

異なる保育方法を採用入れる過程で保育者に求められる同僚性

*Research on Collegiality as Perceived Daycare Center's Teachers
Working in Different Ways*

安藤 香 ANDO Kaori

(人間発達学部)

I 問題と目的

1. 問題の所在

1986年に施行された男女雇用機会均等法が一つの契機となり、共働き世帯が増加し、保育の需要は高まっている。2013年、子ども・子育て関連3法が成立し、2015年に子ども・子育て支援新制度が制度化された。3種類の施設型保育と4種類の給付型保育での保育となり、制度的に保育を取り巻く環境も大きく変化している。3歳未満児が入所できる施設は、保育園、認定こども園、小規模保育、家庭的保育、居宅訪問型保育、事業内保育である。待機児童問題、多様化する保育ニーズへの対応のため、様々な制度が成立し、働く親を支えている。しかし、少子化問題は依然として課題である。

保育園においては、保育所保育指針が2018年に改定され、3歳未満児の区分に変化があった。今回の指針は乳児と1歳以上3歳未満で区分している。0歳児から2歳児までは、「心身の発達の基盤形成において極めて重要な時期」であり、この時期の子どもは、様々な生活や遊びの場で周りの人や物に主体的に関わっている。養護と教育の一体性、また発達が未分化なことも踏まえて、生活や遊びを通して、子どもたちの身体的・社会的・精神発達の基盤と培うことが望まれる。乳児（指針では満1歳未満）のねらい及び内容は「健やかに伸び伸びと育つ」「身近な人と気持ちを通じ合う」「身近なものに関わり感性が育つ」の3点である。これらの育ちが、1歳以上の「健康・人間関係・環境・言葉・表現」に繋がっていく。そして第5章では、職員の資質向上について述べられている。

3歳未満児の保育では、複数の保育士が関わるため、保育士の関わりがより重要である。保育所保育指針の5章にも「保育の質の向上に向けた組織的な取組」が述べられている。それぞれが、必要な知識や技能を身につけることが定義されている。ここで必要な要素の一つが同僚性である。保育所保育指針解説5章3では、「全職員が自身の保育を振り返り、自らの課題を見出し、それぞれの経験を踏まえて互いの専門性を高めあう努力と探求を共に積み重ねることが求められる」「日頃から対話を通して子どもや保護者の様子を共有できる同僚性を培っておくことが求められる」と記載されている。

今回、2歳児クラスの保育士が、年度途中で保育方法を変えていった。この間「同僚性」がどのように働いたかを分析する。なお、ここで述べている年度途中で変えた異なる保育法とはコダーイの保育である。

2. コダーイの保育

「ハンガリーの作曲家であり民俗学者、教育学者であったコダーイ・ゾルタンの理念を汲み、日本の音楽教育の変革を当初の目的として1968年に羽仁協子が『コダーイ芸術研究センター』を設立し、幼児教育現場での実践を開始した。一人一人の子どもの人格を尊重し、円満な人格形成の保育理念と理論を具体的実践として提示し、方法論を深めていった。」(2001)

方法論として、(1)一人一人の子どものいる場所や空間を作ること、(2)世話をする子どもの担当を決めること、(3)子どもの発達に合った遊具や道具を揃えること、(4)集団の中で、一人一人の子どもの世話をすることを可能にするような日課をつくること、(5)一日の中で、子どもが自由に遊べる時間を最大限に確保すること、が必要とされている。

コダーイの保育を採り入れている園も見られる。中には、「流れる日課」「育児担当制」を目的としている園も見受けられる。しかし、本来コダーイの保育が目指す目的は「一人一人の子どもの人格を尊重すること」である。「流れる日課」「育児担当制」は、一人一人の子どもの人格を尊重するための方法論の一つでしかない。

本研究では「コダーイの保育」を「異なる保育方法」と置き換えて構成している。

3. 同僚性

中坪（2014）は同僚性を「保育士同士が互いに支え合い、高めあっていく協働的な関係」と定義している。

この構造化として、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、集団的責任、互恵、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）。

また紅林（2007）も同僚性の機能として、「(1)教育活動を支える機能：これは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が出来る働きである。(2)成長（力量成長）を支える機能：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になっている。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を通して、自らも力量を高める上で同僚性が機能すると考えられる。(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考えられる」と述べている。そして、田中等（2013）は、紅林（2007）の3つの機能が有機的に絡み合うことで、「保育士の安心感の醸成に寄与し、同僚性を媒介にして保育士は自らの職業的専門性を自覚する」と提示している。しかし安心出来る職場風土の構築については今後の課題で

あった。

4. 目的

今回2歳児クラスで、年度途中で異なる保育方法を採用し実践した。異なる保育方法を採用していく中で、同僚性がどのように機能して、異なる保育方法がどのように構築していくことが出来たかを分析していく。

紅林(2007)の同僚性の機能の観点を中心に、2歳児クラスが異なる保育方法を取り入れていく過程での同僚性についてSCATを用いながら分析していく。

紅林(2007)が提唱した機能は学校教育におけるの文言である。今回、その文言を保育園文化に適した文言に変化させて使用する。内訳は、(1)教育活動の実践を支える機能は、日常の保育を支える機能、(2)成長(力量形成)を支える機能は、学びの機能、(3)癒しの機能は、そのまま使用する。

II 研究方法

1. 調査協力者

調査協力者は、2015年にN市T保育園、2歳児クラスを担当した3人の保育士である。3人の内訳は、A保育士(臨時4年目)、B保育士(正規1年目)、C保育士(臨時1年目、但し幼稚園経験2年)である。A保育士は前年度初めてコダーイの保育を学び、実践している園見学をした。B保育士は、4月に配属されてから自主的にコダーイ研究所で1回の研修に参加している。C保育士は、コダーイの保育知識は無い。

3人にはグループインタビューを行った。個人のインタビューより、グループの方が、触発された意見が多く出ると判断したからである。インタビューの時間は47分49秒、インタビュー内容は「(1)保育について、(2)環境について、(3)連携について、(4)課題と目標について」、インタビューは2017年1月に行った。

2. 調査協力園

調査協力園は、N市北東部の住宅街に位置する公立保育園である。待機児童対策のため、園児数を枠拡大・再枠拡大して、90人定員を101人定員にしている。0・1クラスは15人、2歳児クラスは16人と定員いっぱい入所しているが、幼児は定員割れをしている。園庭は狭く、近くの河川や公園に散歩をする事が多い。園全体の保育は、保育者主導型保育であり、乳児クラスも一斉保育を基本としていた。2歳児クラスであるが、定員16名を担当保育士3人で保育している。調査の前年度(2014年)から、環境について学び、各クラスがコーナー保育へと変化した。2014年度より園の目標として「一人一人を大切に、子どもが自ら遊びたくなる環境にしていく、子どもの体の動きを保障する遊び環境にする」を設定している。希望者には外部講師を招いてコダーイの保育についての園内

研修を行い、園外研修の案内もした。室内の環境変化は事務所が協力しながら、各クラスが取り組んだ。2014年度後半2歳児クラスが担当制を取り入れたことにより、年度当初は多かった嘔みつきがなくなり、園の中でコダリーの保育は有効、という流れになっていた。

調査年度は、正規保育士（10年目）が、4月末より産休に入るため、C保育士に交代した。実質的なリーダーは、4年目のA保育士（臨時）である。クラス全体が子どもとの関係で悩みを抱えていたこともあり、9月に外部講師を招いての園内研修「コダリーの保育」を行った。異なる保育方法に取り組むにあたり、講師のフォローアップ研修も追加された。

3. 分析について

分析は、SCAT（Steps for Coding and Theorization）を使用した。SCATは大谷（2007、2011、2019）によって提唱された質的データのための手法である。「セグメント化したデータを記述し①データの中の注目すべき語句、②それを言い換えるためのテキスト外の語句、③それを説明するようなテキスト外の概念、④そこから浮かび上がるテーマ・構成概念、の順にコードを考えて付していく4段階のコーディングと、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、そこから理論を記述する手続きとからなる分析方法である。この手法は、1つだけのケースのデータ等の比較的小さな質的データの分析にも有効である」（2007）。以上のようにSCATは、4つのステップを用いながら、言語記録から構成概念に導いていく。また、可視化による明示性もSCATの特徴である。

今回SCATで分析したものは、74セグメントの内45セグメントである。構成概念は79である。

また本研究は、名古屋市立大学の研究倫理審査から承認を得ている（ID：17009）。

Ⅲ 結果

SCAT分析から抽出された同僚性の機能の構成概念は、表に記した。日常に生活を支える機能は、子ども主体観点、変化不安、関係性不安、経験と実践である。学びの機能は、理解、仲間関係、成果、失敗、振り返り、不安、気づき、知識取得である。癒しの機能は、安心、不安、揺れである。以上のようなカテゴリーに分類される。

1. 日常の生活の機能

日常の生活を支える機能として子ども主体観点、変化不安、関係性不安、経験と実践が出た。今回(1)子ども主体観点・実践、(2)不安機能・関係性不安の2項目で分析した。

1) 子ども主体観点と経験・実践

保育の形態は大きく分けて、子ども主体型保育と保育者主導型保育の2種類がある。異なる保育方法は、子ども主体型保育であるが、異なる保育方法を採用する前は、子ども

を丁寧にとは考えていたが、保育者主導型保育であった。そこでは、子ども主体という考え方は無かったと語られている。

語り1

A 「あれ（流れる日課・担当制を基調にした子ども主体型保育であるコダーイの保育）を経験できた。あれを知らずにやっていたら、多分ものすごく格闘していた。子どもとも格闘して、信頼関係は築けなかった」「待つことに移行できた」「環境が整っていることが前提、整っていないと遊べない。数珠つなぎのよう」「ちょうど行き詰っていた時だったし、それぞれに課題のある時期だったのでやってみるかな」「子どもを丁寧にとは思っていたが、主体的という発想はなかった」「全員の主体性を尊重するのは一斉では無理」

B 「今は一回やったからわかる」

C 「勉強するきっかけがないと知れない」

A 保育士は、「格闘から待つに変わった」と語っている。以前の保育は「朝の会の時も繋がらないと、あと何冊、座って座って、寝かせる時もトントントントン」と必死で子どもを流れに乗せようとしていた様子を語っている。保育者主導型保育であり、一斉保育であることが伺える言葉である。

渦中にいる時は、何も疑問を感じていないが、異なる保育方法を採用入れたことにより、課題が浮き上がっている。一番の課題は、一斉保育では全員の主体性を尊重することは難しいことである。元々子どものことを大切にしたいと考えていた保育士集団である。子ども主体といった感覚に変化することへの抵抗はなかった。

また、異なる保育法を展開するにあたり、環境整備が必要である。子どもが遊びたいと思う環境を用意し、子どもが遊びたいと意欲を示していく循環が求められた。子ども主体型保育への転換には環境整備がより重要になることが明らかになった。

今回、新しい保育方法にチャレンジできたのは、保育に行き詰っていたことが原因としてあげられる。その時に「流れる日課・担当制」の学びが根底にあったことが移行できる要因であった。そして、その年度末までその保育が保障されたことが保育士達の自信に繋がっている。年度途中で職場からの反対が出た場合、中断し、元に戻すことも十分考えられた。保育士の成長を考えると、意欲があるならば支えることが必要である。

職場の理解、きっかけ提供と保育士の意欲が融合した。プロセス・結果を振り返ることで継続の可能性が生まれる。この保育に取り組んだことで、子ども主体型保育の観点を理解することに繋がった。保育者主導型保育に比べて、子ども主体型保育の方が、保育士の心の余裕が出来たことがあげられていた。異なる保育方法を採用してから、子どもをトントンしなくても、お便り帳を書いている間に「あ、寝た」と気づくなど、互いの変化により、ゆとりが生じていた。

2) 変化不安と関係性不安

不安が2種類出た。変化不安は現状から抜け出す事への不安であり、関係性不安は組む相手に対しての不安である。いずれにしても保育園の中では日常的に起きる不安である。

語り2-1

A 「ハイ、順番順番っていうザ・集団の保育が当たり前とっていて、そこから抜け出すのが、」「まあ、集団で別に運営できるような先生ともし組んでいたら、多分流れる日課・担当制をやるうとは思わなくて。別に今これで成り立っているんだから別にいいじゃん」と「やっぱり無理かな。別に見れない事はないので」「(前は)先生によって動かされているだけ」

B 「今は一回やったからこうなるんだと分かる。経験せずに悪戦苦闘の中で言われていたらやっぱり無理かなと挫折していたかもしれない」「(友達が) 伝えているけれど、(相手は) 最低限のことしかやらない」

上記は、変化不安に関する語りである。何とか保育が成り立っている現状ならば変化する必要はない、といった向上心の無さがある。また臨時の立場として、組む相手の保育に沿おうという思いも出ている。経験知だけに助けられている保育であり、知識の取得が感じられない。

異なる保育方法を採用入れようとしても途中で反対されたら続けられない弱さがみえる。これが、臨時だからなのか、園の風土から出た言葉なのかの確認が必要である。B保育士が「一回やったからわかる」との言葉でもあるように、悪戦苦闘の中で言われて挫折したら、B保育士の保育士としての成長が危ぶまれた。若い保育士が自信をつけていく過程を援助することが必要である。

語り2-2

A 「(広がるには) 園長先生。これと思っても、経験したことがない人だと。ここは(異なる保育方法理解の) 土台があったけれど」

B 「やるのって一緒に組む担当が大事。一緒の方向性でないとその保育をするのがすごく難しい」

上記は関係性不安である。臨時であるなど立場が弱いと組む相手・職場の状況によって沿っていくしかない不安がある。また一緒に考えて保育していく相手により、保育の展開が左右される不安が絶えず付きまとう。一緒の方向を向いていくことの難しさが出ている。

また、学びが広がるには土台が必要と語っている。経験がないと難しいと感じている。日常的に保育の学びの時間の確保が難しくなっている。

今回は2種類の不安が出ていた。何とか保育が出来ている現状ならば、保育方法を変化させたくないといった思いが出ている。また組む相手の存在も大きい。これは軸足を保育

者主導型保育に置いていることが起因している。保育所保育指針には、「子どもが現在を最も良く生き、望ましい未来を作り出す力の基礎を培う」と記載されている。子ども主体型保育を軸足に保育を展開していくことが必要である。この不安をなくすよう努力していくことが必要であるが、園長がどのように支えるかが問われる。

2. 学びの機能

学びの機能は、理解、仲間関係、成果、失敗、振り返り、不安、気づき、知識取得が出た。今回(1)理解・知識取得、(2)仲間関係、(3)成果・振り返り・気づき、(4)失敗・不安、の4項目で分析した。

1) 理解・知識取得

新しい保育を知るきっかけ、実践するきっかけは必要である。しかし、形をまねするのではなく、なぜその保育をするのかといった理念理解が必要である。踏み出すには、自分自身の理念理解を相手に伝える努力が必要である。伝達の難しさが課題となっている。

語り3

A 「(嘱託職員に) こういう保育をしています、と思いを伝えることで分かってくれる」「こういう保育だと、みんなが理解してくれないと出来ない。職場の理解があるので大きい」

B 「講座も聞いていて、こんな風に関われたらいいな」「どうしたら子どもと向き合えて信頼関係が出来るのかな」「(異なる保育方法の) 土台から自分たちで用意するのは難しい」「やり方だけ知っていても意味はない (理念を知ることが必要)。子どもが実際変わったのをビデオや生で見るのが必要。見るのが一番」「私は(外部研修に) 行ったことで引き出しが増えた。いろいろ学んだことで保育の考え方が定まっていた」

A 保育士の語りからは、職場での理解があることが伝わってくる。職場に異なる保育方法の知識があることが、支える基盤になっている。

B 保育士の語りからは、外部研修の必要性が出ている。異なる保育方法を学ぶには、文献だけでなく、ビデオや生で見るのが理解に一番つながると言っている。

日常の業務に加えて、職場で保育士が理念の土台作りをしていくことは困難が伴う。理念の伝播者が必要となり、専門の外部講師に聞くことが早道であることが多い。「学ぶことで保育の考え方が定まっていた」とB保育士は語っているように、保育の専門性として知識の習得は必要である。学んだからと言ってすぐに実践に移してはいない。学びを実践に取り入れるきっかけが必要である。そして取り入れてからの職場の理解があることが、実践を続ける鍵となる。

2) 仲間関係

保育園は、正規・会計年度任用職員（ローテーション勤務対応：元臨時、時間制：元嘱託）と採用区分が違っている。同じ担任でも正規と臨時では立場が違うので発言力は違ってくる。更に嘱託はクラス運営に関し、発言することが少なくなる。

語り 4

A「向こうから振ってくれる先生ならいいけれど、年上だったり経験が上の先生には、自分からは言えない」「関係がフラットだったから（やろうと）言えた」「講演にパートさんが出席してくれるのは大きい。あの土台があるから身近になる」

A保育士の語りである。Aは臨時職員であり、今まで担任の意向に沿って保育をしてきた。今回の関係は、新規の正規、臨時と組み、経験が一番上である。この状況だったからこそクラスの運営に積極的に関与している。しかし、組む相手によって、保育は丁寧に行うが、相手の意向に沿った保育になるのも仕方がないと考えている。正規・臨時・嘱託の区分があり、それが枷になっていることは否めない。しかし、それぞれが力を発揮でき、チームで保育が出来る土壌作りが必要である。

外部講師から聞く園内研修は、自主参加である。勤務以外で参加しない正規がいる反面、嘱託職員の参加もある。同じクラスを担当する職員同士が、同じ視点で保育をしていくことが本来有効であるが、外部講師の講演、時間外の施設運用について困難もある。

3) 成果・振り返り・気づき

今まで保育者主導型保育を行っており、異なる保育方法を取り入れることにより、子どもも主体型保育に転換した。子どもを一人一人大切にする思いに変化はないが、保育の軸を子ども主体に置き換えた時に、子どもが変化し、保育士も変化していった。この前年度、新しい保育方法を始めたクラスの保護者から「先生たち変わったよね」と言われたことがある。変化を共有できる職員や保護者が存在した。

語り 5

A「(以前は) 子どもたち自身の力ではなく、先生によって動かされていた」「保育士人生の中で、それまでとガラッと変わった。ものすごく大きな出来事だった」「勉強することが労力でもないし、逆に今まで子どもと格闘していた自分は一体何だったのかと思うくらい自分が楽になる」「集団の時の方がバタバタしていた」「考え方が変わると子どもたちの姿が変わるんだろうな、子ども達には絶対その方が良い」

B「どうやって関わったら子どもとの関係を作れるかと手探りでやったことが自分の保育の軸となった」「半年で自分の中で保育が変わった。今でも見れていない部分がいっぱいある。子どもと向き合うことを考えれるきっかけとなった」

保育者主導型保育は子どもを保育士が動かしていたことにA保育士は気づいた。保育者主導型保育の方がバタバタしており、子ども主体型保育の方が、子ども達は落ち着いていくと実感したからである。どちらの保育でも、保育士が子ども達を一生懸命保育しようとする姿があった。

異なる保育方法を取り入れようと最初に保育士が子どもとの関係性をより高めようと意識を変えた。それが子どもに伝わり、安心感を持ち、満足に繋がっていった。さらにそれを受けて保育士が変わっていく構図が見られる。子どもと保育士が同期しながら保育を創り上げていたことが伺える。C保育士も新しい保育方法の理念がよくわからないところからのスタートであったが、A保育士とB保育士に同期することで、3人の循環が良くなった。軌道に乗るまでは、お互いに苦勞していたが、少しずつ同期する姿があった。

4) 失敗・不安

先が見通せるなら、新しい保育方法を始める事はしやすい。しかし保証はないので不安が大きいの。失敗するリスクを考えると、現状維持が妥当と思うことは仕方がない。

語り 6

B「やり方を知っている人は、あまり理解していない感じがする」「土台を自分たちで用意するのは難しい」

C「何のためにやるのか、これをやって何になるのか、子どもがどう変わるかもわからなかった」「不安しかなかった」

I「やり方は同じようでも、子ども主体か大人主体かによって変わる。この整理がないとだめだったと言われていることが多い」

B保育士は、学んでいるから見えてきたことを語っている。異なる保育方法をどのような実践していくかを模索している。異なる保育方法を保育者主導にした時の弊害を感じている。そのためにも、みんなで学ぶ場が欲しいと言っている。

C保育士は、新しい保育方法に対する学び体験がなかった。そのため見通す力がなかったため、不安は増大したと言える。反対にA保育士とB保育士は、新しい保育方法の知識を持っていた。きっかけと後押しがあったことで悩みながらも進むことが出来た。

理解の有無によらず、新しい事を始めるには勇気が必要である。必ずうまくいく保証はない。成功と失敗は背中合わせである。どちらに転んでも振り返りをするのが求められる。異なる保育方法そのものに無理があったのか、どこの部分でつまづいたかの分析が必要である。うまくいったときもなぜうまくいったかを分析していくことが必要だ。保育はどんどん進化していく。その状況に合わせた最善の保育を提供していくことが求められている。

3. 癒しの機能

癒しの機能には、安心、不安、揺れがでた。

1) 安心

新しい保育方法を始めるにあたり、職場の支援が必要であると日常生活の機能、学びの機能からも出ていた。保育所保育指針の5つの領域の根底には養護がある。保育士にとっても安心感は根底にあることが必要である。

語り7

A「タイミングと園長先生の後押しがあった」「B先生も外部講師と繋がっていた。それなら、とポンと決まった」「ここの園では、外部講師から学ぶ機会があったので土台があったけれど」

C「一緒に組む先生はもとより、園全体で応援してもらえた。アドバイスももらえた。いろいろ試すことが出来た」「環境も良かったし、みんなが協力的ですごい保育だった」

異なる保育方法に不安を感じていたC保育士だが、職場の応援が力になっている。困っている時に応答できた関係性は安心に繋がっている。職場の人間関係が良好であることが根底にあった。

外部講師の援助、園長の後押しがあることも安心感を高めた要因になっている。異なる保育方法の選択・決定は保育士たちである。選択する時にハードルが高すぎないように、日頃から土台作りをして段差を埋めていくことが、園長・リーダーの役割といえる。

一番重要な事は、園全体の職員で連携していくことである。人と繋がっていることが、安心感にも繋がっている。C保育士は、「みんなが協力的ですごい保育だった」と語っている。自分を受けとめてもらえる安心感が保育に向かう力となり、異なった保育を達成できた喜びがある。

2) 不安

職場が安心できないと、周りを伺う。その場合自己開示は難しく、会話も少なくなる。職位による序列はある。序列の高い者が、安心できる環境を作る必要がある。園長・リーダーの役割である。

語り8

A「上だったら自分からは黙っておこうと思う」

B「理念とか大切さを伝えるのは難しい」「組む先生にもよる。どういうベテランの先生かにもよる」「(やりたくても)理解してくれる組み合わせじゃなくて悩んでいる(友達)がいる」

意欲があっても、バックアップがないと空回りしてしまう。保育士の意欲をくみ上げることが、園長・リーダーの役割である。また、職位が下の職員が、安心して働いているかの確認をしていき、どの職員も安心して働ける土壌が必要である。不安は、他機能に影響を及ぼす。この不安を少なくすることが、他機能の循環を良好にしていく。意欲のバックアップ、職位による序列等について、軽減できる対策をとることが求められる。土壌がない中での下からの改革は難しい。まず園長・リーダーの責務として取り組むことが必要である。

3) 揺れ

安心と不安は拮抗状況にある。安心に傾くには、保育士の自信も必要になる。異なる保育方法に取り組むにあたり、子どもへの関わりが増えていき、子どもに変化が起きた。子どもの変化を受けての揺れが安心感に傾いていった。

語り 9

C 「不安もやっているうちに子どもとの関わりが増えていき、一人一人見れていたのが楽しさに変わっていったのかな」「何をどうしていいか分からなかったけれど、日々やっていくうちに子どもが変化してきた」

異なる保育方法を採り入れるにあたって、一番不安を感じていたC保育士の言葉である。異なる保育方法は子ども主体型保育である。子どもをよく見て、子どもとの関わりを少しずつ変えていくことから始めた。3人で話し合い、試行錯誤していた。異なる保育方法を採り入れて本当に良かったのか、何のために保育方法を変えようとしたのか、と悩んでいた。悩みを緩和していったのが、子どもの姿の変化である。

揺れの機能を見た時、子どもの姿の変化が、保育士の安心感につながっている。そのことが保育士の自信に繋がり、異なる保育方法に対する信頼になっていった。

IV 考察

1. 学びの構築

T保育園では、保育者主導型保育を行っており、職員の中で何の疑問も上がってこなかった。経験知での保育だと陥りやすい傾向である。加藤（2014）は、「保育者の専門性として概念的知性と直感的応答力が必要である」と述べている。T保育園では、知識の収集が弱かった。

保育を変えようとした場合、園長が発信するのでは、トップダウンになってしまい、保育士の思いとは、ずれが生じる。保育士が「保育を変えたい」と思わなければ、「やらされた保育」になってしまう。外部講師の園内研修、園外研修の案内等、興味を示す職員にコダエの保育「流れる日課」と「担当制」を提示していくことから始まった。一見、保

育者主導にみえるコダーイの保育であるが、本来子どもの主体性を考えた保育内容である。大人との関係を強くし、生活を丁寧に築くこと、また子どもが遊びに満足でき、自分で遊びのきりをつけるように援助する保育である。

今回、コダーイの保育が良いという認識はできていたが、すぐに実践に反映されることはなかった。通常通りの保育が出来るのであれば、変化を求めることはない。しかし、保育が行き詰ったこと、保育士同士の関係がフラットであったことが、コダーイの保育に転換する直接の要因であった。保育士に柔軟性があることが、子ども変化を受け入れる要素となった。

保育士は、コダーイの保育に触れて初めて子ども主体型保育を意識した。「子どもを大切にとは思っていたが、子どもを主体にという考えはなかった」というA保育士の語りからも、保育士の専門性としての概念的知性の取り込みの弱さがある。保育士の学ぶ力をより意識する活動が必要である。

同僚性として求められることは日常の保育の中、安心感のある中で、保育を進化させていく学びの機能である。この学びは、職場の環境としての学びであることが望まれる。変化は常に不安を伴う。職場に支えられているといった安心感の醸造が必要である。この点は田中等（2013）からも明らかになっている。

保育士の専門性として直観的応答力は日々の保育の中で高まっている。しかし、概念的知性をどのように取り入れていくかは、各園に求められている課題である。今回の概念的知性は「コダーイの保育」であった。園内研修の在り方、外部研修の参加等、園がどのような保育を目指したいのか、保育士が子どもとどのような関係を築きたいかを検討することが必要である。

今回は外部講師を招いての園内研修が有効であった。保育士が自分たちの意思でこのコダーイの保育を選択していく過程で、多数の同僚性の機能が関わっていた。

2. 保育士の変容

コダーイの保育に変えてから、A保育士は「保育士人生でそれまでとガラッと変わった」、B保育士は「半年で自分の中の保育が変わった」、C保育士は「みんなが協力的ですごい保育だったな」と語っている。A保育士は保育者主導型保育から子ども主体型保育への転換で子どもの姿の変化に驚きを感じている。B保育士は、新規保育士として迷いの中で、子ども主体型保育の有効性を実感している。C保育士も、分らないまま進んだコダーイの保育であったが、職場の関係性の良さがコダーイの保育が有効に働いたと感じている。

職場が支えたこともあるが、3人は試行錯誤しながら保育を組み立てていった。3人が変わったことで、子どもが変わっていった。それが保育士の自信となり、更に子ども主体に動いていった。子どもも落ち着き、保育士にゆとりが生じる。振り返る時間となり、更に話し合い、課題を見つけ改善していった。この構図を繰り返すことで、子どもとの関係

が強くなり、子どもの穏やかさが増していった。この過程では、子どもと保育士は共鳴していた。子どもと共鳴したことで、保育士が安心感と自己肯定感を築くことが出来、変容に繋がった。

この時、同僚性として3人の不安・気持ちの揺れを職場が支えていた。不安の中で3人が光を感じた要因は子どもの変化である。保育士と子どもとの相互作用が、保育士の専門性を高め、変容に繋がっていった。

V 今後の課題

今回新しい保育方法を採り入れることに当り、様々な機能を分析した。採用の職位が応答性に問題があること分かった。下からの意見が出やすいように職場の風土をどのように改善していくかが課題として出た。安心感のある職場で保育が出来るよう、園長・リーダーの役割についての考察が必要である。

また、今回はコダーイの保育についての学びであった。他の学びをどのように共有していくかが、今回は明らかになっていない。今後の課題である。

引用文献

- 秋田喜代美 (2019) 保育者の専門性：ミネルヴァ書房「保育者論」12章
 厚生労働省 (2017) 保育所保育指針：フレーベル館
 —— (2018) 保育所保育指針解説：フレーベル館
 加藤繁美 (2014) 記録を書く人書けない人：ひとなる書房
 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. 143-149
 コダーイ芸術研究所 (2001) ハンガリーマイバの教育プログラム「幼児教育」の考え方と実践：明治図書出版
 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
 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用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・研究科 54(2) pp. 27-44
 —— (2011) 質的研究シリーズ SCAT：Step for Coding and Theorization——明示の手続きで着手しやすく小規模データに適用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
 —— (2019) 質的研究の考え方——研究方法論から SCAT による分析まで：名古屋大学出版会
 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 I pp. 49-54

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。

3つの機能における概念構成

日常生活を支える機能	子ども主体 観点	子ども主体が生み出す心のゆとり、頑張る起点は子ども達、子ども主体の保育での子ども尊重の実感、子ども主体が子どもとの信頼関係を築く基盤、子ども主体と環境整備
学びの機能	変化不安 関係性不安 経験と実践 理解 仲間関係 成果 失敗 振り返り 不安 気づき 知識取得	異なる保育無支援での実践不可、異なる保育方法選択却下現状、保育士主導型保育を抜け出す恐さ、保育士主導型保育依存意識、経験知優先の保育依存、保育士主導型保育での頑張り、新規特有の悩み 園長・組む相手による新しい保育方法着手の差異、新任と組むことでの重圧、組む保育士関係に左右される保育の方向性 知るきかけとやってみる意欲、経験知からの新しい保育展開意欲への運動、提供と意欲の融合、経験から培われる見直し、実践不消化での挫折 異なる保育方法選択での覚悟、理念理解が新しい保育方法の鍵、理解伝播者の存在必要、伝える努力で理解者拡大、みんなの理解、職場の理解、身近な職員理解、学びを実践にいかす取り組み、学びが引き出す見通す力 組む相手が相手尊重なら新しい保育展開意欲保持、関係がフラットであることでの新しい保育展開意欲向上、組む相手による新しい保育展開意欲、パート職員との学び共有有効 異なる保育方法実践による保育者意識の変容、異なる保育方法実践による自身の保育観変容実感、現状打破意欲、異なる保育方法取り組みの成果、保育士変容が核となる異なる保育方法定着、保育者意識変容が子どもにも伝播 理念より方法論が先に来てしまう恐さ、理念理解がない方法論優先実践での失敗例多発、失敗から起因する異なる保育方法排除の刷り込み 保育士主導型から子ども主体移行が格闘から待つに変容、今後に繋がる成果確認、他者研鑽に同期、異なる保育方法の後押しとなる学び・見直し 異なる保育方法理念構築による的確な振り返り、学びによる保育者振り返り、子ども主体にする事での保育者の意識の変化、変化を求める向上心 理念0からのスタート困難、理念理解の深淺による差異、素地のないスタートへの不安、希望を持つてのチャレンジ 異なる保育方法選択による気づき、子ども主体にする事での子どもの変化、異なる保育の理念は人格尊重、学ばないと未開地の保育方法 きかけ提供必要、視覚からの理念理解が有効、異なる保育方法への憧憬、外部研修参加による実践意欲上昇、外部研修での保育軸定着方向、異なる保育方法発見
癒やし機能	安心 不安 揺れ	異なる保育上下関係で発困困難、基本は職場環境の温かい改善志向、異なる保育方法を知る土壌作り、悩みを受けとめる職場環境、後押しと意欲の融合、後押しの見直し存在による安心感、異なる保育有支援による継続可能、仲間とのタッグ、協力的職場環境での励まし 異なる保育上下関係で発困困難、組む相手が先輩・年上には異なる保育展開意欲後進、土壌がない中での理念伝播困難、異なる保育方法無関心職場 子どもとの信頼関係構築による不安解消、子どもとの関係良好が不安を楽しさに変容