ごとの果たすべき役割

教師は、それぞれの年代で、果たすべき役割が異なる。福元(2010)が、「初任や若手の保育者は、先輩からの助言と指導を受けながら、子どもの理解や保育実践に必要な基本的知識と技能を高めるとともに、他の保育者や保護者とのコミュニケーションを図る力を習得することが求められる」⁽⁴⁹⁾と述べるように、社会人としてのコミュニケーション能力の獲得や、教師集団の中の一人として自覚を持つことが、若手教師にとっての課題である。既存の教師集団に若手教師が入ることは、保育に対する新しい考え方に触れる機会を、先輩教師に与える意味で有効である。また、福元(2010)は、「中堅の保育者は、保育の専門的な知識と技術を身につけていると考えられ、保育者集団においても指導される者から若手に助言を与える者へと立場を変えていく。園の運営や保育で同僚との連携がより重要になり、保育者集団の力が発揮されるよう導くことが求められる」⁽²⁰⁾と述べている。中堅教師は、それまでの保育経験を生かし、率先してさらなる保育への挑戦を試みながら、自分の得てきた信頼を糧に、園の

中心となって教師集団を引率する存在となる。さらに、福元(2010)は、「保育者集団のリーダーである園長は、お互いを尊重しながら協力する保育者の組織づくりと、それぞれの保育者の力量形成を支える責任者となる」⁽²¹⁾としている。園長や主任を含む熟練教師は、保育実践とは別に、円満な職場作りのための環境整備と、後輩教師を見守り励ます役割を担う。教師集団は、多様な年代の集まりであるゆえに、間違いに気が付いたり、互いの良さから学び合うことができる。チーム編成は、教師の年代だけでなく、年代の良さや役割を十分に発揮できるような編成や配置が望ましい。そうすることで、年代の相違を有効に生かしたチーム保育が可能となる。

(3) 保育観及び子ども観の共有

北(1997)は、チーム保育の基であるチーム・ティーチング(以下、TTと略す)について、「子ども理解には、教師の子ども観が大きく反映される。そのためTTにおいては、教師が共通した子ども観に立っていることが、とりわけ必要となる。教師同士が共通の指導観に立つとは、このような子ども観に立って一人ひとりの理解を深めるとともに、子どもへのかかわり方について共通に認識し、チームワークによる実践力を身につけることである」⁽²²⁾と述べている。このことは、チーム保育においても同様である。チーム保育の運営に当たり、教師が同じ水準での保育観、子ども観を共有していることは、一貫性のある指導や援助を行う上で欠かすことのできない条件である。また、子ども理解においても、同様に大きく影響を及ぼすと考えられる。それらは、教師の年齢や経験によって構築されるものであり、互いに全てを共有し合うことは難しく、考えが異なることは当然である。また、堂本(2001)が、「子ども理解は具体的な指導計画(意図)を導く前提として働いており保育の意図を共有するうえで、子ども理解の共有は重要な条件となる」⁽²³⁾と指摘するように、一人一人の子ども理解については、教師間において慎重に共有し合うことが求められる。

幼児に対する指導は、教師の保育観や子ども観に起因する。それらの相違は、チーム保育をする上では一貫性のある指導の妨げとなると考えられる。一貫性のない指導を行うことは、混乱を招き、幼児にとってもチーム保育運営においても、望ましいことではない。それぞれの保育観や子ども観を話し合い、高い水準で共有し合うことが、一貫した指導や援助を行うことのできる一つの要因となる。また、教育目標を踏まえ、園全体で発達段階に応じた保育観や子ども観の共通理解が可能になれば、高い教育効果を発揮する要因につながる。教育目標を基に、各学年、各学級で発達段階や幼児の姿に合わせ、互いの保育観や子ども観を持ち寄り、共有し合えるよう努める必要がある。園内で運営されるあらゆるチーム

保育の場において、話し合い、共有し合うことが重要である。

(4) 協働体制による指導計画の立案と共有

幼稚園には、個性を尊重しながらも、幼児を「このように育てたい」という園の特色を生かした教育目標がある。各園は、目標達成のために『幼稚園教育要領』に基づいて、地域の実態や園の特色、幼児の発達に応じた教育課程を編成している。教育課程は、『幼稚園教育要領解説』において、「それぞれの幼稚園において、全教職員の協力の下に園長の責任において編成するもの」⁽²⁴⁾とされ、「幼稚園教育は法令や幼稚園教育要領に基づいて行われるものであるので、全教職員がそれぞれに示されていることについての理解を十分にもつと同時に、実践を通してそれぞれの幼稚園の実態に即した教育課程となるようにすることが大切」⁽²⁵⁾と解説されている。そして、各年齢における指導計画は、教育課程を基に立案される。したがって、教育課程の編成から指導計画の立案は、園全体の教師の協働作業である。幼稚園教育が、教育課程や指導計画を共通理解した上で計画的に行われることは言うまでもない。

各園における指導計画は、日々の保育実践を基に、「PDCAサイクル」に基づいて立案されることが望ましい。その立案のために園長、主任が果たす役割は大きいと言える。「PDCAサイクル」とは、「計画(plan)→実行(do)→評価(check)→改善(act)」という4段階の活動を繰り返し行なうことで、継続的にプロセスを改善していく手法」⁽²⁶⁾であり、「業務プロセスの管理手法の一つ」⁽²⁷⁾であるが、近年教育現場においても注目され、保育の場でも有効に活用されている。このサイクルに基づき、指導計画を立案するのであれば、保育の場においては、「P＝指導計画の立案」、「D＝保育実践」、「C＝保育に対する評価、反省」、「A＝次の保育に対する新たな課題の発見と改善」となり、個人による日々の保育の立案時にも有効に利用できる。チーム保育において複数教師がいるのであれば、見方や観点の相違を生かし、さらに有効に機能することが期待できる。

教師が協働し合うことによって立案する指導計画は、それぞれの過程において、個々で行う場合と比較すると、様々な効果を期待できる。まず、「P＝指導計画の立案」の過程では、幼児の姿の捉え方から、ねらいの設定、指導方法、環境構成、あらゆる立案に要する観点について、それぞれの考えを出し合うことで、多彩な要素を加味した立案が実現する。さらに、個々の専門性や特性を生かした視点で、多様な指導方法を検討できる可能性が広がる。他教師の視点に触れることは、パターン化した自分の指導方法や考えを変容させたり、修正したりすることを可能にする。次に、「D＝保育実践」では、実

際に共に保育する中で、互いの保育に触れ合う機会になる。共通理解した指導計画を基に、他教師はどのように指導を行うのか、具体的な援助や関わりを自分と比較しながら、直接的な学びを得ることができる。また、一人では不十分な面を、補完し合える利点もある。さらに、「C＝保育に対する評価、反省」においては、共に実践し、話し合うことで、具体的な場面を思い出しながら、自分だけでは気付くことができない視点に気付くことができる。個々の評価や反省における自己評価とは別に、第三者からの客観的な評価を受けることは、それぞれの自己課題の明確化に役立つ。自分では否定的に捉えていたことが、他者の評価によって、別観点の評価を導くこともある。それが自信につながったり、問題解決の糸口になったりすることもある。個々の評価や反省を合わせることは、様々な役割や観点からの評価、反省へつながりながら、保育全体の課題を導く手立てとなる。最後に、「A＝次の保育に対する新たな課題の発見と改善」の過程では、前過程で導き出した評価や反省を生かしながら、課題を明確化することにつながる。それらをさらに共通理解し議論し合うことで、実践を踏まえて得られた新たな視点で改善点を探りながら、ねらいや指導方法を修正し、次の実践について吟味することを可能にする。

PDCAのサイクルを意識し、日々の保育について園全体で話し合いを重ねながら、園や地域、幼児の発達に沿った計画の立案に努めることは、よりよい保育の見直しの契機となる。そのためには、一人一人の教師の考えや視点が反映された指導計画になるよう、チームを組んだ教師が意見を出し合うことが基盤となる。

実際に指導計画を基にチーム保育を運営する際には、活動に対する導入の仕方や具体的な保育方法について、実践前に再度確認し合った上で保育に臨むことが求められる。保育のねらいはどこにあるのか、ねらいを達成するための一貫した援助や関わりについてどのように考えるのか、実践に向けての具体的な話し合いが必要である。また、長期指導計画を見据えた今日の保育の捉え方をチーム教師が共有していることが前提となる。そのためには、教育課程と指導計画と今日の保育との整合性を意識し、明確な保育のねらいを共有し合うことが重要であり、幼児の発達の連続性を考慮すれば、隣接学年間の話し合いを要す場合もある。幼児の発達段階を意識した自然な保育の流れを理解し、今日の保育が達成すべきねらいはどこにあるのかを、教師一人一人が意識すべきである。

また、ねらいの達成水準を具体的にどの程度に設定するのかについて、事前に話し合いの場を設け共通理解することで、より高い教育効果が期待できると考えられる。さらに、保育の時間配分や時間的な流れについても十分確認しておく必要がある。報告や連絡を怠らず、密接な

連携関係を意識することが、円滑なチーム保育の運営を維持する。

(5) 教師の特性を生かした保育の提供

チーム保育によって、教師の多様な能力や得意分野を生かすことは、幼児に対して質の高い保育を提供することができる。園長や主任、学年主任などの教師を配置する者が、日頃から一人一人の教師を観察し、得意分野を十分に把握し、適材と判断した教師を適所に配置できるように吟味することで、教師の特性を生かした保育の展開を可能にする。また、個々の得意分野だけでなく、力動的な運動遊びのような保育には、若手教師や男性教師を配置するなど、年齢や性差も考慮に入れることが望ましい。チーム保育は、質の高い保育の中で、互いの不十分なところをさらに補完し合うことによって、教師の能力がより発揮できる場となり得る。そのためには、互いの特性や個性を認め合える信頼関係の構築が不可欠である。

チーム保育は、保育内容の得意分野だけでなく、年代の特性を生かすことも可能である。例えば近年、幼児期における伝承遊びの重要性が叫ばれており、遊びの中での自然なスキンシップの一環として、「かごめかごめ」「はないちもんめ」のような遊び歌や、羽根つきや独楽回し、剣玉などの昔ながらの遊びの良さが見直されている。伝承遊びを経験していない若手教師にとっては、その保育に困難を感じる者がいるだろう。しかし、幼少期に伝承遊びを当たり前に経験した熟練教師にとっては、身に付いた技術を遊びの中で発揮することは容易である。

若手教師は、保育技術において未熟さを感じられても、保育に対する熱意や一生懸命さを伝えることができる。幼児は、活発に体を動かし遊びを楽しむ若手教師の姿に共感し、遊びに引きつけられることがあるだろう。保育内容の得意分野とは別に、それぞれの年代の環境や特性を生かすことができるのも、チーム保育の長所である。

(6) チーム保育における教師の役割分担

チーム保育の実践において基盤となるのが、教師の役割分担に対する認識である。佐伯(2000)は、「分担することがらがどういうものか、どこまでがその人の責任なのかなどについて、チーム内で十分話し合い、相互理解が成立していなければならない」⁽²⁸⁾と指摘している。それぞれの教師が、自分はどのような役割を果たしているのか、意識して保育に当たることが重要である。また、自分だけでなく他教師の役割についても十分理解した上で、保育に臨むことも前提である。

しかし、保育内容や指導方法によって、役割分担を明確にした方がよい場合と、保育の中で柔軟に役割を交代した方がよい場合とがある。設定保育のような主指導教

師を要する活動の場合には、主指導、副指導などの役割を明確にしておく必要がある。これらの活動は、主指導教師の言葉掛けや働き掛けによって進行するが、他教師は、どの役割を担う場合においても、自分は補助的役割ではなく重要な役割を担っているという認識を持つべきである。また、保育の流れが大きく変化しないよう自然な連結に努めることで、内容や流れによっては、主指導を適宜交替することも可能である。

一方で、自由遊びなどは、教師の柔軟な役割分担に適している。そのような場面では、幼児の姿だけでなく、時には、他教師の動きを含む全体を把握し、次の保育の流れを予測しながら、対応できるだけの高い能力が要求される。他教師の不十分な点を補完する場合もある。自分の役割を果たすだけでなく、他教師の動きや関わりに意識を向けることは、協働関係の下で連携して保育に当たる上で重要な要因である。

役割を明確にしておく必要性もなく、決めておくほうが指導に支障が出る場合もある。その一例として、基本的な生活習慣についての指導が挙げられる。基本的な生活習慣の指導は、その時々で教師が異なる指導を行うと、幼児は混乱し習得に時間を要するため、一貫性のある指導が求められる。これらの指導においては、基本的に習得の状況に個人差があり、主、副の役割を決めていても、個々に対する個別指導が主になるため、主指導が必ずその場に立ち会うことは困難である場合が多い。

例えば、食事前の手洗い習慣の習得において、ある幼児がいつも丁寧に手を洗えないと仮定する。その幼児に対して教師は、「丁寧に手を洗う」ことをねらいとして指導を行うとする。その指導に関して、全体に手洗いすることを呼びかける際に、丁寧に洗うことの大切さを言葉で伝えながら、その重要性に気付いて洗えるよう指導する教師がいる一方で、その幼児に個人的に声を掛け、実際に手洗いの仕方を一緒にしてみながら、丁寧に手を洗えるように指導する教師もいる。さらに、丁寧に洗えている他の幼児の姿を褒め、自分も褒められたいという意欲を引き出すことをきっかけに、丁寧に洗えるように援助する教師もあり、そのどれもが、その幼児に対してねらいを達成するための多様な指導方法である。ねらいさえ明確に認識し、指導に当たるのであれば、その方法や言葉掛けは、教師によって多種多様であることは望ましいことであり、常に同じ教師が、パターン化した指導方法で指導を行うよりも、幼児にとっては効果的である。これらの指導は、園生活の中ではあらゆる場面で見られ、一人一人の幼児の状況に沿った細やかな指導が毎日繰り返されながら、徐々に身につけていくものである。一人一人の状況を教師間で共通理解し、その幼児にとってのねらいを明確に意識した上で、多様な援助や関わり方で励ましていくことは望ましく、チームでの指導は有効

であると考えられる。

森(2007)が指摘するように、「チーム保育の『協力体制』と『役割分担』がトップダウンの形で強化されると、保育者の自主的自律的同僚関係ではなく、管理的個人主義的同僚関係になることがある」⁽²⁹⁾点については、十分に配慮されることが前提であり、園内の同僚性の構築は、チーム保育において大きな役割を果たす。森(2007)は、同僚性の創造を野球やサッカーといったチームワークが求められるスポーツにたとえ、「それぞれの守備位置や攻撃位置がある。時には、個々の守備範囲を超える連携プレーが求められる。しかし、守備範囲から出過ぎたり、ゆずりあいしすぎると、相手にボールを奪われたり落としたりすることになる。個々がその役割を發揮しながら連携することで好プレーがうまれる」⁽³⁰⁾と述べている。保育現場では、個々の保育者が役割分担についてある程度の柔軟性を持ち、森の指摘にあるような形の自主的自律的同僚関係を築くことがチーム保育の成立においては非常に重要であると考えられる。

チーム保育の役割を分担するに当たり重要なのが、チームリーダーの存在である。リーダーは、保育を客観的に捉え、教師集団をまとめ、保育体制を管理し、時には保育の方向性を修正する役割を担う。したがって、構成員が多数になればなるほどリーダーの統率力が大きな影響を及ぼす。リーダーは、一般的に経験の豊富な教師になりがちであるが、常時、同一人物が担うのではなく、保育内容や教師の特性に応じて適宜交替することが望ましい。リーダーを交替することで、その役割の経験からしか学べないことが多くある。役割の重要性に共感できることは、チーム保育をする上で教師間の連携に大きく貢献する。

(7) 協働関係における保育の批判的反省

i) 教師間の意見交換のための環境整備

教師間で意見交換のできる環境の整備が、密な連携体制を促し、円滑なチーム保育の運営へと導く。よりよい環境を整えるためには、円満な職場作りが基盤となる。若月(2009)は、「職場づくり」を「園長をはじめとした教職員一同が、園の職場を専門職の場として、1人ひとりの保育者がやる気をもって自己の向上をめざして、子どものために大切な保育を実現するための環境づくりのこと」⁽³¹⁾としている。職場作りが教師間の人間関係を構築する基盤となることは言うまでもない。野口(2009)は、「日々の保育のなかで連携を行っていくには、普段から保育について話し合い、問題を共有できる雰囲気が必要である」⁽³²⁾と指摘している。円滑な人間関係下における経験や年齢を超えた意見交換のできる場が、教師の連携体制の確立を支える。また、福元(2010)は、「職員室での何気ない会話で、自分の思いや気持ちを言葉にしたり相

手の思いや気持ちを受けとめたりできる雰囲気をつくることは、お互いのコミュニケーションを円滑にし、開かれた人間関係をつくる土台となる」⁽³³⁾と述べている。特に、チーム保育の運営に当たっては、他教師とのコミュニケーションの中で、学び合う関係を維持しながら、意見を互いに受け入れられる環境整備に努めることが、積極的に教師同士が関わり合える雰囲気作りへの一助となる。

実践後にチームで保育を振り返り、反省することは、次の保育実現に向けて不可欠である。その場として、職員会議や保育カンファレンスが挙げられるが、それらは普段から、各園において日常的に行われているものである。野口(2009)が、「職員会議や保育カンファレンスは、保育を語る言葉を自分なりに見つけ育んでいく場でもある。積極的に発言し他の保育者の語りを聞く機会にしていくことが大切である」⁽³⁴⁾と行うように、それらは自分と他教師との違いを認識し、互いの意見について議論し合ったり、認め合ったりする有効な意見交換の場である。それと同時に、野口が指摘するように、積極的な参加を日々積み重ねていく中で、自分の考えを言葉に表し、他教師に伝える経験が、コミュニケーション能力の向上にもつながると考えられる。

一方で、三谷(2010)は、「子どもの姿や保育内容を題材にした『語り合い』となると、個々の保育観の違いが可視化され、それに対する戸惑いが各々に感じられることも十分にあり得る」⁽³⁵⁾という問題点を指摘している。自分の意見を、他教師の前で発言することに抵抗を感じる者はいるであろう。特に、若手教師にとっては、自分の解釈や意見が、保育のねらいや他教師の解釈から逸脱していないか、不安に思うこともあると考えられる。その点について三谷(2010)は、「人が何かを『語れる』ようになっていく過程には、それを受ける『受け手(=聞き手)』のあり方が大きくかかわっていると考えられる。自分の考えや語ったことを一方的に批判されたり、その内容が『正解』か『不正解』を問うような評価をされる可能性のある場では、なかなか『語る』ことを楽しんだり、自ら『語ろう』とする姿勢は育ちにくい」⁽³⁶⁾と述べている。チーム保育は、誰かがミスをしたとしても、他教師がそれを補完し、支え合うという職場の支持的風土の上に成り立っている。また、相互評価は、理論的で客観性のある公正なものでなくてはならない。失敗をすると、詰問されたり責められたりするのでは、安心感を持って保育することは難しい。遠慮なく相互評価の行える環境を整備することが、良い点は良い点として評価され、反省点は反省できるきっかけとなり、より良い保育作りに貢献する。そのためには、小川(2011)が、「お互いが指摘し合い、それは批判ではなく、よりよい保育者になるためだと合意できる関係が必要」⁽³⁷⁾と述べるように、評価する側だけ

でなく、評価を受ける側も、意識の持ち方について自覚するべきである。第三者の客観的な評価や指摘は、時に受け入れがたいこともあるだろう。しかし、日々の意識した対話の中で、互いの教育に近づき、受け入れ、自分の保育を修正する努力をすることは、チーム保育において欠かすことのできない条件の一つである。

ii) 相互評価のための園内研修

相互評価をする上で有効な手段の一つとして、園内研修が挙げられる。園内研修について、浅川(2011)は、「保育者が困っている、気になっている事例や興味深い事例、さまざまな問題、課題について報告し合い、保育者の援助の仕方や子どもの行動に込められた思いなどを検討し、子どもの理解を深めていく機会」⁽³⁸⁾とし、教師の抱える事例を互いに出し合い、話し合う必要性を指摘している。そして、「園の状況、保育者の状況、ある程度子どもの様子も把握している職員同士で行うため、効果的に次の実践に結びつく学びとなる」⁽³⁹⁾と指摘している。

『幼稚園教育要領解説』においては、「他の教師などに保育や記録を見てもらい、それに基づいて話し合うことによって、自分一人では気付かなかった幼児の姿や自分の保育の課題などを多角的に反省や評価していくことも必要」⁽⁴⁰⁾とし、主観的な反省や評価ではなく、他教師からの客観的な反省や評価の必要性について述べられている。また、「教師一人一人の幼児に対する理解や指導についての考え方を深めることが大切であり、そのためには、互いの指導事例をもち寄り、話し合うなどの園内研修の充実を図ることが必要」⁽⁴¹⁾と解説されている。園内研修は、チーム保育の反省や相互評価に有効に働く。園内の具体的な事例を取り上げることは、自分であればその事例をどのように捉え、対処するのかをイメージしやすく、その援助や関わりについて深く考える機会となる。その際に、他教師との違いを認識したり、自分とは異なる視点や見方に気付いたりすることは、自分の保育観を見直すきっかけになる。互いの幼児理解について話し合うことは、次の保育に生きる学びとなり有効である。前述のように、園内研修は、教育課程や指導計画立案に際するPDCAサイクルにおいて効果的に働くと考えられる。

菱田(2009)は、「保育者には、謙虚に自分を振り返り、反省と修正を積み重ねることができると述べている。保育者は、その専門性から常に学び続け、向上し続ける存在でなければならない。そのために、日々の保育を振り返り、絶え間ない反省を繰り返すことは、保育者にとって一つの課題である。まずは、自分の保育を反省し、それに留まらず、その後、公の場で総合的に反省する力を養う努力をしなければならない。一方で、石井(2010)が、「日々の自分の保育を、記録することや省察していくことで、十分にふり返って見直しを立てていったとしても、自分で見ている限り、ものの見方、

考え方には限界があり、自分が陥っている癖のような傾向に気づいていないことさえある」⁽⁴³⁾と指摘するように、主観的な反省だけではなく、他教師と共に行う客観的な反省が、自己の保育観の見直しに大きく影響を及ぼす。自分にとっては当然のことが間違いである時、それは他者からの指摘以外に気付くきっかけはない。

他教師と保育について反省し、話し合う必要性について、三谷(2010)は、「仲間とともに子どもや保育について『語り合い』、自分自身の保育や子どもの見方を『振り返る』ことは、単に同僚と子どもを理解することに留まるのではなく、そこからおのずと子どもの育ちを見通しつつ、環境構成を変える手がかりや、新たな他者やモノとの出会いをもたらすための具体的な手立てなどをデザインする原動力にもなっていく」⁽⁴⁴⁾と指摘している。他教師と語り合うことで、発見したり、再認識して行く中で自己を確立しながら教師は成長していく。明日の保育や行事の準備、保育以外の業務など、教師の職務は多岐にわたり、日々多忙であるのが現状であるが、これらの語り合いの時間が、自分の教師としての資質向上に有効に働く。そのためには、若月(2009)が述べるように、「単なる指導する側、される側の上下関係から脱却して、1人ひとりの職員が学び合えるような環境をつくるのが専門性を高めるための配慮となる」⁽⁴⁵⁾ことが重要である。園長や熟練教師、特定の教師の意見のみを尊重したり、遠慮をしたりするのではなく、年齢や経験の差はなく、対等な関係で発言できる雰囲気の中で、意見を積極的に表現することの必要性について自らに問いかけながら、互いに学び合える関係が理想である。そして、その上で、年齢や経験を超えた信頼関係の構築を目指すことが、互いに学び合い、高め合う関係に発展し、一人一人の教師の成長へ、さらに教師集団全体の成長へとつながる。

(8) チーム保育に適した保育環境の整備

チーム保育において、多様性や柔軟性を考慮した保育環境の整備は不可欠である。幼児のグループ分けについては、常時、同じグループ編成にならないよう、幼児数や年齢構成を保育のねらいに応じて考慮する必要がある。特に、1グループの幼児数は、保育内容によって学年や学級を解体し、適宜保育しやすい人数で、随時変動させながら編成を検討することが望ましい。異年齢のグループ編成なのか、同学年のグループ編成なのかによって、教師の援助や環境構成、保育のねらいも変容するため、それと併せて考慮する必要もある。また、教師の幼児グループへの割り振りについても、学級担任に固執せず、幼児が各年代にわたるより多くの教師の個に触れることができるよう吟味することは有意義である。

さらに、保育の時間についても、一定の時間帯や時間設定において運営するのではなく、その場に応じて幼児

の様子を見ながら、柔軟に対応できる体制を整えておくことが望ましい。同様に、保育場所について、保育内容や保育のねらいを考慮した上で適切な場所の確保に努めなければならない。したがって、オープンスペースのような随時小区画に区切れる空間は利用しやすい。しかし、既存の設備に捕らわれず、保育室を区切って使用したり、時間差を付けて使用するなどの柔軟性のある工夫で補いながら、場所を確保することは可能である。

これらの保育環境を整えるためには、チーム保育をしていない学級や学年への協力要請と理解を得ると共に、これらの体制に対応できるだけの教師数が必要である。チーム保育は、園全体での理解と協力体制の上に成立すると言える。

3. 幼稚園教育におけるチーム保育の波及効果

(1) 幼児に対する多面的理解

チーム保育には、教師の感性の違いや立場の違い、見方の違いから、幼児の姿を多面的に捉えることができるという利点がある。教師の幼児に対する捉え方は、幼児との関係や時間の経過と共に固定化する。『幼稚園教育要領解説』には、「教師は自分と幼児との関係の中で一人一人の幼児を理解している。しかし、同じ幼児について別の教師は違う場面を見ていたり、同じ場でも異なるとらえていたりすることもある。また、幼児自身がそれぞれの教師によって違ったかかわりの姿を見せていることもある」⁽⁴⁶⁾と解説されている。幼児に対する多面的な理解は、一人の教師だけでは十分達成されない。教師の感性や考え方の違いから、幼児に対する多面的な捉え方が実現する。幼児に対する考えや見方を各自が持ち寄り、すり合わせていくことが新たな幼児理解に大きく貢献する。

(2) 多様な人間モデルの提示

『幼稚園教育要領解説』にもあるように、幼稚園は、「幼児の生活や遊びといった直接的・具体的な体験を通して、人とかかわる力や思考力、感性や表現する力などをはぐくみ、人間として、社会とかかわる人として生きていくための基礎を培う」⁽⁴⁷⁾場所である。幼児は、友達や教師などとの出会いや関わりを通して、日々成長していく。また、「教師の日々の言葉や行動する姿をモデルとして多くのことを学んでいく。善悪の判断、いたわりや思いやりなど徳性を培う上でも、教師は一つのモデルとしての大きな役割を果たしている」⁽⁴⁸⁾と解説されるように、幼児が、人間形成の基礎を培う幼児期に出会う教師の役割は大きい。チーム保育は、幼児が多くの人間モデルに触れることができるという点で有意義であり、年代を超えた多様な教師との関わりは、豊かな生活や人格形成に有意義であると考えられる。

幼児が、幼稚園において、多様な年代の教師と関わり成長することは、核家族化の進む中で望ましいことである。同様に、保護者にとっても幼稚園に多様な年代の教師が存在するのは、望ましいことである。保護者は、若手教師に対して活発さや一生懸命さに好感を持つと同時に、中堅教師には同年代として心強さを感じるであろう。中でも、子育て経験のある教師には育児のことを相談しながら、子育ての悩みを共感し合える。また、熟練教師に対しては、安心感を持って我が子を預けることができると考えられる。

(3) 保育場面における活動の分割

チーム保育は、教師が多くいることから、自由遊びの場において、より多くの幼児の表現欲求に応じることができる。幼児は、その時々によって欲求が異なり、選択する遊びに応じて、教師が遊びの場を分担すれば、個々に応じることが可能である。一つの保育場面を複数に分割し、それぞれの場に教師を配置することは、教師主導型の一斉保育を回避し、幼児が好きな活動を選択することを可能とする。しかし、一人一人の幼児に対する保育の均質化という意味では、遊びや活動を選択させるばかりでは、豊かな生活において適切であるとは言えない。その点を考慮の上、チーム保育の導入を検討する必要がある。

学級活動や設定保育のような一斉保育の場においてもチーム保育は有効である。制作活動などの場合には、活動の進行状況を見ながら柔軟に過程を分け、それぞれの場に教師が配置されれば、幼児は自分のペースで活動に取り組むことができ、一人一人の幼児に対する援助も細やかに行うことができる。

(4) 多人数幼児による共同活動の提供

幼稚園教育には、担任教師だけで対応できる学級単位の小集団で活動する場面ばかりでなく、園行事や学年を超えた交流など多人数の幼児で活動する場面がある。チーム保育は、大集団に対する保育において有効である。例えば、運動会や発表会の練習などの同学年の幼児が同じ遊技をするような場面においては、幼児を一つの集団にまとめ、多人数の幼児に対して各学級担任がチームを組み、指導に当たることが可能になる。練習を各学級に分かれて行うのではなく、チームを組んだ教師で一斉に行えることは、一貫した指導をする上でも高い教育効果を生むと考えられる。

(5) 教師の資質向上

チーム保育は、清水・白土・松隈(2004)が「一人の教師の工夫や関わりおよび子どもの姿の変容を、他の教師に伝えることで、他の教師も自分の援助法として取り入

れ、他の保育場面でも応用できる」⁽⁴⁹⁾と述べることから、教師間の学びの場として捉えることができる。チーム保育をするに当たり、他教師の考え方や保育技術に触れる機会が増えることは、教師間の学びに貢献し、資質向上に寄与する。様々な保育の分野を、得意とする教師が担当し、他教師がそこから学ぶことができれば、得るものは大きい。多くの教師の保育観や保育に触れることが、保育技術の向上や保育観の構築において有利に働くことは言うまでもない。また、共同で反省し合うことが互いの意見交換の場となり、日々繰り返すことにより学びとなり、個々の教師の資質向上や教師集団の教育力向上にも寄与すると考える。

一方で、チーム保育は、若手教師の育成の場として活用することができる。チーム内に、若手教師を中堅教師や熟練教師と共に配置することで、若手教師は日々の保育の中で、具体的な指導方法や関わりを自然な形で直接的に学ぶことができる。疑問に思った点や質問事項を、保育後に具体的に質問したり話し合ったりすることができ、一人で保育する中では学べない質の高い学びが可能になる。

4. 幼稚園教育におけるチーム保育の成立条件

本論では、チーム保育の運営に当たり環境整備として必要な条件について考察してきたが、幼稚園教育におけるチーム保育の成立は、前述したそれらの条件を可能な限り満たすことが望ましい。そして、それを満たすことで保育に波及する効果を持って、チーム保育は成立し、一学級一人担任制とは異なった高い教育効果を発揮する。

教師の意識の持ち方が、チーム保育を円滑に運営する。チーム保育の概念を共通理解し、なぜ必要とされているのか、運営するにはどのような意識が必要なのか、一人一人の教師が自分に問いかけ、保育に当たることが重要である。また、一人一人の教師が他教師と協働関係にあることを忘れてはならない。その上で、互いの存在を意識しながら対話を心掛け、自然に声を掛け合える人間関係の構築に努める必要がある。教師間の声掛けが、互いの監視になり得るものや負担になるものではなく、励まし合い助け合えるようなものになることが望ましい。円満な関係作りが基となり、教師が年齢や経験に捕らわれることなく、互いに気遣い、思いやりの感じられる言葉掛けや関わりに努めることが、チーム保育を成立に導く。

今後は、本論で明らかにしたチーム保育の理論的意味付けを基に、幼稚園において実践を行いながら、具体的な事例を踏まえ、チーム保育の理論化の検証を課題とする。

—注—

- (1) 松村和子「チーム保育を考える—保育のパラダイム変換を促す保育法—」『文京学院大学研究紀要』3(1), pp.13-26, 2001
- (2) 西井宏之「チーム保育における保育者の協働関係」『日本教育心理学会総会発表論文集』(49), p.656, 2007
- (3) 馬場訓子, 中平絢子, 高橋敏之「幼稚園教育におけるチーム保育の教育的妥当性」『岡山大学教師教育開発センター紀要』第2号, pp.24-32, 2012
- (4) 小田豊「幼児が育ち合う工夫の場としての「チーム保育」」, 『初等教育資料』(758), pp.86-92, 2002
- (5) 梅田優子「チーム保育」(森上史朗, 柏女霊峰/編『保育用語辞典』)ミネルヴァ書房, p.113, 2009
- (6) 前掲書(1), p.16
- (7) 新村出/編『広辞苑第五版』岩波書店, p.701, 1998
- (8) 前掲書(7), p.2838
- (9) 若月芳浩「保育者のチームワーク」, 前掲書(5), p.161
- (10) 前掲書(1), p.25
- (11) 前掲書(1), p.25
- (12) 幼児教育の振興に関する調査研究協力者会合(第3回)議事要旨, http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/005/gijiroku/000401.htm(2012/03/26閲覧)
- (13) 佐伯胖「学び合う保育者—チーム保育における保育者の成長と学び」『発達21』(83), p.43, 2000
- (14) 若月「保育者のチームワーク」, 前掲書(5), p.161
- (15) 齊藤美代子「チーム保育を進めるために」『初等教育資料』(747), p.82, 2001
- (16) 若月「職場の人間関係」, 前掲書(5), p.160
- (17) 若月「職場の人間関係」, 前掲書(5), p.160
- (18) 筆者による大略である。三谷大紀「仲間とともに「語り合い」, 「学び合う」ために」(汐見稔幸, 大豆生田啓友/編『保育者論』)ミネルヴァ書房, p.149, 2010
- (19) 福元真由美「保育者集団の一員として」(小田豊, 笠間浩幸, 柏原栄子/編『保育者論』)北大路書房, p.122, 2010
- (20) 福元「保育者集団の一員として」, 前掲書(19), p.122
- (21) 福元「保育者集団の一員として」, 前掲書(19), p.122
- (22) 北俊夫「一人ひとりを生かすチームティーチング」『児童心理』51(4), p.382, 1997
- (23) 堂本真実子「チーム保育における問題と課題について」『日本保育学会大会研究論文集』(54), p.415, 2001
- (24) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館, p.56, 2010
- (25) 前掲書(24), p.56
- (26) <http://e-words.jp/w/PDCAE382B5E382A4E382AFE383AB.html>(2012/05/12閲覧)

- (27) <http://e-words.jp/w/PDCAE382B5E382A4E382AFE383AB.html>(2012/05/12閲覧)
- (28) 前掲書(13), p.43
- (29) 森眞理「葛藤の間に生きる保育者」(小田豊, 森眞理/編『保育者論—保育者の探求と創造—』)光生館, pp.21-22, 2007
- (30) 森「葛藤の間に生きる保育者」, 前掲書(29), p.23
- (31) 若月「職場づくり」, 前掲書(5), p.160
- (32) 野口隆子「職場での学び」(秋田喜代美, 西山薫, 菱田隆昭/編『今に生きる保育者論』)みらい, p.81, 2009
- (33) 福元「保育者集団の一員として」, 前掲書(19), p.123
- (34) 野口「職場での学び」, 前掲書(32), p.83
- (35) 三谷「園(組織)として「語り合う」・「学び合う」関係をつくる—誰もが自由に発言できる風土をつくるために」, 前掲書(18), p.161
- (36) 筆者による大略である。三谷「園(組織)として「語り合う」・「学び合う」関係をつくる—誰もが自由に発言できる風土をつくるために」, 前掲書(18), p.161
- (37) 小川哲也「性格・適正など」(林邦雄, 谷田貝公昭/監修・大沢裕, 高橋弥生/編『保育者論』)一藝社, p.115, 2011
- (38) 浅川繭子「保育者の資質向上」, 前掲書(37), p.163
- (39) 浅川「保育者の資質向上」, 前掲書(37), p.163
- (40) 前掲書(24), p.202
- (41) 前掲書(24), p.202
- (42) 菱田隆昭「保育者になるために」, 前掲書(32), p.44
- (43) 石井光恵「みずからの保育・園の活動の見直し」, 前掲書(19), pp.150-151
- (44) 三谷「保育者の専門性と省察」, 前掲書(18), p.147
- (45) 若月「職場の人間関係」, 前掲書(5), p.160
- (46) 前掲書(24), p.48
- (47) 前掲書(24), p.24
- (48) 前掲書(24), p.215
- (49) 清水陽子, 白土智子, 松隈玲子「チーム保育の実践的研究(1)—教師の連携による好きな遊びの充実について—」『西南女学院短期大学研究紀要第50号』, p.47, 2004