

2歳児クラスでの話し合いにおける同僚性の変化についての 一考察

A Study of Changes in Collegiality in Discussions in a Class of 2-Year-Olds

安藤 香 ANDO Kaori

(教育学部)

I 問題と目的

1-1. 問題の所在

保育所保育指針（2017）では「保育所は、質の高い保育を展開するため、絶えず、一人一人の職員について資質向上及び職員全体の専門性の向上を図るよう努めなければならない」と記載されている¹⁾。また保育所保育指針解説（2018）には、「日常的に若手職員が育つよう指導や助言をして支え合っていく関係を作るとともに、日頃から対話を通して子どもや保護者の様子を共有出来る同僚性を培っておくことが求められる」とある²⁾。

保育の長時間化が進む一方で、職員の配置に関わる最低基準の改善が進まず、保育所の運営は、短時間勤務のパート保育士が欠かせない状況がある。子どもが一日の大半を過ごす保育所で、保育士が次々と入れ替わるような小間切れ保育では、パート保育士・常勤保育士共に負担が増え、保育の質低下は免れない（2022）³⁾。根本的な基準の見直しが必要であるが、保育現場では保育士の離職もあり、全国で保育士の確保に苦慮している状況がある。離職の理由は(1)給料が安い (2)仕事量が多い (3)労働時間が長い、となっている。依然として制度的な処遇の悪さは改善されていない⁴⁾。

しかし、子ども達は「今」を生きている。子どもの「今」をより良いものにするのは、職員の意識である。「今」の保育園の状況において質向上を目指すにあたり、子どもの日常をどのように捉え、保育者がどのように対応していくか、その保育者集団の質も問われてくる。職員集団の質向上性には、職員の同僚性によるものが大きい⁵⁾が、同僚性が大切であることはたくさんの論文で述べられているものの、同僚性の機能についての所見は少ない。

1-2. 同僚性について

同僚性については様々な論文があり、中坪（2014）は、「同僚性」とは、簡単に言えば、保育者同士が支え合い、高めあっていく協働的な関係と定義している⁵⁾。

紅林（2007）は、同僚性の機能について3つの視点から説明している。それは、「(1)教育活動を支える機能：教師が現場で直面した課題に対して、互いの力を持ち寄って取り組むことを可能にする働き (2)成長（力量形成）を支える機能：今日、多忙を極める教師た

ちは、特別の学習の機会を持つ事が困難となっている。そのような中で、学校内での優れた先輩たちや指導者との出会い等を通して自らの力量を高める上で同僚性が機能する（3）癒しの機能：学校現場の多忙化によって、教師のストレスは大きな問題となっている。同僚性は、インフォーマルな教育集団の中で、そのようなストレスを低減させる機能を持つ」という内容である⁶⁾。

また、同僚性の構造化として、A. ハーグリーブスは、専門家の資本として、3つの資本について述べている。3つの資本とは、まず「人間資本」であり、要素は、資源、知識、心構え、スキル、EQがある。次に「社会関係資本」であり、要素は、信頼、協働、集团的責任、互惠、専門家ネットワークである。更に「意思決定資本」であり、要素は、判断、事例、実践、挑戦と拡張、伸長である。この3つの資本が循環する時に、協働しあう専門家集団となると示唆している（秋田 2019）⁷⁾。

1-3. 研究の目的

紅林（2007）は同僚性の3つの機能について述べている。紅林（2007）が述べる関係性の3つの機能について、田中（2013）は同僚性の3つの機能に触れ、「同僚性の3つの機能はそれぞれが有機的に絡み合いながら、より良い教育実践の在り方を模索していくプロセス」と述べている⁸⁾。このことから同僚性の定義としては、「同僚性の3つの機能がそれぞれに有機的に絡み合う協働的な関係」とする。しかし、この3つの機能がどのように機能するかについては、あまり語られてはいない。

今回、紅林（2007）の枠組みを利用するが、これは学校社会における文脈であり、保育での文脈ではない。紅林の提唱した(1)教育活動を支える機能については『日常の保育を支える機能』（2）成長（力量形成）を支える機能については『学びの機能』と言葉を変え、(3)癒しの機能についてはそのまま使用することにする。

「話し合い」についての変化がどのように同僚性の変化に繋がっていくかを、明らかにすることを本研究の目的とする。「話し合い」は「日常の保育を支える機能」に分類する。「話し合い」の質の変化が、同僚性の3つの機能に対しどのように働いていくのかを明らかにすることは、若手職員の育成について有効である。

II 研究方法

2-1. 研究対象の選び方

同僚性の3つの機能の協働的な働きを明らかにするために、2014年度から3年間で、保育環境について園全体での変化が見られたA市のB公立保育園に着目した。B保育園において、どのように同僚性の3つの機能が働いたかを検証することが本研究の目的と合致しているので、協力を依頼した。2歳児クラスを選定した理由は、正規職員と臨時職員（現在はローテーション対応保育士と名称変更：会計年度職員：以下略）は混在するが、

勤務時間が同じであり、保育に対して同等な仕事内容であるため、より同僚性の3つの機能の協働的な働きがどのように有機的に絡み合うかについての知見が得られるからである。

2-2. 研究協力園の概要

B保育園は定員90名の保育園であるが、待機児童解消のため、乳児の枠拡・再枠拡を行っており、3歳未満の定員が20名であるが、31名入所している。内訳としては、0・1歳児クラスは、本来定員8名（内0歳児は3名）、担任2名+嘱託職員（9時～13時：現在会計年度職員と名称変更：以下略）での保育から、定員15名（内0歳児は4名）、担任3名+嘱託職員2名（9時～13時、9時～16時）での保育となった。2歳児クラスは、本来定員12名、担任2名での保育から、定員16名、担任3名での保育となった。この場合担任は1名以上正規であり、後は臨時職員に頼っている状況である。

A市では毎年保育目標を各園が「グランドデザイン」にして保護者に伝えている。2014年度から3年間のA保育園のグランドデザインは、「(1)一人一人を大切に (2)子どもが自ら遊びたくなる環境にしてい (3)子どもの体の動きを保障する遊び環境にする」の3点を軸に保育を組み立てていた。

2014年度より名古屋コダーイセンターから講師を招いて、希望者に「環境・流れる日課・育児担当制」についての講演をしてもらった。並行して子どもの遊び環境を豊かにするために、コーナー作りをする等、環境整備に取り組んだ。また、「流れる日課」「育児担当制」についても試行錯誤しながら取り組み、子ども一人一人を大切に保育について、職員での学びが始まっていった。

2014年度の2歳児は、噛みつきが多いクラスであった。その年度は、環境を整備することで、噛みつき件数が大幅に減った。後半試行錯誤の育児担当制をしたところ噛みつき件数は0件になった。年度の終わりの懇談会では、保護者から「先生たちが変わったよね」と保育の評価の言葉を掛けてもらっていた。

2015年度の2歳児は、4月末より産休に入る職員がいて、5月からは新規と臨時職員（4年目、1年目：幼稚園経験は有り）の3人で保育を行っていた。9月から話し合いをさらに重ねて「流れる日課」「育児担当制」を行い、軌道に乗せていた。

2-3. 研究協力者の概要

2016年度に2歳児を担当した保育士3名に研究協力を依頼した。保育士3名の内訳は、C保育士（正規：10年目：女性）、D保育士（正規：5年目：異動して1年目：女性）、E保育士（臨時：1年目：男性）である。前年度の2歳児クラスでは、悩みながら「育児担当制」「流れる日課」を実践したことで、子どもの姿が変わり一人一人を丁寧に見ることの意味を保育者達は学んでいった。2016年度初めはその流れを踏襲し、「育児担当制」

「流れる日課」に取り組んでいた。C保育士は異動前の園で、子ども主体での考え方である「育児担当制」「流れる日課」を経験しており、その保育の有効性も体験していた。D保育士は異動前の昨年度までいた園で、保育者主導の「育児担当制」を見てきている。E保育士は全く初めての保育であった。

年度当初から「育児担当制」「流れる日課」を目標に頑張っていたが、なかなか歯車が合わず、3人が悩みながらスタートしていた。6月頃の職員会議で「排泄時は保育士が一人で子どもをトイレに誘うので、2歳児クラスの先生たちは知らないと思うが、E保育士が子どもにお願いしている声掛けが少し気になる。」という意見が隣の0・1歳児クラスから出たことをきっかけに、担任3人での話し合いがさらに深まっていった。担当制のシステムを見直し、自分たちが保育を楽しめるように話し合いが変わっていった。

2-4. 「育児担当制」「流れる日課」の基となるコダーイの保育について

ハンガリーのコダーイ・ゾルタンの「音楽を全ての人のものに」という理念を汲み、日本の音楽教育の変革を目的として、羽仁協子が幼児教育現場での実践を開始した。日本のわらべ歌を使って行う音楽教育は、その後、乳幼児の保育、教育、子どもの文化へと広がり、子ども及び教育に対する考え方に変革をもたらした。幼い子どもの保育、育成にあたる保育者に、一人一人の子どもの人格を尊重し、円満な人格形成を援助していく保育理念と理論を、具体的な実践として提示した。方法論を深め、多くの保育現場、教育現場での実践の質を高めてきた。文中で使用している「育児担当制」「流れる日課」はその方法論の一つである⁹⁾。

2-5. 研究方法

対面式の半構造化インタビューを2017年4月に行った。担任同士の関係が良好で、より保育の思いが引き出せると判断したので、グループインタビューを行った。対象者もグループでのインタビューを望んでいた。インタビューの時間は1時間7分4秒であった。

質問内容は、(1)保育方法について (2)環境について (3)連携について (4)課題と目標、とした。一年間の保育の振り返りをする中で、感じたことを自由に語ってもらった。

分析はSCAT (Steps for Coding And Theorization; 大谷2007, 2011) を使用した。SCATはセグメント化したデータを記述し、4種類のコーディングと、そのテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論化を行う質的分析の方法である¹⁰⁾。

SCATで分析したのは82セグメントの内、24セグメントである。43の構成概念が抽出された。

今回着目した「話し合い」は「日常の保育を支える機能」に分類し、「学びの機能」ではコダーイの「流れる日課」「育児担当制」に、また「癒しの機能」については「安心感」

に重点を置いて分析した。

下記に使用しているアンダーラインはSCATから導き出された構成概念であり、波線は、語りの重要な部分に使用した。

2-6. 研究倫理

個人情報が入りたくない事、分析の段階で匿名化を行うことを研究依頼者に明記し、説明を行った。本研究は、名古屋市立大学の研究倫理審査を受けている（ID：17009）。

Ⅲ 結果

3-1. 年度初めの戸惑い

C保育士は、担当制について「担当制のシステムより、大人の声掛けが最小限で、怒ることも少ないから。担当制と流れる日課のやり方が、と言うより大人の姿勢が良い」と思っていた。担当制について理解し、システムではなく子ども主体に共感する担当制が、子どもにとって有効な保育だと認識していた。また、前年度の保育を継承していきたいと、個々を大切にする担当制志向踏襲がスタートした。

D保育士は「戸惑いとこれでどうなっていくのだろうという不安がいっぱいあって、とにかく手探りで見えない状態で……」「A市の中では一般的には反対が多いと聞いていたので、本当はどうなんだろうというのは不安で、どうなんだろうと半信半疑で行いました」と語り、初めての担当制への戸惑い・先が見えない不安、理解のない聞きかじり不安を抱えていた。

E保育士は「初めての担任でどうなるんだろうと思いつつながら、C先生の指示に従うしかない状態で半分思考停止の状態」と語っているように、初めての担任としての不安が先行していた。

A市の場合、卒園式は3月25日に行うが、3月末までは登園する子が多い。また入園式は4月5日であるが、特に小規模・家庭的保育などを経験して入所する場合は4月1日からの入所を希望する家庭が多くなってきている状況であり、慣れ保育の時間も短くなっている。今までよりさらに新年度の準備を隙間の時間で行わざるを得ない状況であり、その分保育士の負担が増している。本来子どもを受け入れる時に丁寧にやりたい引継ぎ、クラス運営についての話し合いも、クラス的环境整備の合間に行う程度となっている。

本来ならば、もう少し丁寧に「流れる日課」「育児担当制」について話し合い、3人が納得して行くことが良いのだが、保育園の時間のなさが共通理解を阻害している要因となっていた。園の中に「流れる日課」「育児担当制」の学びの蓄積はあったが、この3人の共通の学びにはなっておらず、園の学びと個人の学びの乖離が存在している。

この時の話し合いは、C保育士はリーダーとしての矜持を持ち、仲良しではなく子ども理解・援助に基づく忌憚のない話し合いにしたいと思っており、その思いはぶれずにい

た。「E先生の言葉使い、子どもに対することも伝えてきたし、なんかすごく話し合いをするようにしたけれど……話し合いはあくまで子どもが主役。D先生も最初は信頼関係が出来ていなかったから、みんなで構えていた状態。私も構えていた」と、互いに構える状態から子ども中心意識への話し合いの変化が起きている。

しかし、「日常の保育を支えている機能」「学びの機能」「癒しの機能」はあまり機能していない状況にある。それぞれの機能は働いているが、連携しているとは言えない状況である。

3-2. 連携できない焦り

C保育士は、「隣の0・1歳がバッチリ担当制・流れる日課をやっていて、落ち着いているのもまた更にプレッシャーで……何で隣は上手くいっていて、何でうちは上手くいかないのかな、と悩んでいた。」と語っている。4・5月は子どもの安心を最優先と考えていたものの、隣のクラスが上手く軌道に乗っていることを見るにつれ、焦りが出ている。また、6月にコダーイの講師から講演を聞き、「本当に悩んでいた。（内容は）良かったな、と思うけれど、実際はそこまでうまくいっていない所でさらに悩むことがあって」と学びと実際の隔たりにおける悩みの連鎖に陥っていた。

D保育士は、「4・5月は一人一人が保育園、新しい人に慣れるだけで、何となくの毎日で、つぎはぎじゃないけれど、必死に保育していたって感じ」と語り、E保育士は「担当制は説明してもらって、何となく漠然とこんな風と理解したが、初めてのことで、どう関わっているのか分からなくて、自分がこの動きでいいのか、この動きで、C先生、D先生の負担になっていないかと思っていた。気付いたら一日が終わっていた、と言う感じだった」と語っており、担当制のシステム遵守による余裕のなさがもたらす閉塞感に陥っていた。

E保育士は「しょっちゅう、4・5月（話し合いを）していましたよね。週に1回はだいたいしていたと思うんで」と語っているように、話し合いは続けていた。ただ、一緒に動くわけではないので、相手が育児をする時の姿が分からず、相手が見えない不安要素の多い話し合いになっていた。3人共、子どもにとって良い保育をしたい思いがあり、「育児担当制」「流れる日課」の検討もしていたが、上手く波に乗れずにあがいている姿があった。

「日常の保育を支える機能」である話し合いは行われている。また、「育児担当制」と「流れる日課」を何とか軌道に乗せたいと頑張っている「学びの機能」は動いているが、この2つの連動が弱い等、不安要素が大きい。また、それを支えるはずの「癒しの機能」があまり見られない。

3-3. 悩みの共有・共通認識の共有

C保育士は、「それまでは一人で悩んでいたが、それをD先生と話せるようになり、上手いかない事を共有出来る事がわかって、楽になり、だからと言って答えは見つかるわけではなく……」と語っているように、悩み共有・打開に向けての話し合いになっていった。このことで、自分一人で抱え込まなくても大丈夫、と肩の力を抜くことが出来た。

また、「遊び方が分からないのかな、と思って。D先生も私に『どう遊んでいいか分からないんです』と言ってくれたことがあって。E先生もままごとが苦手だと言っていて。担当制と言うよりも、そこをどうしたら良いのかな、と思って」の言葉にあるように、担当制より遊び方自体の欠如を吐露できる話し合いになっている。自分の弱さを話しても大丈夫と思う関係性が育ってきている。

コグーイ講師の講演を聞いた後、C保育士は、学びと実際の隔たりにおける悩みの連鎖に陥ったが、D保育士は「クラスが落ち着き始めた頃、良い保育をしたいと思う頃に話が聞けた。方法を教えてもらったのは、私の中では大きかった。それまでは何となくイメージしながら保育を行っていた。ビデオを見せてもらったことで、イメージが一步具体的になり、わかりやすかった。相談しながらこんな風にしたいと思えたり」と語っているように、学びが実際にリンクしていったことがわかる。共通認識が引き起こす内容質的向上の話し合いになっていった。それまでは、共通認識がない話し合いでのちぐはぐさを抱えていたが、ビデオなどの媒体を介して共通認識が出来たことで、話し合いの芯が出来たことが学びの質を上げていった。

悩みを吐露し共感している事、学びを理解することで、保育士の関係性が向上している。担当制については存続している。個人の思いを出し合う関係性の中に安心感がある。すなわち「癒しの機能」が根底に流れ、「日常の保育を支える機能」の「話し合い」の内容が今までの保育内容だけでなく自己開示をする等の変化がある。また「学びの機能」としてコグーイ講師の講演が、「担当制」「育児担当制」に対する共通の学びの向上となった。学びと話し合いが少しずつリンクしていることが見られる。

3-4. 楽しむ保育に転換

C保育士は、「ある時に、システムばかりに捕らわれていたが、時間、動きとか……だけど楽しもうか、と言う話になり、保育士自身が楽しんでいない気がして。夏前位に、これではだめだという話になり、毎日泥んこをやったり、それから保育の流れと言うより、遊び方を変えた。そこから自分も楽しくて。それからこんなことも楽しいね、と言いながら保育を作り、そこから3人で作り上げていくことが。それまでは私がこれをやりたいと言っていたが、徐々にみんなでこんなことがやりたいという関係になったのも大きかった」と語っている。システムではなく保育士が楽しい思いの共感の輪が出来ている。楽しいこと共有がもたらす3人の思い表出話し合いが出来ていた。そのことが、楽しいが引き

起こす保育の工夫の話し合い、楽しいが引き起こす意見交換が活発な話し合いとなり、保育士の状況を見極め、状況に柔軟に対応した話し合いに移行していった。

D保育士は、「形だけになっていたら恐かった」と語っているように、担当制のシステムに固執せずに、形ではなく内容追及の話し合いになっていた。

E保育士は、「夏前位の、保育士も楽しもうとなってから、遊ぶのも楽しくなって……一番良かったかなと思うのは、よく話し合いをしていたこと。一番軌道修正がしやすかったのかなと思う」と語っている。楽しむことから発展する話し合いが出来、失敗を受け入れる度量の広い話し合いとなっていき、根底では、安心感がもたらす意見交換の促進があった。楽しむ思いは、取捨選択しながらも、良いと思う事には貪欲に自分達らしく保育展開していく原動力になっていた。

楽しむ保育に転換したことで、3人の思いが一致している。また3人の思いが一致していったことが楽しむ保育をより高めていったといえる。そこには安心感「癒しの機能」が働いていることが伺える。D保育士は、新しい園で緊張していたが、クラスでの居場所確保に伴い園も安心できる居場所となり、「癒しの機能」が高まっていることが分かる。それに伴い、「日常の保育を支える機能」である「話し合い」が盛り上がっていった。楽しむ保育に転換しているが、「担当制」は存続し、「学びの機能」も緩やかではあるが向上している。

3-5. 一人一人を大切にすることの意味についてのすり合わせ

楽しむ保育をすることで、個が見えて、担当制に繋がっていたことが伺える。担当制で全員が「見れた」ことに対して聞いたところ、D保育士は、「一つは、子どもを中心に考えているから。子どもの意思とか生活の流れに応じて臨機応変に担当を変えたからうまく付き合えた。もう一つは、1対多ではなく、いろいろな節々で一人一人を見るってことを担当制のシステムを通して、一人一人安心感を持ちながらゆっくり関わられた。気持ちのゆとりがあって、全員を動かさないといけないのではないから、一人一人と会話を楽しむ。子どもが対応してくれるし、こちらもそうしてあげたい。そういう関係の積み上げかな」と語っている。D保育士がイメージしていた担当制は前の園で行っていた保育士主導型の担当制であった。子ども主体か保育士主体かで変わる担当システムであるが、本来の育児担当制である子ども主体にたどり着いている。そして、1対多ではなく個々の思いをくみ取れる担当制の利点についても体験できている。また、「誰においても全体をどうにかしなかったのは大きかった。一人一人この子はどうしたら伸びていくのか、全員考えたからこそ、時間はかかったけれど、成長するために必要なことが話し合いの中で見えてきた気がする」と語り、子どもの成長のカギとなる悩みの話し合いが有効だったことを示唆している。

C保育士は、「一人の子に対してすごく悩む。一斉だったら誰かが上手くやってくれる、

促してくれる、と思うけれど、(育児担当制は)その先生が責任を持って生活を援助するから、上手いかなかったら一人一人悩む時間がすごく多い」と個々に対しての悩みの長さと深さがある分個々の思い尊重ができていくことを語っている。

E保育士は、「1年目で一斉だと何をやっていったら良いのか、もっと分からなかった。担当制にしたことで、班みたいにしていたので、自分にも余裕があったかな。一斉だと全体を見ないといけないが、担当制だと全体を見つつも自分の担当グループを気にかけるので、頭がパンクすることなく、ゆったりできたのかな、と思う」と語っており、個々と関わることで子どもの成長実感が出来、少人数による関わりの質向上に繋がっていることが分かる。

子どもを信じて待つ事が、保育者の安心感に連動し、システムに固執せず子ども成長見守りに意識変化していった。子ども主体とは思っていても、細かい部分ではそれに振り切れない所はあったが、大人の意思優先から子どもの意思優先へのシフトが出来ていった。

安心感である「癒しの機能」が働いていることで、「話し合い」も活発となり「日常の保育を支える機能」は向上している。更に「育児担当制」「流れる日課」の部分では、言葉だけでなく、対応そのものが子ども主体に移行し、「学びの機能」も飛躍的に向上していることが分かる。

3-6. 一年間の育児担当制の保育の振り返り

C保育士は2歳児から持ち上がって3歳児の担任をしている。「今年、生活の流れが2歳の時に身に付いていて、在園児に対して焦ることなく、新入園児に手が行く。でも在園児の子が不安そうな顔をしているのが分かる。そこを読み取ってあげられて、そこが大きい。ああ今は不安なんだな、とすごく感じ取れて、2歳の時に個々と付き合っ、子どもを理解していたのがすごく良かった。入室していなくても、連れてきてもらわなくても、あの子は大丈夫、と思える」と語り、個々と向き合ったことで深まる子ども理解と信頼を得ている。また、「私が10年目、D先生が5年目、E先生が1年目。一斉で保育していたら、私の話は聞かろうけれど、他の先生の話は聞かないのかな、順番が出来ているのかな、と思うけれど、子ども達は、この先生は自分の先生と思っていた。それは保護者にとってもそうかな、と言う感じがして」の言葉にあるように、個々の子どもを大切にした分増える親からの信頼があり、そこには、思いを共有したことで差別のない担任理解に繋がった話し合いがあった。

「流れる日課の難しいところは、放任ではなく、声は掛ける。それが、声のかけ方が難しい。やったことのない人には、声をかけていないように思われる。目にはかけている。タイミングを見ての声掛けをする。それが難しいのかな」と語っているように、育児担当制では、目にかけ声掛けを共有するタイミングの難しさがある。そこをC保育士に指導されながら、D保育士とE保育士はくらいついていき、そこには子ども理解を支え合う安心

できる担任関係が成立していった。

D保育士は、「同じことをやっても個にスポットを当てるところが。個があるから集団がある。集団も見ているイメージがあって、1歳でも2歳でも集団で何かをさせたい思いがあったが、そうではなかった。そうじゃないんだな、と思って。一年かけて一人一人を丁寧に見たからこそ、一人一人の軸で見ることで、自分の中で成長の記録が残っている。集団で見えていたら出来たかどうか。集団・一斉だと全員と薄い関係になる。最終的にみんな薄い。担当制は一人一人と順番に築くから最初は薄い子もいるけれど、最終的にはお互い深く繋がれたかな」と語っている。個を大切にすることで育つ子どもも集団を自覚し、個を大切にすることで繋がる個全員の記録記述可能に気付いている。最初は不安でしかなかったが、最終的には深く繋がれ一斉ではできない担当制だと実感している。

一年間の保育を通して3人の保育の学びは大きかった。3人の保育の軸になっている。最初同僚性の機能はバラバラで連動が見られなかった。3つの機能が連動したことで、更に大きな学びとなって3人の保育士の成長に繋がっていることが分かる。

3-7. 3人を支えた職場環境

D保育士は、異動してきたB保育園について「安心感、ありのままがいいんだよ、と園全体がそうになっている雰囲気が働きやすいし保育にも繋がっていると思っている。お互いに受け止め、相手を否定することがないから、私も子どもをありのままに受け止めることができた。2歳児だとイヤイヤもあるが、否定して集団で引っ張っていかうとするのではなく、一人一人をみてあげたいと。そこを怒られるのではなく、受け止めて下さったことが自分の中では大きかった」と語っている。ありのままを受けとめられている安心感が培われ、その受けとめられている安心感が子どもや他者に伝播していくことを感じている。これは、ありのままを受けとめられる職場雰囲気が職員・子どもにも波及しており、同僚性の機能の根底にあるのが安心感、すなわち「癒しの機能」が根底で作動していることが同僚性にとって必須であることが分かる。

環境構成を変化させていくこと等について、C保育士は、「園長やベテランの先生に、それは違うのではないかとと言われると萎縮してしまうけれど、『あっ、変わったね』とか一言声をかけてもらえることだけで、やって良かったと思える職場環境と言うか」、また、D保育士は「隣のクラスがやっていたら、うちもやりたいと思う。負けてられないではなく、お互いに切磋琢磨していく」と語っているように、取り組んだことへの評価がされる職場環境である。自分たちが萎縮せずに伸び伸び出来るから、気持ちが外に向かっている。子ども達にとって良いことを貪欲にキャッチして展開する職員集団となって、保育の質向上に繋がっていることが分かる。

職員がありのままの姿を認められていると感じることで、自分の思いを主張することが出来る。そして相手の話も聞いていく。そこで対話が起こり、方向性を探っていくことを

丁寧に行っていた。D保育士は、「安全はもちろん大事だけれど、毎日生活するのはあの場だから」の言葉にあるように、子どもの安全・日常を大切に環境構成を心がけていた。環境構成だけでなく保育においても、自分たちが納得しながら進んでいった話し合いがあった。C保育士は「(いろいろな事を見て感じて)何が違うんだろうかとぶれた。けれどやり方が違っていいんだな、私たちはこのやり方で良いな、と思えることが大きかった」と語っている。D保育士もありのまま承認による保育の軸構築が出来たと語っている。

安心感は、ありのままの自分を正当に評価してくれる職場において感じられる。認められたい思いは保育士も子どももある。自分の事を見てくれている、認めてくれている、と言った思いが、ありのままの自分達を出していくことが出来る安心感に繋がっているといえる。

根底にあるのは「癒しの機能」であるが、この「癒しの機能」をどのように作動するかは、「日常の保育を支える機能」と「学びの機能」との融合が必要でもある。

Ⅳ 考察

クラスの生成時期によって話し合いの意味が異なり、3つの機能の現れ方は違っていた。

(1) 基底となるものを共有していない「話し合い」

「基底となる話し合い」とは、土台となる話し合いである。すなわち、共通認識があった上での対話である。話の核に置くべき内容がぼやけていた(基底となるものの欠如)まま、「話し合い」を続けていた。「育児担当制」「流れる日課」を行う保育をするようになり、話し合いも「育児担当制」「流れる日課」についてどのように日常の中で行っていくかに焦点を当てていた。しかし、理解している保育士は一人だけの状態であり、「育児担当制」「流れる日課」についての具体的なイメージが残りの2人にはなかった。話の核に置くべき「育児担当制」「流れる日課」についての共通のイメージがないままの「話し合い」は、共有のイメージを持つことが出来ず、話し合いをしていたにもかかわらず、理解にずれが生じていた。理解にずれがあるので、保育にもずれを生じていた。「話し合い」を行い「日常の保育を支える機能」は動いているが、「育児担当制」「日常の保育を支える機能」に関する知識等の共通イメージがなく、「学びの機能」が共有されていなかった。また、クラス外から、3人を支えること、安心感を提供することである「癒しの機能」もうまく作動していなかった。

(2) 自己開示を含む「話し合い」

「連携できない焦り」では基底の共通イメージの欠如が要因としてあった。「話し合い」

のイメージ共有が出来ない「日常の保育を支える機能」「学びの機能」は機能が停滞しており、職員としての居場所感が弱く、職場全体で支えるべき「癒しの機能」の動きも悪かった。

しかし自己開示としての「悩みの共有・共通認識の共有」認識で「話し合い」が出来ることで、職員としての子どもへの関わりに変化が生じた。この変化は「話し合い」による担任間の信頼関係が強くなり、それが基になって職員の職場での居場所感が確保されることにより「癒しの機能」が高まり始めた。「癒しの機能」が機能したことにより、「日常の保育を支える機能」と「学びの機能」にも相乗効果が生じていた。

また、「楽しむ保育に転換」したことで、「日常の保育を支える機能」の「話し合い」が盛んになり、担任同士の交流が活発化して、自分はありのままでもいいんだという安心感が、「癒しの機能」に繋がった。「育児担当制」「流れる日課」の「学びの機能」の向上も見られるが、それ以外の「学びの機能」の伸びが目立っている。それは五感を重視した子どもと共に楽しむ保育についての学びである。その学びを共有し、子どもの様子を共有することで、子ども理解等の学びの力を伸ばしている。

自己開示が出来ることは、関わる力の向上が必要である。関わりが強くなる根底にあるのは、ありのままの自分で良いという安心感である。3人の関係の中でその安心感が生じた背景には、「話し合い」による「日常の保育を支える機能」と遊びの追求をしていった「学びの機能」の高まりがあった。3つの機能が絡み合って連動していた。

(3) 成果への取り組みの「話し合い」

成果を振り返った時に、「癒しの機能」の高まりがある。3人の中だけにあるお互いの信頼感だけではなく、職場全体にある安心感である「癒しの機能」を3人がキャッチしたことにもよる。

ありのままの自分を認めてもらうことで「癒しの機能」が高まり、他者や子どもへの対応の質が飛躍的に高まっていた。根底にあるのは「子ども主体」に振り切れた3人の姿である。子どもへの対応の質を上げるために、子ども主体について考える「日常の保育を支える機能」「学びの機能」の質向上に向けての「話し合い」の質も向上していった。それまでも、子どもを中心にした「話し合い」はされてきたが、イメージが共有出来ず、ずれが生じていた。この成果への取り組みの段階になって、初めて子ども主体についての意味を問うものになっていた。子ども主体の意味を問う段階での「話し合い」が同僚性においての3つの機能の連動に関与していた。

V 限界と課題

今回、紅林の同僚性の3つの機能を軸に「話し合い」について分析した。一つの事例での研究であるので、多様なクラス状況には対応していない。この分析のみで同僚性の3つ

の機能について語ることは難しかった。今後多様な園やクラスの分析をしていくことが望まれる。

今回、10年目、5年目、1年目の保育士の分析であった。10年目の保育士はリーダーとしての意識を持ちながらも、3人がフラットな関係で保育を展開していた。「話し合い」の効果によるところが大きい。今後同僚性を分析する視点として「話し合い」により焦点を当てていくことも必要である。

引用文献

- 1) 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針. フレーベル館. p. 38
- 2) 厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説. フレーベル館. p. 351
- 3) 全国保育団体連絡会 (2022) 保育白書. ひとなる書房. p. 146
- 4) 同上. p. 149
- 5) 中坪史典 (2014) 先生同士の「同僚性」を高める. ベネッセ教育総合研究所
- 6) 紅林伸幸 (2007) 協働の同僚性としての《チーム》——学校臨床社会学から. 教育学研究74-2. pp. 36-50
- 7) 秋田喜代美 (2019) アクティベート保育学02保育者論. ミネルヴァ書房. p. 219
- 8) 田中浩司・吉良真子・小野方資・高澤健司 (2013) 同僚性に基づく保育士の力量形成に関する質的研究. 福山市立大学教育学部研究紀要1. pp. 49-54
- 9) マイバ保育園保育者集団 (2001) ハンガリーマイバの教育プログラム. 明治図書出版
- 10) 大谷尚 (2007) 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案——着手しやすく小規模データにも適応可能な理論化の手続き. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要・教育科54(2). pp. 27-44
- 大谷尚 (2011) 質的研究シリーズ SCAT: Step for Coding and Theorization ——明示的手続きで着手しやすく小規模データに適応可能な質的データ分析手法. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要・感性工学10(3). pp. 155-160

付記

本論文は2018年度に名古屋市立大学大学院人間文化研究科へ提出した修士論文の一部を加筆修正したものである。