

【原 著】

幼稚園教育におけるチーム保育の教育的妥当性

馬場 訓子 中平 絢子 高橋 敏之

The Educational Validity of Teamwork in Childcare and
Education in the Kindergarten Education

Noriko BABA , Ayako NAKAHIRA , Toshiyuki TAKAHASHI

2012

岡山大学教師教育開発センター紀要 第2号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education
and Development, Okayama University, Vol.2, March 2012

幼稚園教育におけるティーム保育の教育的妥当性

馬場 訓子^{※1} 中平 絢子^{※2} 高橋 敏之^{※3}

要旨：1998(平成10)年の『幼稚園教育要領』の改訂に伴い、『幼稚園教育要領解説』の中で、「幼稚園全体の協力体制を高め、きめの細かい指導の工夫を図るために、ティーム保育の導入などが考えられる」と明記された。長年にわたり、幼稚園教育における学級運営は、一学級一人担任制が一般的である。しかし、現在の多様な保育ニーズを考慮しても、多様な個性を持つ幼児に対するきめの細かい指導が、一学級一人担任制で担えきれるとは考えにくい。本論は、幼稚園教育における一学級一人担任制の問題点を明確にし、その打開策の一つとしてティーム保育導入の教育的妥当性について考察するものである。

キーワード：幼稚園教育、ティーム保育、一学級一人担任制

※1 馬場訓子（岡山大学大学院教育学研究科発達支援学専攻幼児教育コース）

※2 中平絢子（岡山大学大学院教育学研究科発達支援学専攻幼児教育コース）

※3 高橋敏之（岡山大学大学院教育学研究科発達支援学系幼児教育講座）

I. 一学級一人担任制の問題点

我が国の幼稚園教育における学級制は、1877（明治10）年に、我が国で初めて開設された東京女子師範学校附属幼稚園の『東京女子師範学校附属幼稚園規則』により、5歳・4歳・3歳各年齢に分かれ、学年ごとに学級を編成することが制定されたことを始まりとしている。以来長年にわたり、年齢別の学級制は幼稚園教育の基本とされてきた。その後、学校教育法においても、幼稚園の学級は同年齢の幼児で編成されることが原則とされ、一人の教師が一学級を担任する「一学級一人担任制」が一般化されてきた。個それぞれよりも集団を重んじる日本人の特性を考慮しても、当時の幼稚園教育において、一人の教師による一斉保育の形態は、能率的かつ有効であったと考えられる。しかし一方で、一部の私立幼稚園においては、学級を維持しながら、柔軟かつ多様な保育形態として、異年齢児保育や縦割り保育やティーム保育を取り入れる園も存在した。そして、それらの特色ある保育形態を今なお伝統的に園の特色として全面に打ち出している園も少なくない。近年、一学級一人担任制は、小学校における学級崩壊の制度的問題として挙げられることがある。このことは、幼稚園教育においても同様であり、対象児の年齢がさらに低いことや、幼稚園教育が一人一人の発達の特性に応じた指導を重視することを考慮すれ

ば、幼稚園教育において、より問題視されるべきことである。

本研究は、保育実践に直結する保育方法や保育形態の一つとして考えられるティーム保育を取りあげ、現在の幼稚園教育における望ましいティーム保育の在り方について考えるものである。その第一段階として本論は、幼稚園教育において一般的に運営されている一学級一人担任制の問題点を整理し、その問題を解決する打開策の一つとして考えられるティーム保育の教育的妥当性について考察する。

II. 用語の統一

本論の執筆に際し、「ティーム保育」という用語について、すでに本文中では「ティーム」と記述してきたが、「team」の表記方法について、『幼稚園教育要領解説』では「ティーム」、『保育用語辞典』等では「チーム」と表記されている。このように、「ティーム」か「チーム」かについては、色々な表記があるが、本論では、文部科学省の『幼稚園教育要領解説』に表記されている「ティーム」を採用し、これまで記述してきた通り、「ティーム保育」と記述する。しかし、引用文はその限りではない。

III. ティーム保育・ティーム・ティーチングとは

1. ティーム保育とは

ティーム保育とは、『保育用語辞典』（2009）において、「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」⁽¹⁾と定義されている。また、その言葉の由来は、「小学校等で実践されているティーム・ティーチングから幼稚園教育の実践に併せてティーム保育と名付けられたと考えられて」⁽²⁾いる。実際、幼稚園の保育の場において、教師がティーム保育という言葉を意識していなくても、複数教師で担任を持ったり、行事の際に複数の教師が協力して保育したりするなど、ティーム保育は少なからずどの園でも実践されていることであろう。

2. ティーム・ティーチングの発生と歴史

それでは、ティーム保育の原点となったティーム・ティーチング（Team Teaching = 以下TTと略す）とは、一体どのようなものなのか、その発生と歴史について、柏木敦（2000）、浅見均（2001）の研究結果を基にまとめてみよう^{(3) (4)}。

1950年代後半、アメリカではいわゆるスプートニクスショックと、それに伴う“教育の現代化”“教育の個別化”が教育界の一大潮流となった。そうした流れの中でTTは考案されたのである。1957年、ソビエトは世界最初の人工衛星スプートニクス打ち上げに成功し、この“事件”によって宇宙開発という科学技術分野において大きく水をあけられたアメリカは、自らの学校教育について、徹底的な見直しを図ることになる。優秀な科学者や技術者の育成という国家目的に沿うには、教育内容の高度化、教育方法の多様化は必須であった。適性をもった子どもを早期に発見し、その才能を伸ばす必要がある。そこで旧来の平等主義的＝画一主義的な一斉教授を中心とした授業方法が批判的に見られるようになったのである。

一斉教授（一学級一担任制、あるいは一教科一担当者制）という授業法、すなわち一人の教師対多数の児童生徒という図式では、児童生徒個々の要求に応じた指導が実現しにくい。また小学校の場合、一人の教師が全科目を担当するわけであるから、教員の専門性によって、教授内容の深まりにも偏りが生まれやすい。こうした一斉教授の性格が、“優秀な個”の発見・育成を妨げていると見なされるようになったのである。そこで旧来の一

斉教授のワクを外し、児童生徒の多様な個性を生かそうとするTTが考案された。その最初の取り組みは1957年に、アメリカ・レキシントンのフランクリン小学校で組織された方法であったとされ、以降1960年代には盛んに実践されたのである。

また、TTの成立要因としては、当時のアメリカの深刻な教員不足と、新しい知識観、新しい学力観に見出す事ができる。教員不足に対しては、臨時免許状の発行と学校事務を担当する補助員を補充に当てるといった事がなされた。当然質の低下が予想されるので、その対策として現場教員の再組織化が検討されるようになった。さらに新しい学力観については、教育は知識を与える事というよりもそのプロセスが重要なのだという考えや、学習の方法を教える事が重要視されるようになってきた。その結果として、正規の教員免許を所有する教員と、臨時免許や、免許を持たない補助教員による、ティームでの指導体制が考えられだしたのである。しかし1970年以降になるとTTはほとんど顧みられなくなってしまった。というのも“教室における一斉指導”の考え方は個人主義・個性尊重を重んずるアメリカにおいても根強く、TTが手放して現場に受け入れられたわけではなかったというのが現実であり、またTTの理論および方法論もシャプリンが述べたごとく具体像を提示しうるものでなかったことから、反対論者たちの批判的検討に耐えうるものではなかった。

1980年代に入るとTTは再び盛んになってくる。その要因としては、1960年代から1980年代にかけて学級人数が減少したことが挙げられる。また、60年代から70年代にかけてオープンスペースの学校が多く建てられ、TTに適したグループ編成を実現することが比較的容易になったこと、そして80年代以降、特に90年代に入ってから、コンピュータを中心とした個別学習機器の学校現場への導入が進んだことが挙げられる。

3. TTの概念

1957年より、アメリカの教育界において導入されたTTだが、この概念は多様さのあまり、一般化されるに至っていないようである。柏木（2000）によると、「TTの理論的先導者とされるシャプリンにおいてさえ（TTは）、学校組織の新しい様式としてアメリカの教育界に登場し、急速に主要な教育運動の一つとしての地位を占めたとしつつも、TTの

様式は、プロジェクトにとりくんでいる学校体系の数と同じほどに多様であると述べている⁽⁵⁾とし、「シャプリンはそうした多様なTTの実践の中でも次の3点を「共通の特徴」として挙げる⁽⁶⁾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協同授業において密接な協働関係に置かれるという点、②チームは二人、もしくはそれ以上の教師で構成されるという点、③生徒を一つの教師チーム(グループ)に割り振る結果、生徒の割り振り、時間割、グルーピング、スペースの配置に導入される多様性・柔軟性が生じるという点である⁽⁷⁾。

学校教育にTTを取り入れる際に、最も重要とされるべきことは、第一点目に述べられた、教師間の「協働」という概念であることは言うまでもない。TTにおいて、教師は複数存在するだけではなく、互いに密な連携体制の下、協力し合うことが重要となってくる。「一斉教授の場合、個々の教師は自分もつクラス・授業(すなわち自分が向き合う児童生徒)のみについて責任を要求されてきた。これに対しTTという体制の下では、複数の教師(=チーム)の間で授業や児童生徒に関する情報と責任が分担・共有されることになる⁽⁸⁾。シャプリンは、この「協働」について、チーム・ティーチャーが授業の仕事と目標を分担し、共に計画を立て、個々のチーム・メンバーに適切な仕事を割り振り、お互いの教育に近づき、共に授業の評価をしたり、生徒についての情報を交換し、共通の観察に基づいて授業とその結果について討論を行うという前提が明定されないまでも了承されていると述べている⁽⁹⁾。

4. TTとチーム保育との相違点

学校教育で行われるTTと、幼稚園教育におけるチーム保育の明らかな相違点として挙げられる点は、小学校以上の学校教育の教科教育指導に対し、幼稚園教育においては、一人一人の特性に応じた遊びを通しての総合的な指導が求められる点である。そういう意味でも、松村和子(2001)が述べるように、チーム保育は、「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べき⁽¹⁰⁾であり、TTとはやや性格が異なる。

また小田豊(2002)は、「幼稚園におけるチーム保育は、幼児の引き起こす事実、出来事に応じて教師プロジェクトを自由に組み替えながら、課題によってはこの教師、この問題ではあの教師というように、連携の契機や何を育てるかによって形を変えること

が重要⁽¹¹⁾と柔軟に幼稚園教育においてチーム保育を取り入れる必要性を述べている。

IV. 幼稚園教育におけるチーム保育導入の背景

現在、我が国における幼稚園教育は、学校教育法第二十二条に規定する「幼児を保育し、幼児の健全な成長のために適当な環境を与えて、その心身の発達を助長することを目的⁽¹²⁾としている。1989(平成元)年の『幼稚園教育要領』の改訂において、幼稚園教育は幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものとされ、幼児の主体的な活動を促し、遊びを通しての指導と、幼児一人一人の特性に応じ発達の課題に即した指導を行うことが明記された。それ以来、我が国の幼稚園教育は、幼児主体の教育を全面に掲げ現在に至る。

1989(平成元)年『幼稚園教育要領』第3章「指導計画作成上の留意事項」の「一般的な留意事項」の項目において、「幼児の行う活動は、個人、グループ、学級全体などで多様に展開されるものであるが、いずれの場合にも、一人一人の幼児が興味や欲求を十分に満足させるよう適切な援助を行うようにすること⁽¹³⁾と明記された。さらに、1998(平成10)年の『幼稚園教育要領』の改訂においてその項目が、「幼児の行う活動は、個人、グループ、学級全体などで多様に展開されるものであるが、いずれの場合にも、幼稚園全体の教師による協力体制をつくりながら、一人一人の幼児が興味や欲求を十分に満足させるよう適切な援助を行うようにすること⁽¹⁴⁾と、1989(平成元)年の項目に、園全体の協力体制を強化することが補足された。また、『幼稚園教育要領解説』⁽¹⁵⁾においても、

このような指導の充実を図るためには、学級を基本としながらも、その枠を超えた柔軟な指導方法をとることも必要である。そのためには、幼稚園の教職員全員による協力体制を築き、教職員のだれもが、園児全員の顔や性格などが分かるように努め、幼児や保護者とのコミュニケーションを図り、一人一人の幼児に常に適切な援助ができるようにすることが重要である。

このような幼稚園全体の協力体制を高め、きめの細かい指導の工夫を図るために、チーム・ティーチング(チーム保育)の導入などが考えられる。(中略)チーム・ティーチング(チーム保育)は、保育の展開、学級編成、教職員組織

などの実情に応じて工夫するとともに、それぞれの教師の持ち味を生かしながら行っていくことが大切である。このようなティーム・ティーチング（ティーム保育）などによって指導方法を工夫することは、幼児が人とかかわりや体験を一層豊かにしたり、深めたりして、一人一人の特性に応じた指導の充実を図る上で重要である。

と、ティーム保育という言葉を明記し、解説している。そしてそれを踏まえ、文部科学省は2001（平成13）年に、『幼児教育振興プログラム』を策定し、「幼稚園の教育活動及び教育環境の充実」の項目において、「ティーム保育の導入及び実践のための条件整備」を設け、「幼稚園全体の協力体制を高め、きめの細かい指導の工夫を図るため、ティーム保育の導入及び実践のための条件整備を進める」⁽¹⁶⁾と教育活動及び教育環境の充実を図るための具体策として、ティーム保育の導入を後押しした。また、「幼稚園設置基準に定める1学級の幼児数は、一人一人の発達の段階や年齢に応じたきめの細かい保育を行う上での上限であることにかんがみ」⁽¹⁷⁾とし、発達や年齢によって学級定員数を変動させてもよいことを示唆した。これにより、ティーム保育への関心が高まり、教師がティームを組んで行う保育が、幼稚園教育に取り入れられるようになった。ティーム保育の導入は、現代の時代背景における保育の多様なニーズを考慮しても、現代の幼稚園教育において必須であると考えられる。

V. 幼稚園教育における一学級一人担任制の問題点

幼稚園教育において、一学級一人担任制が一般的であるのに対し、保育所においては、入所年齢に対する保育士数の問題や、保育士の勤務時間や勤務日数の問題から、学級を複数の保育士で担任する一学級複数担任制が一般的である。現在の幼稚園教育において、文部科学省がティーム保育を奨励しているとは言え、経費の問題や管理体制の問題により、何らかの特別な事情がなければ、年齢に関係なく一学級に複数の教師を配置し、保育が行われている園は少ないのが現状である。

1. 幼児数に対する教師数

幼稚園教育における一学級の幼児数は、『学校教育法』に基づいて定められた『幼稚園設置基準』において35人以下を原則とし、各学級ごとに少なくとも

専任の主幹教諭、指導教諭又は教諭を一人置くことが義務づけられている。「一年生の四〇人学級は確かに多い。しかし、幼稚園では三五人学級である」⁽¹⁸⁾と言われるように、小学校一年生と幼稚園年長児の発達の差を考慮しても、幼稚園教育の教師一人に対する幼児数は多い。35人という人数は一学級における定員数であり、もちろん定員に満たない学級は多く存在するが、幼稚園を設置するのに必要な最低の基準である。現在の幼稚園教育では、学年が大きいほど、特別な理由がない限り学級には教師一人の配置が一般的である。

学級に一人の担任教師で保育に当たる場合、起こることが想定される問題は数多くある。例えば、保育室で保育中に一人の幼児が失禁し、下着を汚してしまうとする。そうすると、担任教師はその片付けをし、下着を替えに別の場所に行くことになると予想される。当然、保育は中断し、教師は不在となり、保育室は残された幼児だけになったその時に、問題が発生しても対応することができない。仮に、もう一人教師が保育室にいるのであれば、保育を中断することなく、同時に一方の教師が、失禁した幼児に対応することが可能となり、学級運営は円滑に行われると考えられる。

日本スポーツ振興センター学校安全部が、『学校の管理下の死亡・障害事例と事故防止の留意点』において、以下のような事故の事例を報告している。

降園時間に担任が徒歩通園の園児を玄関に送って行った際、通園バス待ちの幼児のみの保育室で、最近はさみに興味があり常に使っていて上手だった本児が、はさみを使うしぐさをしていて目を傷つけてしまったものと思われる。廊下に出てしくしくと泣いているところを他の幼児が担任に教えてくれた。⁽¹⁹⁾

歌の練習をしていたとき、担任教諭が練習を一時中断し他の園児の世話をしている際、本児がふざけて他児にちょっかいをだしたため、本児につかみかかり、左目下に爪による裂傷を負った。⁽²⁰⁾この事例に共通して言えることは、担任教師の不在時や担任教師が他児に関わっている間に、学級内の幼児が怪我をしたということである。これが一学級一人担任制の保育の場に、教師が一人しかいないと言う実態の大きな問題点である。実際に、一学級一人担任制において教師は、学級の幼児全体に常に気を配り、教師が一人しかいないという重圧感から、用便に行くことも困難である。またその重圧感は、教

師から精神的余裕を奪うことも十分に考えられる。担任教師にとって、保育の場において一人でも集団から外れる幼児がいた場合、その幼児への対応を優先するのか、残りの全体幼児の保育を優先するのか、選べる選択肢は一つしかない。「教師は常に並行して展開する個人あるいはグループの活動を全体として把握することを求められるが、実際には、ある幼児やグループの活動にかかわっていると他の幼児の動きを十分に把握できず、適切な援助が行えないこともある」⁽²¹⁾。あらゆる場所で、多数の幼児が一斉に活動していることを考慮すると、安全面も含め、そのすべての援助や対応を一人の教師が行うという学級一人担任制には限界がある。また同様に、学級人数に比例し、一人の教師によって可能な幼児一人一人に対する細やかな配慮や援助にも限界があると言える。教師がティームを組み、保育の場に複数の教師がいるということは、色々な場所で並行して活動する幼児やそれぞれの幼児集団を多くの教師の視点で関わる事が可能になり、全体を把握する上で有効である。

また、一学級一人担任制は、一斉保育を中心にせざるを得ず、一人の教師で円滑に一斉保育を進めていく上では、幼児の多様な個性に対応しきれないこともある。ここで、一学級一人担任制における学級幼児数の問題が浮上する。学級人数が最高 35 人の幼稚園教育において、ティーム保育を導入することは、教師一人に対する幼児数の減少にはつながるが、「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」⁽²²⁾。複数の教師が保育の場に存在するだけでは、ティーム保育は、教育効果を生まない。ティーム保育をしているという意識をティームを組んだ教師一人一人が持ち、互いにその情報を共有し合い、次の保育に生かすことが重要である。

2. 幼児と教師の人間関係

幼児にとって、家庭を離れた幼稚園生活において、密に関わる教師との人間関係が及ぼす影響は大きい。「どのような教師に出会ったかによって、子どもの成長は大きく変わる。行動の規範、ものの考え方、学習に対する意欲、学習の理解、友だちに対する見方等々、影響されるものはたくさんある」⁽²³⁾。人間関係の問題は、教育現場に限らず、人間が社会生活を営む上では永遠の課題であり、教師と幼児と言っても、お互いに信頼関係を築くことは容易ではなく、円

滑な人間関係が築けない場合がある。曾我部和宏(1993)は、「教師の感情やとる態度が相性を決定付けていっていると考えられる。当然、子ども自身が、先生との相性を何となく決めてしまっていることもある」⁽²⁴⁾と述べ、次のような児童の作文⁽²⁵⁾を紹介している。

A先生は、あまり相性がよくありません。でも、C先生よりかは、ずっとずっといいです。C先生は、おこるとその人を集中しておこります。勉強の時点でさえもテレビの話をしたりつまらないしゃれをいったり、へんな先生です。自分で自分のことをかっこいいとか言います。だからC先生が大きいです。ある人は一回もおこらず、おこる人だけおこります。C先生の授業を受けるなら、家でえんぴつを食べている方がましです。

この作文から考察できることは、「好きな先生なら、プラスになる評価も、嫌いになると、なすことすべてが嫌いになり否定的にとらえている。ここまで進行すると、教師は害にしかなくなってしまう」⁽²⁶⁾ということである。このようなことは、児童ばかりでなく、幼児にも同様に起こり得ることである。幼児は意識してはいなくても、担任教師に対する好き嫌いもあるであろう。年齢が低い分、幼児は無意識に、教師との人間関係を感覚的に捉えることもある。教師にとっては、数多い担任幼児の中の一人であっても、幼児にとっては人間形成の基礎となる最も重要な幼児期に出会う数少ない教師の中の一人である。集団生活の中で個を確立していく一日の大半を共に過ごす担任教師との円滑な人間関係が築けないことは、幼児の幼稚園生活に不適切な影響を及ぼすことは回避できないであろう。人間関係が円滑に築けない担任教師と幼児期の貴重な一年を過ごすことは、幼児と同様、保護者にとっても大問題である。幼稚園教育において、担任教師を選択できない以上、またお互いに感情のある人間対人間の関係の中で、このことは解決が困難な問題である。ティーム保育の導入は、幼児と担任教師との人間関係の問題において、少なくともティーム保育の場では、幼児に関わる教師を選択できるという利点がある。ティームの教師全員が自分の先生と思えるティーム保育は、幼児だけでなく保護者にも安心感を与えられられる。

また、幼児にとって、固定した一人の担任教師と関わり成長していくよりも、ティームを組んだより多くの教師と関わり合いながら成長する方が、多くの人間モデルに触れるという点で有意義である。一

対一の関係であれば時間の経過と共に、担任教師と幼児の関係や担任教師からその幼児に対する見方は固定化する。多くの教師と触れることは、それぞれの良さを認められたり、褒められたりすることをより多く経験できる機会へとつながり、個の成長や発達に対して有効に働く。年齢や経験、個性の違う多様な教師の個に触れることで得るものは多く、その豊かな関わりの中での保育は、高い教育効果を生むと考えられる。一人の教師では不十分だった、その幼児の長所や発達を捉えることも可能になり、一人一人の幼児の成長課題を見つける一助となる。また、教師一人一人の保育観や発達観の違いを生かし、一人一人の幼児を多面的に見ることが可能になると、見えてくる幼児の姿も変容する。そのことは、一人一人に対する観察や指導が行き届くことにつながる。この点について若盛正城（2002）は、「子どもは一人の保育者のみでの関わりでなく、全教職員との交わりの中でお互いに影響し合い、学び合う中から自立し、生きる力や社会性を身につけていく」⁽²⁷⁾と述べている。

3. 担任教師による保育内容の偏向

『幼稚園教育要領』は、幼稚園教育全体を通して、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、態度をねらいとして定め、それを達成するために指導し、幼児が身に付けていくことが望まれる内容からなっている。そして、このねらいと内容を、幼児の発達の側面から、「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5領域にまとめている。それを踏まえ各幼稚園は、「創意工夫を生かし、幼児の心身の発達と幼稚園及び地域の実態に即応した適切な教育課程を編成」⁽²⁸⁾し、指導計画を具体的に立てて保育している。『幼稚園教育要領』により、「幼稚園の毎学年の教育課程に係る教育週数は、特別の事情のある場合を除き、39週を下ってはならない」⁽²⁹⁾とされ、「幼稚園の1日の教育課程に係る教育時間は、4時間を標準とする」⁽³⁰⁾と定められているが、保育内容の時間の具体的な内訳については、明記されていない。小学校教育以上の学校教育においては、教科ごとに授業時間数は定められており、児童には教科書が、教師には指導書が与えられ、一定の指導内容が決められている。また、児童の理解度を測る学力テストもある。しかし、幼稚園教育においては、そのような規定はなく、幼児の成長を測る一般的な指標もない。年間指導計画作成の際には、園長によっ

て確認はされても、その日ごとの細かな保育内容の内訳は、担任教師に一任されると考えられる。幼稚園教育は、教科担任制の教育ではないため教師は、運動遊び、音楽リズム、造形活動などあらゆる分野において、高い保育技術を有することが望ましい。また、日々の保育において、5領域に関する保育内容の均衡が保たれていることが幼児にとって望ましいが、実際には教師にもそれぞれ個性があり、多少の得意不得意は当然ある。苦手分野は自信が持てず、保育の中に取り入れる機会が少なくなることもあり得る。反対に得意分野は、自信を持って保育に取り入れるであろう。一学級一人担任制の保育において、保育内容だけでなく、担任教師の性格や特性も含め、その学級に担任教師の個性が出るということは、そのような理由からである。学級が多様な個性を持つ幼児の集まりである以上、幼児にとっても既に、保育内容の好き嫌いがある。絵画表現の苦手な幼児が、絵画表現を好んで行う教師の学級に所属していたとすると、その幼児は苦手分野の保育を多く受けることになる。その状況で、教師の個性が反映された保育を展開するのは、幼児にとって望ましいこととは言えない。

一学級一人担任制における保育は、安全面や運営上の問題から、どうしても一斉保育に偏りがちになる。学級全員に平等で均質の教育を求めるのであれば一斉保育は能率的であるが、個性を生かすという観点からすると、ティーム保育は幼児の個性を生かすと共に、教師の個性を発揮する保育にも有効である。一学級一人担任制においては、担任教師の個性は、担任の学級の保育に大きく反映される。浅見（2001）も言うように、「教師にはそれぞれに個性があり、天賦の才能がある。それぞれの良さを持ちより、協力して保育を行う事によりそれぞれの良さが子どもに提供できるのである。また、得意なものを持って保育する事は、子どもたちにその事の面白さをも伝える事が可能になるのである。苦手な教師が苦勞して伝える事に比して大いなる効果が望めるのである」⁽³¹⁾。また教師自身、自分が何を得意とし不得意とするのか、他の教師からの評価も含め客観的に見ることが可能になる。それは、自信につながるだけでなく、次なる自分の課題の設定にも役立つ。教師がティームを組んで、それぞれが得意とする分野を保育すれば、その知識や技術を生かし、より多くの保育方法の工夫が可能になる。また、教師自身も自信を持って楽しみながら保育することができ、より質

の高い保育を提供することができる。さらに、一人で保育を進めていく上での偏向を防ぐと共に、保育内容の均衡を図ることも可能になる。

4. 教師の力量低下

家庭の教育力が低下したと言われるようになって久しいが、その理由として、少子化や核家族化、人間関係の希薄化などが挙げられる。現在の親世代は、既にそのようなことが問題視されるようになってから育った世代である。「少子化によって子育てを実際に見たり経験したりする場が少なくな」⁽³²⁾り、「少子化の進行のなかでは、モデルとなるような子育てのようすを見ることができず、また自分も小さい子どもとひとっしょに遊ぶなどの体験がなく、子どもというのがどのようなものなのかがよくわからないまま大きくなってしまふのである」⁽³³⁾。また、核家族化や人間関係の希薄化が進んだことで、子育てについての相談をする相手もなく、「親となる」プロセスを学習する機会がほとんどなかった時代に育ったいまの親たちに対し、「家庭の教育力」がないと批判してもしかたがない⁽³⁴⁾ことだろう。現在の幼稚園教育は、従来の役割とは別に、以前は家庭教育が担当していた基本的な生活習慣の確立や躰、人間関係の構築に至るまで担当することになった。また社会も、幼稚園教育にそれらの業務を期待している。しかし、その役割を担う教師の多くが、親同様にその時代に生まれた世代であり、育児経験のない教師も多い。その教師達に、家庭教育の補完を望むのは過剰な期待である。特に新任教師が、着任早々一人で担任を持ち、一人で保育をしながら、円滑に学級運営をしていくことは非常に難しいと考えられる。

チーム保育は、教師間の不十分な点を補い合えると同時に、新任教師の育成の場としても高い効果がある。新任教師が、着任早々担任することになる一学級一人担任制に比べ、年齢や経験、個性の違う教師集団の中で、チームの一員として保育経験を積むことは、園内での暗黙の了解を認識する上で有効である。また、実際に熟練教師の保育を見ながら一緒に保育する中で、言葉だけの伝達ではなく、毎日の保育を通して自然な形で保育観や発達観を学ぶ場となる。一学級一人担任制では運営上困難な他の教師の保育を見る機会を持つことができ、そこから学び合えることは、有意義なことである。他の教師の個性に接する中で、自分の保育に取り入れたり、自分の保育を修正したりする学びの機会にできる。そ

してそのことは、保育技術の向上だけでなく、保育者の人間形成にも大きく寄与すると考えられる。さらに、連携して保育を進めることは、教師間の信頼関係とその構築にも大きく貢献する。

また、小学校以上の学校教育の学級崩壊と同様の状態が幼稚園教育においても近年起こっている。いわゆる「気になる子」の存在は大きく、その幼児との関わりについて教師は、日々対応に苦慮しているのが現状である。しかし、この問題に対しては、その対象幼児の問題だけではないことも多い。藤川大介(1999)が、「教師に高い力量を期待するなら、問題は「一人担任制」ではなく力量の低い教師にある。教師に高い力量を期待しないなら、問題は力量の低い教師に一人担任をさせている「一人担任制」にある」⁽³⁵⁾と述べているように、一学級一人担任制での学級経営が困難な要因として、その担任教師の力量不足の問題も考えられる。

VI. ティーム保育の教育的妥当性

本論において、一学級一人担任制の問題点を挙げ、その打開策の一つとして、チーム保育の長所と合わせ、その教育的妥当性を明らかにした。しかし筆者らは、一学級一人担任制を全面的に否定しているのではない。『幼稚園教育要領解説』にも明記されているように、「学級を基本としながらも、その枠を超えた柔軟な指導方法」⁽³⁶⁾としてのチーム保育導入が望ましいと考える。一方、幼稚園全体の職員間の連携を強め、より多くの教師で、幼児を保育することは望ましいことであるが、チーム保育を成功に導くためには満たさなければならない条件があり、チーム保育の運営は容易なことではない。チーム保育の長所が、取り組み方によっては短所や難点に変わり、保育に弊害を及ぼすことも十分に考えられるため、十分な条件整備に努める必要がある。

また保育内容においても、チーム保育に適する保育内容と、絵本の読み聞かせなどチームで保育しなくても、担任教師による学級単位の一斉保育で十分に扱える保育内容もある。チーム保育の有効性を検討しながら、常に学級という集団で保育を展開するのではなく、幼児集団を適宜に編成し、一学級一人担任制の問題点を補いながら、チーム保育の長所を生かし、多様な活動を幼児に提供する工夫の一つとして、チーム保育を柔軟に取り入れるべきである。本来チーム保育は、一人一人の特性に応じ

たきめ細かい指導の工夫を図ることを目的に幼稚園教育において導入された。しかし、その特性を生かし、別の観点から、今まで幼稚園教育において一般的であった一学級一人担任制の問題点を補うための有効な保育方法及び保育形態として採用すべきである。

VII. ティーム保育における運営上の課題

本論では触れなかったが、多くの研究者の先行研究は、現場同様にそれぞれティーム保育の概念や取りあげる形態が多様である。今後は、現在幼稚園教育において運営されているティーム保育について、その概念の多様さについて整理し、元来ティーム保育の基とされるTTの概念と合わせながら、幼稚園教育において、その長所を發揮できる望ましいティーム保育の形態について考察することが課題である。また一方で、ティーム保育が効果を發揮し教育効果を生むためには、満たさなければならない条件が数多くある。それらを整理し、幼稚園教育におけるティーム保育の成立条件について、さらに考察を深めていくことが課題である。

註

- (1) 森上史朗・柏女霊峰 / 編：『保育用語辞典』, ミネルヴァ書房, 113 頁, 2009 年.
- (2) 小田豊：「幼児が育ち合う工夫の場としての「ティーム保育」」, 『初等教育資料』(758), 東洋館出版社, 87 頁, 2002 年.
- (3) 筆者による大略である。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, 28-30 頁, 2000 年.
- (4) 筆者による大略である。浅見均：「ティーム保育についての一考察」, 『青山学院女子短期大学紀要』55-57 頁, 2001 年.
- (5) 筆者による大略である。柏木・前掲書(3), 29 頁.
- (6) 柏木・前掲書(3), 29 頁.
- (7) 筆者による大略である。柏木・前掲書(3), 29 頁.
- (8) 柏木・前掲書(3), 30 頁.
- (9) 筆者による大略である。柏木・前掲書(3), 29-30 頁.
- (10) 松村和子：「ティーム保育を考える一保育のパラダイム変換を促す保育法一」, 『文京学院大学研究紀要』3(1), 18 頁, 2001 年.
- (11) 小田・前掲書(2), 92 頁.
- (12) 『学校教育法』第二十二條.
- (13) 文部省：『幼稚園教育要領』, 1989 年.

- (14) 文部省：『幼稚園教育要領』, 1998 年.
- (15) 文部省：『幼稚園教育要領解説』, フレーベル館, 166-167 頁, 1999 年.
- (16) 文部科学省：『幼児教育振興プログラム』, 2001 年, http://www.city.yachiyo.chiba.jp/public_comment/kouhyou21/05.gennkikodomo/bosyuu/syorui/%E5%85%83%E6%B0%97%E3%81%93%E3%81%A9%E3%82%82%E8%AA%B2%EF%BC%88%E3%83%91%E3%83%96%E3%83%AA%E3%83%83%E3%82%AF%E3%82%B3%E3%83%A1%E3%83%B3%E3%83%88%EF%BC%89091224/sinkoupuroguramu.pdf#search='幼児教育振興プログラム平成13年'. (2011/12/31 閲覧)
- (17) 文部科学省・前掲書(16).
- (18) 有田和正：「人数の減少より子どもの変化に対応した柔軟な指導法の工夫を」, 『現代教育科学』42(12), 明治図書, 28 頁, 1999 年.
- (19) 『学校の管理下の死亡・障害事例と事故防止の留意点<平成20年版>』, <http://naash.go.jp/anzen/Portals/0/anzen/kenko/jyouhou/pdf/jirei/jirei20-2.pdf>. (2011/12/31 閲覧)
- (20) 『学校の管理下の死亡・障害事例と事故防止の留意点<平成21年版>』, http://naash.go.jp/anzen/Portals/0/anzen/kenko/jyouhou/pdf/jirei/H21_02-syogai.pdf. (2011/12/31 閲覧)
- (21) 文部科学省：『幼稚園教育要領解説』, フレーベル館, 212-213 頁, 2008 年.
- (22) 松村・前掲書(10), 15 頁.
- (23) 曾我部和宏：「相性のいい子、相性の悪い子—あら捜しに明け暮れていませんか?」, 『児童心理』47(12), 112 頁, 1993 年.
- (24) 曾我部・前掲書(23), 109 頁.
- (25) 曾我部・前掲書(23), 113 頁.
- (26) 曾我部・前掲書(23), 113-114 頁.
- (27) 若盛正城：「ティーム保育の実践と課題を考える—保育所と幼稚園の多様な実践を踏まえて」, 「準備委員会企画シンポジウムⅢ「ティーム保育の実践と課題を考える—保育所と幼稚園の多様な実践を踏まえて」」, 『日本保育学会大会発表論文集』(55), S 7 頁, 2002 年.
- (28) 文部科学省：『幼稚園教育要領』, フレーベル館, 5 頁, 2008 年.
- (29) 文部科学省・前掲書(28), 5 頁.
- (30) 文部科学省・前掲書(28), 5 頁.
- (31) 浅見・前掲書(4), 74 頁.

- (32) 小田豊・笠間浩幸・柏原栄子 / 編：『保育者論』, (36) 文部科学省・前掲書 (21) ,212 頁 .
北大路書房,22 頁,2009 年 .
- (33) 小田ほか・前掲書 (32) ,23 頁 .
- (34) 小田ほか・前掲書 (32) ,76 頁 .
- (35) 藤川大祐：「認められたい」子どもたちに対応
できる力量とシステムを」,『現代教育科学』42 (12) ,
明治図書,25 頁,1999 年 .

Title:

The Educational Validity of Teamwork in Childcare and Education in the Kindergarten Education

Noriko BABA(Okayama University Graduate School of Education Master's Program)

Ayako NAKAHIRA(Okayama University Graduate School of Education Master's Program)

Toshiyuki TAKAHASHI(Okayama University Graduate School of Education Master's Program Department
of Developmental Studies and Support Pre-school Education Course)

Key Words:

Kindergarten education, Teamwork in childcare and education, One teacher for a class teaching

Abstract:

In accordance with revised the Course of Study for Kindergarten in 1998, Handbook of the Course of Study for Kindergarten is notified that team teaching is the one of the methods to realize enhancing system of mutual cooperation among teachers and managing in details. One teacher for a class is popular as management of class at kindergarten over the years. However, taking into consideration of various needs towards kindergarten, it is not likely to cover individuality of character for each young child. This essay defines controversial points of one teacher for a class teaching and examines the educational validity of introduced team teaching as one of the breakthroughs.
