

ティーム保育を考える

—保育のパラダイム変換を促す保育法—

松 村 和 子*

Abstract

When the new program for promoting early childhood education was presented in March 2001, it was stressed by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology that team teaching would be introduced in kindergarten education. This attracted the big attention among people because it has been taken for granted that kindergartens provide only one teacher for one classroom as other schools do.

Many kindergartens so far have offered plural teachers in one classroom, particularly for young children and children with special needs. First, the concept of team teaching in school and the differences between team teaching and plural teacher system will be discussed, and then the new concept of team teaching in kindergarten, which will change the paradigm of kindergarten education will be argued. In the last part of this paper, the practice of such team teaching in a certain kindergarten will be introduced and assessed with respect to its values and the points which need more careful planning.

Key Words: Team teaching Early childhood education Change of the paradigm of kindergarten education

Team teaching in the early childhood education

—Changing the paradigm of kindergarten education—

*Kazuko Matsumura

Correspondence Address: Faculty of Human Studies, Bunkyo Gakuin University,
1196 Kamekubo, Oimachi, Iruma-Gun, Saitama 356-8533,
Japan.

Accepted October 11, 2001. Published December 20, 2001.

はじめに 今、なぜティーム保育なのか

平成13年3月に文部科学省から発表された「幼児教育振興プログラム」の中に、幼児教育の条件整備をさらに進めるための具体的施策として、「ティーム保育の導入および実践のための条件整備」という項目がある。前年の夏にこのプログラム策定にむけての調査研究協力者会合が中間発表をした時には、新聞紙上でこの「ティーム保育」が大きな見出しで報じられた。

なぜこのように社会的に大きな反響があったのだろうか。それは今までにも3歳児に複数担任制を導入していたり、障害を持つ子どもがいることでの加配の保育者がいたりする幼稚園があるが、概して幼稚園は、一般には他の学校制度と同じように一学級一担任の体制であると思われていたからではないかと推測される。同プログラムでは、このティーム保育導入に当たって、「私立幼稚園に対する補助の充実及び公立幼稚園の財政基盤の強化を図る」と予算措置も講じている。私学助成については、平成13年度に13億2,200万円、公立幼稚園には平成13年度に新たに地方交付税を割り当てており、この段階では、2学級に3人の保育者を想定している。つまり、公立幼稚園でも、「学級数以上に教員がいること」を予算上からも認められるということである。このプログラムでは、学級数を超える数の教員を置く幼稚園は平成12年5月には60%だが、5年間でこれを80~90%まで増やすことを目標にしている。

今までにもより丁寧な保育を心がけようとする、3年保育のクラスでは以前のような一学級一担任では保育がままならない現状があり、特に私立幼稚園では、一クラスに複数の保育者を担任とするところや学年にクラス担任の他にフリーの保育者を置いて対応するところがあった。まして満3歳児入園が可能になったことにおいて、従来の学級担任という考え方では対応し切れなくなっていることは否めない。障害を持つ子どもとの統合保育が進むにつれ、この点でも保育者の数は必要である。このような点からティーム保育は時代の要請であり、現場での取り組みを文部科学省が後押ししたとも捉えられよう。

さて、次に、ティーム保育によって保育者の数を確保するということは、保育者一人当たりの子どもの数を減らすということにもなるが、これは同じことなのであろうか。今回の幼児教育振興プログラムでは、これに関連して、「幼稚園設置基準に定める一学級の幼児数は一人ひとりの発達の段階や年齢に応じたきめの細かい保育を行なう上での上限である」という見解を示し、「地方公共団体や幼稚園において適切な運用が図られるよう、主旨の一層の徹底を図る」というと述べている。つまり、現行の幼稚園設置基準では、一学級の定員は35人であり、これは3歳児でも5歳児でも同じである。しかし、同プログラムでは、35人というのはあくまでも上限として、発達段階や年齢に応じてクラスの定員数を変えて良いということを示唆している。しかし、これは実際には、園内の定員数は変えずに学級定員を変更してクラスを増やすとしても、保育室の確保などに問題があり、簡単にはできない場合もある。この学級定員の問題は、

平成12年の幼稚園教育要領改訂の時も、このプログラム策定の時も議論されたことで、今後も引き続き、必ず討議される課題である。

平成13年の夏には埼玉県志木市で、来年度の小学校の低学年の学級定員を25人とする案が新聞で報道された。他の地方自治体でも小学校の授業を少人数でできるような試行を始めているところもあり、さらに年齢の小さい幼児である幼稚園段階で一学級35人という定員は、保護者も幼稚園関係者も異議のあるところであろう。

筆者は、チーム保育の推進とクラス定員の削減という問題が、保育者一人当たりの担当する幼児の数を減らすということにおいては一見同じように見えるが、実は保育の方法としては、まったく違った発想であると考えている。つまり30人の子どもを二人の保育者でチーム保育(複数担任ではなくチームを組んで保育する)をするか、15人ずつのクラスを2つ作るかということ、保育に対する考え方が違うと捉えられる。このことは、後で詳しく述べるが、単に一人当たりの子どもの数を減らしたからといって、一人ひとりの発達に応じたきめ細かな保育ができるというわけではない。この点では、筆者はチーム保育の捉え方は文部科学省とは若干異なると考えている。

本稿では、文献によるチームティーチングの概念の整理と筆者の体験から幼児教育への導入の現状と課題の分析をすすめていく。

第1章 チームティーチングとは

1. チームティーチングの歴史

従来のチームティーチング(以下TTと略す)という言葉では、ティーチングという言葉が「教える」というニュアンスを色濃く持つので、文部科学省ではチーム保育という言葉に変えて使っているようだが、もともとのTTという教育方法は、アメリカに端を発する考え方である。1957年、スプートニクの打上げでソビエトに宇宙競争で先を越されたアメリカは、自国の教育制度を徹底的に見直すことになった。優秀な頭脳を持った科学者や技術者を育てるためには、今までの学校教育では応えられないとし、さまざまな、特に個別学習や能力別学級などの教育改革が提案された。その中のひとつに、TTの導入もあった。つまり、優秀な適性を持った子どもの才能を伸ばすには、画一的な一斉授業はふさわしくないと思われたのである。それまでの学校教育の歴史では、始まりにおいては、ごく少数の特権階級の子弟がその恩恵にあずかるものであった。しかし、時代が下って、一般の子どもたちも学校教育を受けようとした時、一斉授業という形で一人の教師が教壇から集団の子どもたちを同時に教える形が導入され、ある意味では、教育がどの子どもにも、同質に平等に与えられる契機となったのである。しかし、今日の幼稚園教育でも感じられることだが、この形では、教師一人の価値観が支配するクラス集団の中で、子どもたちが集団という枠にからめ捕られ、子ども一人ひとりの個性は、邪魔で

こそあれ、意味あるものとして取り上げられることは少ない。これは一人ひとりの教師の資質に由来するものではなく、集団の一斉授業または一斉保育というシステムの中で平等かつ同質であることを是とするならば当然の帰結であろう。柏木は「『子どもたちの個性を伸ばす・尊重する』という考え方は一斉教授の方法・目的とは矛盾し」「TTの導入に当たっては『均質なものを一定期間に一定量つくりだす』という視点は捨てなくてはならない」と述べている⁽¹⁾。このようにしてTTは1960年代にはアメリカで新しい教育方法として注目を浴びたが、1970年以降衰退の道をたどった。TTの理論、方法論が具体的ではなかったことや個性を重んじるアメリカでも一斉授業の考え方に根強いものがあつたとのことである。しかし、その後オープンスペースの学校が多く建てられ、TTを取り入れやすい教室になったことや、特に90年代にはコンピュータなどの個別学習機器の導入により、TTはまた取り入れられ始めている。

2. ティームティーチングの概念

柏木によると、TTの理論的先導者とされるシャプリンは「TTの様式は多様であるが、次の3点を共通の特徴とする」と述べている。その3点とは、

- (1) 教師が同一の生徒グループの共同授業において密接な協働関係に置かれること
- (2) ティームは二人、もしくはそれ以上の教師で構成されること
- (3) 生徒をひとつの教師のティーム（グループ）に割り振る結果、そのグループ内での生徒の割り振り、時間割、スペースの配置に多様性、柔軟性が導入されること

⁽¹⁾である。

この中で、TTに何より必要とされることは、この(1)にいう「協働」という概念であり、ティ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。このことに関して、シャプリンはこの「協働」という概念を、ティームを組む教師が授業の仕事と目標を分担し、計画を立てる段階から、個々の教師に適切な仕事を割り振り、お互いの授業に近づき、授業の評価や生徒に対しての情報の交換をし、共通の観察に基づいて授業とその結果において討論を行なう⁽¹⁾といった主旨で解説している。

「協働」という概念を持つTTと従来の一学級一担任の一斉授業と比べてみると後者は、自分の担任するクラスの生徒や授業についてのみ責任を負うという形になる。しかし、前者はティームを組む複数の教師全員で全部の生徒や授業に対して責任を持つわけである。そして、これが「ちょっと他の先生にも意見を聞いてみる」とか、「先輩のやり方から学ぶ」「前の学年ではどうだったか聞く」などといった従来の学校でも日常的によくある形の協力ではなく、学校全体で承認されたシステムとして存在し、その効果が成員で評価され、継続的なものである必要がある。

3. TTとグループ学習、複数担任、オープンスクールとの違い

昨今は一学級一担任ではなく、グループ学習、複数担任、オープンスクールなど多岐にわた

る教育方法が実践されるようになってきた。これらの方法とTTは似ているようでもあるが、根本的な概念で違いがある。

では、グループ学習とTTはどう違うのであろうか。例えば、習熟度別にグループを分けたとしよう。単にグループ学習とするならば、各教師は、自分の担当するグループの生徒と授業に責任を持つことが求められる。これは、ひとつのグループの人数がクラスの時より小さくなったに過ぎず、グループ内は均質集団であり、ある一定の期間固定されることになる。どちらかという、生徒の個性を生かすというより、教育の効率化のために編成されるということもいえるのではないだろうか。しかし、TTの場合は、個々の教師が担当するグループが集まってひとつのチームを作っているわけで、教師たちは全員で各グループのカリキュラムを作り、お互いに進捗状況を把握しつつ、生徒の一人ひとりの進捗も見極めながら適切に随時グループ編成をすることが求められる。よって、生徒はそのグループ間を移動することも可能となり得る。つまり、前述した(3)の多様性と柔軟性が発揮されることとなる。

では、複数担任制とTTはどう違うのであろうか。「協働」という概念で運営される複数担任制はTTといえるが、もし、そこに教師の個性や専門性が考慮されず、教師間の役割の固定化や生徒のグルーピングが一定化されるならば、それは、TTとは呼ばれ得ないものとなる。

最後にオープンスペースとTTの関係では、オープンスペースは柔軟なグルーピングやスペースの確保という点でTTを実践しやすいという空間の条件ではあるが、必須条件ではない。そこに「協働」の概念で運営される教師集団が存在しなければ、オープンスペースであってもTTは成立し得ないであろう。

以上、小学校以上のいわゆる学校教育場面でのTTの歴史や概念を述べてきたが、第2章では保育場面、特に幼稚園で行なわれている複数の教師による保育を取り上げて考察を進める。

第2章 保育場面におけるチームティーチング——チーム保育

1. 複数の教師で行なわれる保育——さまざまな取り組み

「はじめに」で述べたように、幼稚園でもさまざまな形で複数の教師による保育が今までも行なわれてきている。例えば、

- (1) クラス担任を二人にする（副担任をつける）
- (2) クラス担任の他に、学年に一人または複数のフリーと呼ばれる教師をつける
- (3) 園全体にクラス担任以外の一人または複数のフリーと呼ばれる教師をつける
- (4) 体育や英語など外部講師が入る場合、担任との複数の教師による保育となる
- (5) 障害を持つ子どもに加配の教師がいる
- (6) 4月当初、新入園児のために応援の教師を頼む

(7) 遠足や運動会などの時に、臨時で学年ごとに、または園全体でチームを組むなどである。これら複数の教師で行なわれる保育は、大きくはチーム保育と呼ばれることがある。今回の文部科学省の幼児教育振興プログラムは、(2)(3)の考え方に近く、園全体のクラス数を考えて2クラスに3人の割合で教師を置くことを想定している。が、あくまで一学級一担任制を固持した上でのことである。つまり各学年2クラスずつあれば各学年3人の教師を置くことができるが、各学年1クラスずつで、3学年ある園だと園全体に4人しか教師を置くことができない。しかし、同プログラムでは、学級数を超える教師の人数がいることを捉えて「チーム保育」と呼んでいるのである。筆者は、一学級一担任制にこだわることなく、何らかの形で複数の教師で保育をするということは、一人ひとりの幼児の発達をよりよく援助するという観点からは好ましいことだと考えている。しかし、その中味を吟味することなしに、複数であれば、例えば前にあげたどのような形でもチーム保育と呼ぶことには、異論を持っている。まず第1に複数であることがどのような構造になっているか、つまりシャプリンのいうTTの概念に照らし合わせて考える必要があるのではないかと、第2に、幼児を対象とする保育の場面で求められるTTの特性は何であるかが吟味されなくてはならないと考えるからである。それらは次の理由からである。

まず、複数であることの構造を見ると、第1に(1)から(7)のいずれの場合もクラスの枠組みからは自由になっておらず、シャプリンのいう「生徒（保育の場合は“幼児”）の割り振り、時間割（保育の場合は“遊び・活動”の選択）、スペース（保育の場合は保育室と園庭両方の“遊び・活動”が繰り広げられる場所）の配置などに導入される多様性や柔軟性」が得られにくいという点である。なぜここでクラスの枠組みから自由になることに意義を見出すかという点については、幼児を対象とする教育のねらいとも重なることであり、次の3.で詳述する。第2に、(1)から(6)の形では複数の教師間で、シャプリンのいう「協働」の概念が生かされにくいという点である。特に、(1)から(3)においては教師間の役割が固定化することによって、主と従の関係になりやすい。(4)と(5)においては、役割がはっきり決まっておき、交代するなどの柔軟性はなく、幼児への見方が固定化しやすい。(6)(7)では、新学期が始まってすぐのある期間だけの応援のための補助の手であるか、行事の日だけの体制であり恒常的なチームとは言いがたい。

次に、保育場面にTT、すなわちチーム保育を導入する場合、単に小学校以上で用いられるTTの概念ではなく、幼児教育の特性がより生かされる方向で導入するべきであると考えている。幼児を対象とした教育・保育は、小学校以上の主に教科教育を施すことをねらいとする教育とは異なるので、そこで用いられるべきチーム保育は、おのずからやや性格が異なるであろう。言い換えれば現在の幼稚園教育のねらいを考えた時には、シャプリンのいうTTの概念にプラスするべき点があるということである。平成元年の幼稚園教育要領の改訂に伴って幼稚園教育は「環境を通して、幼児期にふさわしい活動を遊び中心の総合的な指導の下で、一人ひとりの特性に応じて」行なうこととなった。この点で幼稚園教育におけるチーム保育は、小学校以上の教科教育に比べて、まさに一人ひとりの興味や関心を元に活動を考え、援助することに、

より多く寄与すべきことが強調される。この点では、TTが小学校以上の学校教育でも決して教師のクラス運営の円滑化のために用いられるのではないのと同様、保育場面でよりスムーズに保育の流れを作るために用いられるものではなく、むしろさまざまに展開する個々の幼児の活動をいかに援助するかという点で、その効用を評価されねばならない。すなわち、チーム保育によってもたらされる利点は、保育者側からの視点と同時に子どもの側からの検証も必要となるのではないかと考える。これらのことを次に詳細に検討していくことにする。

2. 複数の教師で行なわれる保育——その構造と特徴

a) クラス担任を二人とする場合

これは幼稚園で、特に3年保育のクラスによく用いられる保育の方法であるが、担任の他に副担任と呼ばれる教師を配する場合である。二人の担任が保育に対しても子どもに対してもすべての責任において平等で、役割も随時交代するというようなシャプリンのいう「協働」をしている場合は、チーム保育と呼んでも差し支えないと考えるが、担任と副担任という呼び方で教師が複数いる場合、どちらかが主で、どちらかはサブになる場合が多い。このような場合、概してベテランと経験の浅い教師が組み合わせになるが、この形を実践している園では、どちらを主にするか意見の分かれるところである。例えばベテランを主に、新人をサブに持ってきた場合、副担任である新人は、ベテランの教師の保育のアシスタントになり、保育中もよりスムーズに保育が進むように周辺のこまごまとした作業、つまり子どもの着替えや教材の準備、集団とは別の動きをする子どもにつくなどのことが多い。保育の計画や環境構成などにおいても、主になる担任の意向が強く出て、新人はその中で動くことになりやすい。逆に担任に経験の浅い教師を持ってきて、副担任にベテランを置くと、かかわりの難しい子どもや保護者への対応などに余裕が持て、担任もクラス集団の保育に専念でき、保護者の側からも安心感を持って見られやすい。しかし、どちらにしてもこの役割分担が固定化されるならば、主と従という関係も固定化するわけであり、子どもの見方、理解の仕方がこの役割を通してしか経験できない。保育後の話し合いや相談でこの二人の見方や子ども理解が良く討論されるならば、当事者である子どもにとっては、より多面的な理解を得られるわけで歓迎すべきことであるが、教師個人の子どもの理解は、役割交代をして実際に経験するほどには深まらないであろうと推測される。また、子どもの側からいうと、保育の大筋の流れは担任が決めており、教師が複数いることでの活動の時間差などには余裕が出るが、必ずしも活動の選択肢が広がるという保証はない。なぜならば、サブの担任はあくまで主の担任の補佐であり、独自の活動はそれが予め相談されていなければ臨機にはできないからである。

b) フリーの教師を置くという場合

学年や園全体にフリーと呼ばれる必ずしもクラスに付随しない教師を置く場合を考えてみよう。前記の(2)と(3)の保育法は、複数の教師による保育ではあるが、どれも従来の一学級一担任というクラスの枠組みを保持しつつ、フリーと呼ばれる教師が特に援助を必要としている子

もや集団の動きとは独自の行動をする子どもを中心にかかわりながら、全体を補助していく形である。よって、特に子どもたちが活動している保育中に役割を発揮する。フリーを含めたその学年や園全体の教師集団の中で、毎日の保育内容や環境構成の話し合いが持たれることもあるかもしれないが、各教師の役割は固定し、特にフリーの教師はあくまで保育の実践場面での手伝いにとどまり、保育内容や幼児の発達評価に責任を持ち、学年末に幼児指導要録を書くことはまれであるように思われる。実際に子どものいる保育時間には保育に参加するが、保育後は預かり保育を担当するとか非常勤であって午後は勤務外であるなどの場合も見受けられる。この場合は、これはこれで保育中のティームであるということもできるが、あくまで、援助の手が複数あるということにとどまっていると捉えられる。ここでもa)の時と同じように、教師間の役割の固定化が見られ、保育後の話し合いなどに十分な時間が取れない場合は、まさに保育中の援助の手という意味での複数である。

c) 特別活動の講師、障害のある子どものための加配の教師などがある場合

これらの場合は特に役割がはっきりと決まっており、前者の場合クラス担任は体育や英語の指導が円滑に進むように補佐をすることが求められる。参加を渋る子どもをなだめて集団に入れたり、よそ見をする子どもを注意したりすることなどである。ここでは、一人ひとりの子どもの気持ちや状態を受け止めての柔軟な対応というより、その特別活動の流れにのせることが優先される。後者の場合は、障害の度合いにもよるが、一人につききりのかかわりを要する場合は、集団全体に複数の教師でかかわるという意味は薄れる。個人に即した臨床的なかわりか、個人に即しながら集団の流れについていくなかかわりが優先される。

以上3つの形を見てきたが、これらに共通するのは、障害の子どもに個人的に、また臨床的につく場合を除いて、主になる担任の活動の方向性に沿って他の教師が補助的に動き、複数の教師でひとつの活動の方向へ子ども集団を導いていくように見えることである。つまり、構造的に見れば、羊飼いと牧羊犬のスタイルといえよう。子どもの側からいえば、援助の手がより多くあり、より話しやすい教師とかかわることができ、時間的にも幅ができることで、一人担任の時よりは、一人ひとりのあり方を認めてもらいやすいとはいえよう。しかし、これは、従来の教師主導型の保育の枠組み、クラスの枠組みからは自由になっておらず、集団をひとつの方向性の下で統括するという構造のままである。もし、この複数の教師たちが、機能的な役割分担をして、しかも役割交代もできる、シャプリンのいう「協働関係」をすることができたら、それは、新しい保育の枠組みを提供することになるのではないだろうか。

3. 保育のパラダイム変換装置としてのティーム保育

平成元年の幼稚園教育要領改定では、それまでのどちらかという教師主導型の一斉保育から「環境を通して」「一人ひとりの特性に応じた」「遊びを通しての総合的指導」に重点が置かれるようになった。つまり改定前は、保育の内容については教師が子どもたちに経験させたい事柄を順次計画的に配列し、適宜与えていくという方法がとられていた。この保育法では、ど

うしても教師がクラスを一斉に集めて、計画した活動をさせるという構造になりやすい。子どものそれぞれの発達の様相や興味関心の向き、そのことに関しての意欲などは考慮されることは少なく、集団としてひとくくりにされがちであった。しかし、改定後は、一人ひとりの特性に応じて、「環境」を整え、一斉に与えられた活動ではなく、その子どもの「遊びとしての総合的な指導」が必要となったのであるが、これを一人の担任でもって、何十人もの子どもたちに対して同時に行うということは大変難しいことである。

この幼稚園教育要領の改訂において「幼児教育」または「保育」の考え方が大きく変化し、与える教育から子どもが自ら学ぶ、経験する教育へと転換したと捉えることができる。この転換を具現化するひとつの方法がチーム保育ではないかと考える。北が、「TTは、単に指導法の改善の問題としてではなく、従来の教師像や指導観をどう改めていくかを示唆している⁽²⁾」と述べているように、チーム保育の導入は、単に保育方法の変化だけでなく、保育観そのもののパラダイムを変換する可能性を内包しているといえよう。北は初等中等教育における従来の学習指導の一般的な傾向を「すべての子どもたちに対して、同一の目標を設定し、同一の学習内容や教材で、同一の学習方法によって授業が展開され、同一の学習成果を共通に期待していた、つまり教師の敷いた一本のレールの上をすべての子どもたちが一斉に走っていた」と整理している⁽²⁾。この学校教育での教育のあり方はスケールこそ違い、従来の幼稚園教育にも当てはまるものだといえよう。初等中等教育では学習要領により、その学年で達成しなければならない一定の目標が定められているが、それでもなお、北は「学習は本来一人ひとりに成立し、学び方やわかり方においても多様なのだ」とし、「このことを誰もが認め理解していながら、これまでに具体的な手立てをとることが少なかった⁽²⁾」と述べている。

幼稚園教育要領は初等教育のように達成しなければならない目標は設定しておらず、幼稚園修了までに育つことを期待される生きる力の基礎となる心情、意欲、態度のねらいとそのねらいを達成するために指導する内容からなっている。それはそのまま具体的な活動の内容ではなく、それらを達成するために各幼稚園で教育課程を編成し、子どもたちの発達を見ながら、具体的な活動としては短期の指導計画でそのつど考えて環境を用意することになっている。

この改定において、一人ひとりに応じた活動をするならば、教師が用意した歌やゲーム、遠足の後の印象画を描くなど、集団としての活動や教師の提案する活動をしてはならないのかなどという誤解が生まれたが、もちろん改定後でもクラス全体で集まる、集団でなければできない遊びを紹介する、もしくは園全体で集会をするなどは子どもにとっても必要な経験であると考えられる。しかしこれは、すべての活動を教師主導で一斉に行い、いわゆる自由遊びをあたかも小学校の休み時間のように扱うこととは一線を画している。今までの幼稚園教育で、また今でも「自由遊び」と称される時間は、子どもが自由にそこにあるもの（多くは、園庭の固定遊具や室内の既存のコーナーやおもちゃ）で遊ぶ、教師の直接指導する時間でないと捉える向きもあるが、これは平成元年とその後の平成12年の教育要領の改訂の趣旨からは外れている。子どもが幼稚園に登園してから帰るまでには、もちろん前記のようにクラスなど集団で集まる時間

もあるが、子どもが主体的に環境にかかわって、充実した時間を過ごすことがどれだけ保証できるかが大切であって、そのための環境は子どもが作り出した遊びから広げたものであったり、教師が子どもに育ててほしいと思う願いを込めて新しく提案した遊びであったりするであろう。現在の教育要領の趣旨からいえば、保育室、園庭を問わず、子どもたちが自ら環境に働きかけて、あれこれ試したり、どっぷりと浸かったり、友達と共同作業をしたり、けんかしたり、迷ったり、停滞したりと、さまざまに活動を展開している姿が多く見られるはずではないだろうか。このような多彩な活動が展開されるためには、従来のクラスの枠組みの中で、それぞれの教師が自分のクラスのためだけに遊びのコーナーなどの環境を作るのではもはや追いつかないであろう。ある幼稚園の例であるが、その園は全部で3クラスあり、それらの保育室が広い廊下に沿って並んでおり、保育室の廊下側の壁や戸がないオープンなつくりになっていた。それでも教師は、一学級一担任の意識でいたようで、外遊びの時間となったのか、3クラスとも全員で外へ出て、部屋には水遊びでぬれて帰ってきた子どもやおままとコーナーに座っている何人かがただけであって、教師の姿はそこにはなかった。このようなとき3人の教師が、例えば、一人は保育室に残り、室内の遊びを援助するようなティームワークが持てたら、たまたまおままとの続きをしたかったり、今日は外へ行く元気がなかったり、絵本を読んでいた子がいたりといったそれぞれの子どもの姿に応じた援助ができるのではないだろうか。一人で担任するという意識でいるとたとえ物理的にはオープンスペースであってもどうしても全員で外へ行く時間、全員で部屋で遊ぶ時間などというように、集団としての行動をすることになってしまうのではないかと考える。

子どもが自ら選択し、取り組む自由な活動においては、その活動の選択肢や時間の余裕、スペースや友達関係などの多様性、柔軟性がより多く求められ、そのことにおいて、従来の「自由遊び」とは違った教師のかかわりが必要となる。教師は実際の保育場面では、受容、共感、モデル、共同者、援助者などの役割を取り、具体的に子どもとかわるが、それ以外にも、多様に展開する子どもの活動から一人ひとりの子どもの育ちを読み取ること、次にどんな援助を必要とし、環境としてはどのような工夫をすると良いかを考えること、また大きくは集団全体としてはどのような方向で保育を展開すると良いのかを見極めることなど、個々の子どもの発達を読み取ることから、保育全体をデザインすることまでが要求される。ここにも、ティームで保育の計画を考える必然性が生じてくる。役割を持って、保育に参加し、教師がその役割から見えたこと、子どもにかかわって発見した子どもの育ちなどを持ち寄って、次の日の保育について話し合うことが不可欠である。また、その役割を時々交代させながら、教師が多様な見方ができるようになっていくことが大事である。

このような保育の方法は、すでにクラスの枠組みや自分の担任する子どもという、いわば学級王国ともいえる意識を超えて、一緒に保育を展開する教師ティームとして全体の子どもの捉える意識が芽生えてくる。これこそがシャプリンのいう「協働」である。つまり、ティーム保育をすることによって、保育観が教師主導型から子どもが自ら学ぶ、活動する保育へと変わり、

保育観がそう変わることによってまた、教師集団のチームワークも羊飼いと牧羊犬型から、いわばオープンマーケットの店のように緩やかにつながりながら場を構成し、子どもたちが自らあちこち探索し、活動を作り上げる環境を提供し、援助する形へと変わっていくのである。

第3章 ティーム保育の実践例

1. ティーム保育の実践例

都内のU幼稚園では、各学年40人ほどの子どもを3～5人の教師で保育するティーム保育を行なっている。その実際を見てみよう。

1) クラス編成と事務担当

各学年2クラスずつの編成であるが、クラスに分けないで一学年一クラスとしての名称で呼び、その中をグループに分けている。年少組は3つ、年中、年長組は2つのグループに分け、それぞれのグループの事務は一年間を通して固定した教師が受け持つ。日々の活動ではすべての子どもにかかわるが、学年末の幼児指導要録の記入などはそのグループの事務担当が責任を持つ。

2) 教師の役割分担

日々の活動は、3つの役割を一週間ずつのローテーションで行なう。その役割とは集団運営に必要であると思われる機能をa)方向性 (Leader 1)、b)内容性 (Leader 2)、c)関係性 (Leader 3) の3つであると捉える。

方向性とは、集団全体を見ながら活動の方向を指し示していく機能であり、例えば、集団の人数の確認、活動の開始や移行、集団全体への話など、従来一人担任が取っていた役割である。内容性とは、子どもの側において、遊びの中に一步入って援助をしたり、集団場面では子ども一人ひとりの様子を見ながら、子どもの理解を促進したりする役割である。関係性とは、集団から離れて活動している子どもや援助を多く必要とする子どもなどに個人的にかかわり、集団全体との関係をつけていく役割である。これはよくフリーの教師の役割と捉えられるものでもある。これら3つの役割は、教師が4人以上でティームを組む場合は、内容性か関係性の役割を取る教師が二人となる。

3) 保育中のティームワーク

保育中は、クラス集団で活動する場面、グループで活動する場面、それぞれ選択したことを好きな友達とする場面などさまざまな場面の組み合わせがある。そこには教師の設定した環境が整えられており、教師が室内と園庭のどちらにもいて、いつでも見守りながら必要な援助をする。

しかし、これら3つの機能を持つ役割が単に複数担任と呼ぶものではないのは、これらが、保育中もまた保育後も有機的に関係しあいながら動いていくからである。例えば、いくら

Leader 1 がもう昼食の時間にしようと思っても、Leader 2 が子どもたちの遊びの様子から後5分ほしいと思えば、Leader 1 と相談することができる。また、集まりの時間でもLeader 3 が一緒に活動している子どもの様子から、今この子どもには集まりに行くよりも自分の活動を完成させる方が重要だと判断するならばLeader1に報告して、そのままそこで活動を続けることもできる。それは、いつも保育後のミーティングで子ども一人ひとりの発達が話され、共通理解になっているからであり、今日の判断が良かったかどうかはまた検証され、教師全員の今後の方針となっていくからである。

4) 保育後の話し合い

毎日の計画、環境設定などに関しては教師全員で話し合っていて決めていく。また、子どもの個人記録は毎日全員で記入する。

以上のように教師が経験や年齢などに左右されず、ローテーションで役割を取ることで、教師間の固定した関係や役割による子どもの一方的な見方を崩していくことができる。役割によって見えてくる子どもの姿が違うことには驚くものがある。例えば、Leader 1 の役割を取っていたときには「集団から遅れがちである」と捉えられる子どもでも、Leader 3 としてその子どもの近くでゆったりとかかわっていると、一つひとつのことにその子なりのやり方がある、丁寧だが時間がかかっているのだと気づくことがある。もちろん、教師同士で一人の子どもについて話し合うことで多面的な子ども理解ができるが、実際に3つの役割を経験して初めて見えてくるものがある。そしてそれは、一人の子どもだけでなくどの子どもに対しても自分の見方は絶対ではなく、ある限られた方向から見るとこう見えるという限定付きであることを実感するのである。

2. ティーム保育の効果と注意点

このようにティームで保育をするということは、子どもにとってまた教師にとって、どのような効果のあるものなのだろうか。

まず、子どもにとっては、さまざまな人、教師との出会いがある。子どもの個性がさまざまであるように、教師のそれもさまざまであり、子どもにとっては自分と気の合う教師を見つけ、安心してすごすことができる。また、歌うことが好きな教師、作ることが好きな教師、運動が得意な教師など、人にはそれぞれ違った個性があり、どれもが認められ、生かされている様子をモデルとして見ることができる。同時に、活動の選択肢が広がり、スペースも広く使って遊ぶことができ、時間的にも自分のペースが認められる幅ができる。

教師にとっては、上記のように子どもの見方が深まったり、自分の考え方を柔軟にしたり、他の教師の保育方法をじかに見て学ぶことができたりする。3つの役割を交代して取ってみると、自分はどの役割が比較的自分らしく振る舞えるかを感じ、自分がどういうタイプの教師であるかがわかってくる。例えば、Leader 1 の時に生き生きとするなら、どちらかという集団を仕切って、引っ張っていくタイプであるが、一人ひとりの状態を細かく観察することには注

意が足りないかもしれない。Leader 2の時に落ち着いてできるというのなら、手元の子どもとじっくりかかわって遊びを盛り立てていくことが好きなタイプかもしれないが、集団全体への目配りに欠ける嫌いがあるかもしれない。このように自分のタイプを知ることによって、自分の足りないところをさらに深めていくこともできるようになるだろう。

もちろんすべてのシステムは完全ではなく、チーム保育の陥りやすい欠点もある。例えば、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、新人がいつまでも先輩に頼ってしまう、指導計画の相談の時に自分の意見を出さない人や実際の保育場面で気づきや動きが遅い人がいるとチームの他のメンバーに負担がかかりすぎて、不満が出ることもある。もちろん教師も個性があるので、お互いに合う、合わないということもあるが、少なくとも仕事上はチームであることを前提にした活動ができるような成熟した個性が望まれる。

子どもにとってのデメリットは、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ことがあるということである。一人担任ならとても手が回らなくて、結果的に子どもが自立するということがあろう。目を離さずにいて、手を出さないという援助を発達に応じてしていくことを心がける必要がある。

おわりに

チーム保育は 以上述べてきたように、厳密にいうと単に教師が複数にいるということではなく、教師が協働して子どもたちがいかに一人ひとりの発達の特性に応じた多様な活動を保証するかという点から考えるべきであるが、今までのクラスの枠組みをすぐに変えるわけにもいかないし、予算上からも一クラス一担任でしかできないという幼稚園もあろう。しかし、チーム保育のねらいはとりもなおさず、形ではなく、上記のように保育を子どもに還元することであるので、今、ここでできることから始めると良いのではないだろうか。それには初めに、隣のクラスの担任と一緒に活動する時間を持つ、学年で子どもたちの様子を話す、園全体で園全体の子どもを保育するという意識を持ち、気づいたことは他のクラスの子どものことであっても気軽に伝えたり、話し合ったりするなど身近なところから始めることができよう。また教師だけでなく、園の全スタッフ、例えば、スクールバスの運転手さんや給食の調理師さん、事務室の先生なども園の保育を一緒に作っているという意識を持ってチームを組むことができる。子どもは教師とは違った面をそれらのスタッフに見せることがある。このようなことを伝え合うことから園全体で子どもたちを見守っていくという大きな意味でのチーム保育はできるのではないだろうか。

引用文献

- (1) 柏木 敦 「チームティーチングの原理と課題」『保育の実践と研究』vol.5 No.1（相川書房，2000）。
- (2) 北 俊夫 「一人一人を生かすチームティーチング」児童研究会編『児童心理』1997年3月号。

参考文献

- 文部科学省 幼児教育振興プログラム（2000年）。
- 文部科学省 幼稚園教育要領（1989年，1999年）。