

# 「保育内容の指導法（健康・人間関係・環境・言葉・表現）」 における科目間連携が育む教員の同僚性

## Nurturing Teacher Collegiality through Teaching Collaboration in Instructional Method of Contents in Early Childhood Care and Education (Health, Human Relationships, Environment, Language, Expression)

當銘美菜 重村美帆 弘中陽子 久光明美 原井輝明  
(Mina TOME Miho SHIGEMURA Yoko HIRONAKA  
Akemi HISAMITSU Teruaki HARAI)

### Abstract :

This paper examines the types of teacher collegiality that were nurtured when teachers interacted during collaboration to organize a new teacher training course. The research validated functions that support effective implementation of educational activities and capacity building. The sharing of "memory" between teachers was found to contribute to both. However, given the lack of data to verify functions that support healing, the types of data and collection methods used to understand teacher collegiality must be reexamined.

**キーワード** : 同僚性、科目間連携、保育内容の指導法、保育者養成

**Keywords** : Teacher Collegiality, Teaching Collaboration, Instructional Method of Contents in Early Childhood Care and Education, Nursery and Kindergarten Teacher Training Course

### 1. 課題と研究の目的

2015年12月、中央教育審議会（以下、中教審）から「これからの学校教育を担う教員の資質向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」が答申された<sup>1)</sup>。「大学が教職課程を編成するに当たり参考とする指針（教職課程コアカリキュラム）を関係者が共同で作成することで、教員の養成、研修を通じた教員育成における全国的な水準の

確保を行っていくことが必要である。」との提言を受け、教員養成に関する改革の具体的な検討や整備が進められていくこととなった。翌年、2016年12月には、中教審教育課程部会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」が公表され<sup>2)</sup>、これを受け、2017年3月、学習指導要領の改訂、同時に、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こ

---

當銘 美菜 : 目白大学人間学部子ども学科助教

重村 美帆 : 宇部フロンティア大学短期大学部保育学科准教授

弘中 陽子 : 宇部フロンティア大学短期大学部保育学科准教授

久光 明美 : 宇部フロンティア大学短期大学部保育学科講師

原井 輝明 : 宇部フロンティア大学短期大学部保育学科准教授

ども園教育・保育要領の3法令の改訂版も告示された。このような背景の中、保育者養成校では、改訂の趣旨を踏まえ、これまでの教職課程や授業内容を再検討する必要性が出てきた。

2017年10月には教職課程コアカリキュラムが新たに策定され、全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力が示された。教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会による「教職課程コアカリキュラム作成の背景と考え方(案)」<sup>3)</sup>では、「教員資格の付与に当たる教職課程の在り方は、最も重要視されなければならない。」との文言もあり、教職課程コアカリキュラムが、教職課程全体の質保証を目指すものとして作成されていることが分かる。幼稚園教諭養成課程においては、これまで通り、5領域(健康・人間関係・環境・言葉・表現)における領域論と指導法の修得が重要視されているが、それまでの「教科に関する科目」と「教職に関する科目」のうちの「保育内容の指導法」は、「領域及び保育内容の指導法に関する科目」となり、「イ領域に関する専門的事項」と「ロ保育内容の指導法(情報機器及び教材の活用を含む。)」により構成されることとなった。教職課程コアカリキュラムの策定によって、授業内容に含むべき事項が示されたことにより、養成校及び各教員の専門性を背景とした授業の独自性を担保しつつ、授業の方向性や内容が明確化されたといえる。

一方で、これらの科目では、「幼稚園教育、又は幼児期の教育を指導する人材を確保」する必要があり、人事面で配慮が必要になる可能性も指摘されてきた<sup>4)</sup>。保育者養成校では、モデルカリキュラム(無藤2017)を基に授業内容や方法などの検討が進められ、2019年度より新教職課程がスタートしたが、新たに科目担当となった教員(以下、新教員)を有する保育者養成校では、この現状にどのように対応しているのだろうか。本稿では、幼稚園教諭養成課程の新しい教職課程「領域及び保育内容の指導法に関する科目」を編成するにあたり、新教員を含む科目間でどのような検討、実践、省察が行われていたのかについて、健康、環境、造形表現、音楽表現3領域4科目の総合的な指導のあり方を検討する過程で収集されたデータから検討す

る。その際、特に、「同僚性」に着目し、科目間連携の過程における教員間のやりとりの中で、どのような同僚性が構築されていたのかを明らかにすることを目的とする。

他領域科目の担当教員との協力関係の下で科目を具現化していくことは、新教員にとっては現実的な課題解決の道であり、また、教職課程全体の見直しを図る上でも不可欠なことといえる。これまで「養成課程のカリキュラムは、保育者養成のために構成されているにもかかわらず、各々の講義科目は各々まったく独立的であるかのように行われている。」(小川2013:11)と科目間のかかわりの希薄さが指摘されてきたが、その上で、どのようにすれば科目間のつながりが生まれ、維持され、発展していくのかについて検討することも大切だと思われる。中教審答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」(2015年12月)<sup>5)</sup>においては、「チーム学校」による新たな「同僚性」への転換が模索されており、この考え方をを用いるならば、専門領域の異なる科目担当教員が意見を交わし協働していくことによって、より良い授業が創造される可能性が出てくると考える。

## 2. 同僚性

「同僚性(collegiality)」とは、「相互に実践を高め合い専門家としての成長を達成する目的で連帯する同志的關係」(佐藤1997:405)を指している。今日、この同僚性が生まれにくい状況があることが指摘されている。中教審答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(2006年7月)では、教員をめぐる現状の変化の一つに「教員の多忙化と同僚性の希薄化」が挙げられている。「教科指導や生徒指導など、教員としての本来の職務を遂行するためには、教員間の学び合いや支え合い、協働する力が重要である」。しかし、「学校は一つの組織体であるという認識」が希薄になっていたり、「学年主任等が他の教員を指導する機能が低下するなど、学びの共同体としての学校の機能(同僚性)が十分に発揮されていない」現状があるという<sup>6)</sup>。同僚性の弱体化や希薄化については、淵上(1995)や伊藤(2002)でも指摘されてきたが、現在も改善されているとはいえない。中教審答

申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（2012年8月）では、「教員同士が学び合う環境づくり」の重要性が指摘され<sup>7)</sup>、中教審答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（2015年12月）においても、「チームとしての学校が求められている。」と示されるなど<sup>8)</sup>、現状解決の方策として、同僚性構築への期待がこれまで以上に高まっているといえる。

紅林（2007：177-178）によると、教師の同僚性には、同僚と相談し、アドバイスを得ながら、互いの持てる力を持ち寄り、協力して教育問題に取り組むことを支える①「教育活動の効果的な遂行を支える機能」と、教員が日常的に力量資質を向上させることを支える②「力量形成の機能」、さらに、多忙化やストレス、バーンアウトなど、精神的な負担の軽減に寄与する③「癒しの機能」の3つが期待されるという。このように、一般に、同僚性は教員間の望ましい関係構築を指し、学校の組織力の向上に寄与するものとして考えられている。しかしながら同時に、そのマイナスの側面も指摘されている。永井（1977：101）は、「同僚との調和を第一にすること」が日本の教員文化の根底をなしているが、それが優先されることにより、「教育活動について清新な試みを求める機会はおのずと少なくなり、個々の教員の独創性を生かす余地もまたほとんどなくなるのはむしろ当然だといえる。」と述べている。先の紅林（2007）でも「共同歩調をとることによって、自身の活動や実践を自己制御する傾向がある。これは同僚性がマイナスに作用していた一例と考えられる。」と同様の指摘があり、「足並みをそろえる」という共同歩調の行動様式が「教師の専門的自律性を阻害する機能」（紅林2002：99）として働き、教員の独自性や創造的な試みを奪ってしまう危険要因になり得ることが分かる。

以上を踏まえ、本稿では、同僚性の持つ相反する機能を参考にしながら、以下、科目間連携の過程における教員間のやりとりの中で、どのような同僚性が構築されていたのかを検討していく。

### 3. 科目間連携の概要

分析に進む前に、本稿で対象となっている科目間連携がどのような環境のもとで生まれ、どのような形で進められてきたのかについて概括する。

#### （1）研究会の概要

研究会は、5名のメンバーから成る小さな会である。教職課程の編成及び授業内容の検討が始まった2018年2月に作られ、その中で科目間連携が提案された。会の主な目的は、各領域の保育内容の指導法のあり方について検討することだが、その過程で、定期的に学会での研究発表に参加し、学内紀要を執筆する他、調査研究を行うなど、自分たちにできる範囲で、少しずつ研究活動も行ってきた。メンバーのうち4名は、同じ保育者養成校に勤務する同僚である。残る1名（以下、Z）は元の同僚だが、誘いを受け研究会に参加することとなった。専門分野は異なるが、全員が実習担当者であり、共通の話題も多い。学期の前後に集会することが多いが、研究会は不定期に開催され、参加できるメンバーが無理なく参加するというスタイルを採っている。また、時間も状況に合わせて設定され、固定化されていない。集会は、工作室や音楽室など、広々とした空間で行われ、意図したのではなかったが、会議や私用などの理由を問わず、自由に出入りできる雰囲気が確立していったため、それぞれの働き方を大きく変えることなく、気軽に参加できる会になっている。

#### （2）授業実践における科目間連携の試み

教職課程の編成により新教員が2名いたことから、科目間連携を取り入れる運びとなったが、同時に、これまでに指摘されてきた、科目間における連続性のある学びが蓄積されていないことや、科目担当者間で十分な連携が取れておらず、講義内容が重複しているなどの課題を改善することも目指した。初年度は、保育内容の指導法（健康、環境、造形表現、音楽表現）3領域4科目間における科目間連携（表1参照）を行った。具体的には、15回の授業のうち、後半5回に、相互に関連のある形で模擬保育演習を取り入れた。相互に関連のある形というの

は、履修学生が全員、保育内容の指導法 4 科目を履修することから、例えば、4 科目のうちの 1 科目で保育者として模擬保育をし、残りの 3 科目で子ども役を担うことや、授業で使用する配布物の様式などを統一し、他の科目とのつながりを視覚化したことなどである。科目間連携は、複数の教員が集まることから、各科目の授業内容や構成を把握し、その中で共通化し得る指導方法の擦り合わせを行うなど、事前の準備が必須となる。また、模擬保育演習の実施内容や方法だけではなく、それぞれが考える目指す学生像や育てたい力を共有し、できるだけ公平な評価が行えるように、共通の評価観点も定めた。

表1 科目間連携の実際

年度	健康	人間関係	環境	言葉	造形表現 (新教員)	音楽表現 (新教員)
2018	●	—	●	—	●	●
2019	●	—	●	—	●	●
2020	●	—	●	●	●	●

### (3) 研究活動における科目間連携の試み

研究活動は、2018年度後半から開始され現在に至る。研究の内容は、授業実践と直結しており、学期ごとに生じる課題をどのように解決していくかが中心テーマとなっている。メンバー全員が順次、筆頭発表者や筆頭執筆になるシステムだが、データの収集や整理、分析や考察に至るまで、何らかの形で全員がすべての過程に関わっている。しかし、特に決まった役割分担はなく、集会と同様、できる範囲で無理なく進めることが優先されている。一人では億劫に

なることも、お互いに励まし合いながら行うことで継続することが可能になっている。また、年に一、二度ある研究発表は、成果発表の場であることは勿論だが、職場を離れることで、日頃の忙しさや抱える課題を保留し、リラックスした雰囲気の中で語りあえることから、メンバー同士の親睦を深める場にもなっている。

## 4. 研究方法

### (1) 分析データ

本稿では、健康、環境、造形表現、音楽表現の科目担当者 4 名と科目を担当していない Z を含む 5 名の研究会メンバーのやりとりを録音した音声逐語録化した文字データ（以下、①、②、③）を主な分析データとして用い、加えて、メンバーが行った学会発表の原稿（以下、④）を補足データとして用いた<sup>9)</sup>。なお、前述のとおり、Zは同じ養成校の同僚ではなく、科目間連携をしている科目の担当者でもないため、同じ環境におらず共有していない文脈があるという前提でやりとりに参加している。

### (2) 分析の手続き

以下では、まず、①、②、③の各データを、発話ごとに区切り、メンバーごとの発話数を整理した。本稿では、発話を「ひとりの参加者のひとまとまりの音声言語連続（ただし、笑い声や短いあいづちも含む）で、他の参加者の音声言語連続（同上）とかポーズ（空白時間）によって区切られるごとに 1 単位として数えようとする単位」（杉戸1987：83）とした<sup>10)</sup>。次に、新教員である造形表現を担当する教員（以下、造教員）に着目し、造教員の発話と、前後の発

表2 本稿で扱う分析データについて

データ	収集・作成時期	テーマ	参加メンバー	元媒体
①	2018年 9 月	ある学生の指導案に対する添削方法について	健康、環境、造形、音楽の科目担当者 4 名	録音データ 1 時間 51 分
②	2019年 9 月	効果的な授業展開について	健康、環境、造形、音楽の科目担当者、Zの 5 名	録音データ 42 分
③	2019年 9 月	効果的なワークシートの作成について	健康、環境、造形、音楽の科目担当者、Zの 5 名	録音データ 39 分
④	2020年 3 月	科目間連携を行った授業の振り返り	健康、環境、造形、音楽の科目担当者、Zの 5 名	ポスター 発表原稿

話がどのような機能を担っているかを整理し、相互の関係を分析した。さらに、②、③のデータにおいても同様の手続きを行い、同時に、収集時期の異なるデータ①（2018年9月）と②・③（2019年9月）とを比較分析した。

## 5. 結果と考察

はじめに、メンバーごとの発話数を以下に示す（表3参照）。担当経験のある教員2名に比べて、新教員2名の発話数が少ないことが分かる。以下、年度ごとにやりとりの内容を分析する。

表3 メンバーごとの発話数

データ (発話)	健康	環境	造形 表現 (新教員)	音楽 表現 (新教員)	Z (非科目 担当者)
① (全771)	287	342	43	99	—
② (全384)	81	129	48	17	109
③ (全345)	68	114	42	22	99
計	436	585	133	138	208

### (1) 科目間連携初年度におけるやりとり

「指導案添削会議」と名付けられた検討会（データ①）は、環境を担当する教員（以下、環教員）による発話から始められる。この検討会は、模擬保育演習用に学生が提出した指導案をどのように添削していくかについて、科目間で相互理解を得るために開かれた。各担当者は、それぞれが添削した指導案を示しあい、一つずつ全員で検討していった。表4は、造教員の43の発話と、発話前後のつながりを示したものである。造教員は、全部で10の話題に参加していたが、自身がどのように添削したのかを全体に説明し、質問や確認などを行った第1発話を除くと、短文の質問や確認、質問への回答や相づちが多く、発話数だけではなく、発話量自体も少なかった。また、前後とのつながりをみると、前半では、他メンバーの質問（促しも含む）や選択肢の提示、同意や繰り返しを受けて、発話に至っていることが分かる。以下は、保育所保育指針の記載に関する造教員の発話（発話2～4）前後のやりとりである。

健：乳児保育が、（保育所保育指針の記載内容を指して）ここが、これが乳児保育に関するねらい内容で、基本的事項でアイウが3つなので、この中でえっとどこを選ぶのか。

造2：感性を選んだんですね。

健：私もそう思いました。

造3：あの感性が育つが近いかなと思います。

健：感性が育つ。

造4：感性が育つが造形につながると思ったので。

環：どれになりますかね。

ここから分かるように、健教員は造教員が納得できる回答を得られるように、回答を促す質問、同意や繰り返しの発話をし、造教員は、健教員の発話に促され、迷いながらも、一つひとつ内容を確認しながら回答を進めている。また、造教員の悩みや疑問を伴う相づち（発話11～13）は、環教員による複数回の説明や提案により、気づき（発話14）へとつながっている。他方、造教員の気づきと共に、健教員も気づきに至っていることから、この間のやりとりが造教員の理解だけでなく、健教員の理解も生み出していることが分かる。次に、中盤にある発話23～27に注目すると、造教員の発話は、環教員の説明や提案に続いていることが分かる。環教員はここで指導案の書き方の方向性をいくつかまとめて提示している。例えば、「先生」ではなく「保育者」を使う、「～させる」、「～してくれる」、「～してもらおう」という表現は使わない、「子どもの姿」はマイナスだけの表現にしないなどである。発話28以降は、造教員以外のメンバーが添削した指導案の検討に移っていることから、これらの説明は、造教員に対してのみ示されたわけではなく、健教員や音教員に対する説明でもあるといえる。

全体を通して、造教員の発話には第1発話を除き、「説明」がないが、前後のメンバーの発話には「説明」が多く含まれている。また、疑問を含む相づちはあるが、やりとりの過程で意見の相違が生じることなく進められており、造教員は他教員とのやりとりの過程で、添削方法に関する知識や情報を得ていることが分かる。

表4 データ①における造教員の発話と前後とのつながり

話題	発話	前	造教員	後
1	1	環教員：説明	説明・質問・確認	環教員：提案
	2	健教員：質問〈促し〉	回答	健教員：同意
	3	2の続き	回答（続き）	健教員：繰り返し
	4	3の続き	回答（続き）	環教員：質問〈促し〉
	5	健教員：選択肢の提示	相づち〈悩み〉	環教員：質問〈促し〉
	6	5の続き	回答	健教員：指摘
	7	環教員：選択肢の提示（続き）	回答〈気づき〉	健教員：補足
	8	環教員：説明	相づち〈悩み〉	健教員：質問
	9	健教員：質問（続き）	同意	環教員：説明（続き）
	10	健教員：相づち	相づち〈納得〉	環教員：説明（続き）
	11	環教員：提案	相づち〈疑問〉	環教員：提案（続き）
	12	11の続き	相づち〈疑問〉	健教員：質問
	13	環教員：説明	相づち〈疑問〉	環教員：提案
	14	環教員：説明	相づち〈気づき〉	健教員：相づち〈気づき〉
2	15	健教員：質問	質問（続き）	健教員：回答
	16	15の続き	確認	健教員：同意
3	17	音教員：回答（続き）	繰り返し	健教員：回答（続き）
4	18	健教員：質問	相づち	環教員：回答
	19	健教員：回答（続き）	相づち〈同意〉	環教員：相づち〈同意〉
	20	19の続き	回答（続き）	健教員：回答（続き）
	21	20の続き	相づち〈同意〉	環教員：同意
5	22	環教員：説明	回答	環教員：同意・提案
6	23	環教員：説明	相づち〈気づき〉	環教員：説明（続き）
	24	環教員：説明（続き）	回答	環教員：説明（続き）
	25	24の続き	相づち〈納得〉	環教員：説明（続き）
	26	25の続き	相づち〈悩み〉	環教員：説明（続き）
	27	環教員：説明（続き）・提案	回答	環教員：提案
7	28	健教員：確認	確認（続き）	健教員：確認（続き）
	29	音教員：回答	質問	環教員：回答・質問
	30	29の続き	質問（続き）	健教員：回答
	31	30の続き	質問（続き）	健教員：回答（続き）
	32	環教員：回答	確認	健教員：確認（続き）
8	33	環教員：相づち	指摘	音教員：繰り返し
	34	33の続き	提案	音教員：相づち
	35	34の続き	提案（続き）	健教員：指摘
	36	35の続き	回答〈気づき〉	環教員：回答
	37	36の続き	繰り返し	健教員：指摘
9	38	環教員：質問	回答・確認	環教員：回答
	39	38の続き	回答	環教員：提案
10	40	環教員：同意	回答〈コメント〉	環教員：同意・説明
	41	40の続き	繰り返し	環教員：同意・説明（続き）
	42	環教員：説明	回答〈コメント〉	環教員：同意・説明
	43	環教員：説明	確認	環教員：回答

## （2）科目間連携二年目におけるやりとり

次に、科目間連携二年目に向けた課題を検討するために開かれた2回の会でのやりとりをみていく。初年度の振り返りで挙げられた模擬保育演習の「授業展開」（データ②）と使用する「ワークシート」（データ③）に関して、造教員の発話と前後のつながりを、表5・6と表7に示した。「授業展開」についての検討会で、造教員は2つの話題に参加していたが、前者では2発話のみだったのに対して、後者では46もの発話をしている。ここでは特に、後者の話題2における発話に注目する。

表5 データ②における造教員の発話と前後とのつながり

話題	発話	前	造教員	後
1	1	環教員：説明	同意	Z：相づち
	2	環教員：説明（続き）	説明（続き）	環教員：説明（続き）

話題2は、模擬保育演習の様子を記録した録画データの扱いについてのやりとりである。学生の自己省察を目的に、自身の保育をあらためて見直し、レポートにまとめる事後課題を提示することとなったが、録画データへのアクセスについて、異なる意見が出てきた。発話5で造教員は、YouTubeに動画をアップロードしてはどうかという提案を行うが、それまでDVDに焼くことやUSB保存を想定していた他メンバーからは、アップロードの仕組みに関する基礎知識が十分でなかったこともあり、インターネット上に動画をあげることの安全性について、「確認」や「質問」の発話が出された。

一見して分かる通り、話題2は造教員を中心としたやりとりで、造教員の発話の大部分は、「説明」や「回答」で占められている。しかし、それらの「説明」や「回答」は、なかなか他メンバーの同意や納得を得られず、発話12では、健教員から「よくわからない。」と言われ、それまで造教員と健教員のやりとりを聞いていた環教員からも、「（前略）ネットに上げるっていうのが、ちょっと私、抵抗があるんですよ。」と、あらためて安全性について指摘されてしまう。それでも造教員は、その後も、例を挙げ反論し、利便性やYouTubeの公開の仕

組みについて、粘り強く説明を続ける。最終的に、造教員の提案を試してみることは至らなかったが、やりとりの過程では、さまざまな異なった意見が出され、検討の中では、反論し合ったり、質問や確認、説明や回答を何度も繰り返したりするなど、活発な議論が展開されていた。

表7は、模擬保育演習で使用する「ワークシート」についての検討会でのやりとりである。造教員は、冒頭から、学生自らが自身の気づきを書き込むためのコメント欄を作ることを提案し（発話5～22）、その案がたたき台となり、導入についての検討が行われた。時間の設定（発話8）、個人ワークだけでなくグループワークでの気づきも書いてもらう（発話10・11）、グループワークのテーマの決め方（発話15～20）など、積極的に提案していることが分かる。次に、話題が評価項目の設定に移るが、ここで環教員は、「終わり方のまとめ」を提案した造教員に対して、1年前の検討会でも「片付け」の大切さを指摘していたことを取り上げる（以下参照）。

Z：あと「時間配分」とか。  
 造24：「終わり方のまとめ」とか。  
 Z：そうですね～。難しいですよね、「終わり」本  
 当に。次の活動にどうつなげるかとか。  
 環：先生ね、あの…、片付けがすごく大事って。  
 造25：あはは、造形はね。  
 環：去年の添削（（1）の指導案添削会議のこと）  
 で言われて、結構、片付け。  
 造26：造形はね。やりっ放しは、ちょっと…。  
 環：そうですね。ここは「片付け」ですかね。

些細なことだが、1年前の検討会の場になかったZの発話と比べると、違いがあるのが分かる。造教員の提案に対してZの発話は同意を示しているものの、片付けが大事だと去年も言っていたという環教員の発話に、より造教員への配慮を感じないだろうか。環教員にとって「片付け」という項目は、一般的にどうかではなく、「造教員がこう言っていた」という個人的な事ながら想起されることにより、造教員の思いや願いも含めて捉えられているのではないかと考えられる。

表6 データ②における造教員の発話と前後とのつながり (続き)

話題	発話	前	造教員	後
2	3	環教員：確認	質問	健・環教員：提案
	4	環教員：提案 (続き)	質問	環教員：回答
	5	音教員：確認	提案	Z：相づち
	6	環教員：質問	説明	環教員：確認
	7	6の続き	説明 (続き)	健教員：質問
	8	7の続き	説明 (続き)	Z：質問
	9	8の続き	説明 (続き)	Z：回答
	10	9の続き	説明 (続き)	健教員：確認
	11	10の続き	説明 (続き)	健教員：確認 (続き)
	12	Z：説明 (続き)	説明 (続き)	健教員：不同意
	13	Z：回答	説明 (続き)	健教員：確認 (続き)
	14	環教員：反論	反論	環教員：反論 (続き)
	15	14の続き	反論 (続き)	環教員：相づち
	16	15の続き	反論 (続き)	環教員：反論 (続き)
	17	16の続き	反論 (続き)	環教員：部分同意
	18	17の続き	反論 (続き)	環教員：部分同意・反論
	19	18の続き	反論 (続き)	健教員：回答〈コメント〉
	20	19の続き	回答 (続き)	健教員：同意
	21	20の続き	回答 (続き)	健教員：回答〈コメント〉
	22	健教員：相づち	説明 (続き)	Z：相づち
	23	Z：説明 (続き)	説明 (続き)	環教員：相づち〈納得〉
	24	健教員：質問	説明 (続き)	Z：説明 (続き)
	25	24の続き	説明 (続き)	Z：説明 (続き)
	26	25の続き	同意	Z：提案
	27	健教員：回答〈コメント〉	説明	Z：質問
	28	27の続き	説明 (続き)	Z：質問
	29	28の続き	相づち	Z：質問 (続き)
	30	29の続き	説明 (続き)	Z：質問 (続き)
	31	環教員：確認	説明 (続き)	Z：説明 (続き)
	32	31の続き	説明 (続き)	Z：説明 (続き)
	33	環教員：提案	同意	環教員：提案 (続き)
	34	Z：相づち〈悩み〉	説明 (続き)	環教員：相づち〈同意〉
	35	34の続き	説明 (続き)	健教員：繰り返し
	36	35の続き	説明 (続き)	健教員：繰り返し
	37	36の続き	説明 (続き)	Z：回答〈コメント〉
	38	環教員：質問	回答	健教員：回答 (続き)
	39	38の続き	回答 (続き)	健教員：同意
	40	39の続き	説明	健教員：説明 (続き)
	41	40の続き	説明 (続き)	健教員：説明 (続き)
	42	環教員：提案	同意	健教員：同意
	43	環教員：提案	反論	環教員：相づち
	44	環教員：提案	同意	環教員：提案 (続き)
	45	環教員：質問	回答	Z：回答〈コメント〉
	46	45の続き	質問	環教員：質問 (続き)
	47	Z：相づち	相づち	環教員：回答
	48	音教員：回答 (続き)	相づち〈同意〉	健教員：相づち

表7 データ③における造教員の発話と前後とのつながり

話題	発話	前	造教員	後
1	1	環教員：説明	質問	環教員：回答
	2	1の続き	確認	環教員：回答（続き）
	3	2の続き	確認（続き）	環教員：回答（続き）
	4	3の続き	確認（続き）	環教員：相づち
	5	4の続き	提案	Z：提案（続き）
	6	Z：確認	回答	環教員：指摘
	7	健教員：指摘（続き）	相づち〈気づき〉	Z：相づち
	8	健教員：提案	提案（続き）	健教員：提案（続き）
	9	環教員：確認	相づち〈悩み〉	環教員：質問
	10	健教員：確認	提案（続き）	健教員：回答
	11	10の続き	提案（続き）	環教員：確認
	12	音教員：説明（続き）	説明（続き）	音教員：説明（続き）
	13	健教員：確認	回答	健教員：指摘
	14	13の続き	相づち〈気づき〉	Z：説明（続き）
	15	環教員：確認	提案	Z：提案（続き）
	16	健教員：相づち	提案（続き）	健教員：確認
	17	16の続き	相づち	健教員：確認（続き）
	18	17の続き	提案（続き）	Z：相づち
	19	18の続き	提案（続き）	Z：提案（続き）
	20	19の続き	提案（続き）	健教員：回答〈コメント〉
	21	20の続き	指摘	Z：同意・質問
	22	健教員：確認	繰り返し	環教員：提案
2	23	環教員：提案	相づち〈悩み〉	環教員：提案（続き）
	24	Z：提案（続き）	提案（続き）	Z：同意
	25	環教員：確認	回答	環教員：確認（続き）
	26	25の続き	回答（続き）	環教員：確認（続き）
3	27	Z：質問	回答	環教員：回答（続き）
4	28	環教員：確認	提案	健教員：確認
	29	28の続き	提案（続き）	Z：確認（続き）
	30	29の続き	提案（続き）	健教員：確認（続き）
	31	30の続き	提案（続き）	環教員：確認（続き）
	32	31の続き	提案（続き）	環教員：指摘
	33	32の続き	相づち〈悩み〉	環教員：提案
	34	健教員：提案（続き）	確認	音教員：回答・提案（続き）
	35	健教員：提案（続き）	提案（続き）	音教員：提案（続き）
	5	36	環教員：説明	確認
37		環教員：質問	回答	Z：相づち
38		37の続き	回答（続き）	健教員：回答〈コメント〉
6	39	健教員：確認	説明	健教員：回答〈コメント〉
	40	39の続き	回答〈コメント〉（続き）	健教員：回答〈コメント〉（続き）
	41	音教員：説明	説明（続き）	健教員：相づち
7	42	環教員：回答（続き）	回答（続き）	音教員：回答（続き）

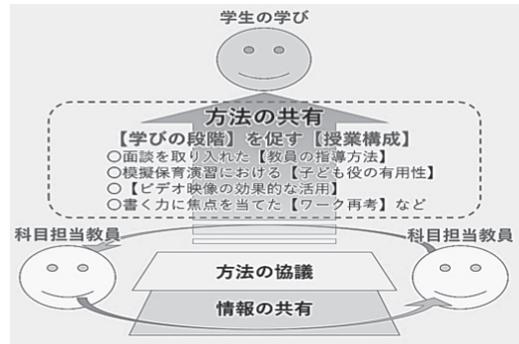
### (3) 同僚性

上述した科目間連携の過程における教員間のやりとりの中で、どのような同僚性が構築されていたのだろうか。初年度のやりとりにおいて、新教員である造教員は、担当経験のある教員に添削の内容や方法について質問や確認をすることが多かった。油布（2007：182）は、「同僚は新任教員の職業的社会化にとって重要なモデルとなる。」と述べている。造教員にとって、担当経験のある教員とのやりとりは、新しい科目への取り組み方や考え方を学ぶ大切な場となっていたといえる。他方、そのやりとりの中で、担当経験のある教員もまた気づきを得ており、知識や技術の一方向への伝達ではなく、相互に学び合っていたといえることから、同僚性の①「教育活動の効果的な遂行を支える機能」が働いていたと考えられる。また、2年目のやりとりにおいては、1つの話題の中で、さまざまな異なった意見が出され、反論し合うなど、初年度とは違うやりとりがみられた。より良い授業展開を模索する中で議論は、①「教育活動の効果的な遂行を支える機能」に下支えされ、多様な価値観を持つメンバーの、さまざまな意見が交錯する場となっており、②「力量形成を支える機能」もまた働いていたのではないかと考えられる。紅林（2007：178）によると、②「力量形成の機能」には、「同僚との関わりの中で力量を高めるとい側面と、良好な同僚性に支えられて積極的に力量形成に取り組むという、2つの側面がある。」というが、造教員はまさに同僚との関わりの中で、良好な同僚性に支えられて、自らさまざまな案を積極的に提出するようになっていたと推察される。さらに、2年目に確認された、「記憶」の共有は、①、②のいずれの機能にも寄与していたと考えられる。やりとりの継続は、メンバーに、同じ時空間にいることにより生まれる「記憶」の共有をもたらす。どのような「記憶」が共有されるかにより同僚性の構築にも影響を与えると思われるが、本稿では、担当経験のある教員から成長しつつある新教員への配慮というかたちで表現されていた。

では、これらの同僚性は、教員らにとってどのように捉えられていたのだろうか。図1は、

2020年3月に、教員らが科目間連携の授業を振り返りまとめたものである（データ④）。

図1 科目間連携における共有<sup>11)</sup>



ここで注目したいのは、科目担当教員同士が矢印でつながっているという点である。つまり、科目間の連携においては、情報や方法の共有は勿論だが、「科目担当教員」もまたつながっているという指摘である。この指摘はあたり前のことだといえるが、実行には至らないことも多いのではないだろうか。本稿で扱ったデータの中では示すことができなかったが、紅林のいう③「癒しの機能」は科目間だけの連携に留まらない、人としての科目担当教員間のやりとりの中で生まれてくるのだと思われる。上述したとおり、研究会は自由度の高い、開放性のある場である。教員らが集まれば、いつも該当科目の話をしているわけではなく、学生や委員会などの業務に関する相談から、家族や冠婚葬祭に関する話題に至るまで、他愛のない井戸端会議となることもある。そこから醸成される雰囲気は、「科目」という枠をこえて、研究会全体に影響を与えていると考えられるため、それらがどのように機能しているのか、今後さらに検討していく必要がある。

## 6. まとめと今後の課題

科目間連携の過程における教員間のやりとりから、どのような同僚性が構築されていたのかを検討した結果、同僚性の①「教育活動の効果的な遂行を支える機能」と②「力量形成を支える機能」が確認できた。また、両者に寄与する要素として、「記憶」の共有が挙げられた。先行研究では、同僚性のマイナスの側面についての

指摘があったが、本稿で示したデータからは確認できなかった。しかし今後、「共通性」を整理してきた科目間連携が、どのように各領域の「相違性」を表すことができるかは注視していく必要があると考える。また、課題としては、データの種類と収集方法が挙げられる。③「癒しの機能」（紅林2007）が働いていることは、経験的にはそうだと感じられるが、本稿ではそれを検証するためのデータが不足していた。そのため、研究会での活動を多角的に捉えるためのデータの種類や収集方法について再検討していく必要がある。さらに、先に示した中教審の「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（2015）では、「教員以外の専門スタッフの参画」を含めた学校の組織力について述べられている。今後は、個人だけではなく、複雑化する学校組織の構成員同士の同僚性についても検討していく必要があるだろう。また、他の保育者養成校の取り組みについて調査し、比較分析を進めることで、養成校全体に共通していえることも明らかになると考える。同僚性の構築過程を詳しく分析し、同僚性を育むことにつながる条件や方法についても検討していきたい。

## 【注】

- 1) 中央教育審議会（2015）。「これからの学校教育を担う教員の資質向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」（答申）（中教審第184号）」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365665.htm)（2020年10月1日閲覧）
- 2) 中央教育審議会（2016）。「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（答申）（中教審第197号）」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm)（2020年10月1日閲覧）
- 3) 文部科学省（2017）。「教職課程コアカリキュラム（案）」教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会（第5回）配布資料（2017年6月29日）[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/126/shiryo/1388304.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/shiryo/1388304.htm)（2020

年10月1日閲覧）

- 4) 一般社団法人保育教諭養成課程研究会による幼稚園教諭の養成の在り方に関する調査研究（2017）。[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/youchien/1385790.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/youchien/1385790.htm)（2020年10月1日閲覧）報告書「5 モデルカリキュラム活用に当たっての留意事項」では、「授業担当者に幼児教育に関わる教育研究業績を有する人材を求めている」とあり、教育研究業績が十分でない場合の留意点が示されている。
- 5) 中央教育審議会（2015）。「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）（中教審第185号）」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm)（2020年10月1日閲覧）
- 6) 中央教育審議会（2006）。「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm)（2020年10月1日閲覧）
- 7) 中央教育審議会（2012）。「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm)（2020年10月1日閲覧）
- 8) 注5参照
- 9) 執筆者ら自身によるものだが、収集や使用・公開にあたっては、齟齬が生まれないよう、毎回、事前に相互確認を行い、倫理的な配慮を心がけた。
- 10) 杉戸清樹（1987）。「発話のうけつぎ」『国立国語研究所報告92談話行動の諸相：座談資料の分析』三省堂、68-106を参考に、「実質的な発話」だけではなく、「あいづち的な発話」も分析対象に含めた。
- 11) 日本保育学会第73回大会（2020年5月）のポスター発表原稿より抜粋

## 【引用文献】

- 淵上克義（1995）。「学校が変わる心理学—学校改善のために—」ナカニシヤ出版
- 伊藤美奈子（2002）。「スクールカウンセラーの仕事」岩波書店
- 紅林伸幸（2002）。「教員社会と教師文化—同僚性規範の変質のなかで」日本教師教育学会編『教師として生きる—教師の力量形成とその支援を考える』学文社、95-111
- 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』第74巻第2号, 174-188

無藤隆代表保育教諭養成課程研究会編 (2017). 『幼稚園教諭養成課程をどう構成するか～モデルカリキュラムに基づく提案～』萌文書林.

永井聖二 (1977). 「日本の教員文化—教員の職業的社会的化研究 (I)」『教育社会学研究』第32集, 93

-103

小川博久 (2013). 『保育者養成論』萌文書林.

佐藤学 (1997). 『教師というアポリア—反省的実践へ』世織書房.

油布佐和子 (2007). 「教師集団の変容と組織化」『転換期の教師』放送大学教育振興会, 178-192