

全私保連 研究機構委託研究

テーマ「保育者の質的キャリアアップ・キャリアパスに関する調査研究」研究報告書

序論

現在、文部科学省、厚生労働省において、保育の質に関する検討が始まっている。厚生労働省の「保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会」においては、その「中間的な論点の整理」（保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会、2018）が示された。

その基本的な視点として、「保育の質の検討に当たっては、子どもの健やかな成長と発達保障されるよう、“子ども”を中心に考えることが最も基本」とし、「それを前提として、様々な保育の現場において、園長をはじめ、職員全員の参画の下、子どもの思いや願いを受け止め、子ども一人一人の発達過程に応じ、保育所保育指針に基づく保育実践（環境を通して行う保育、養護と教育の一体性、健康・安全の確保等）の充実に向けた取組が日常的に行われることが重要」と示された。また、「保育の質を確保・向上させるには、実際に保育を実践する保育所等の保育現場に加え、保護者や地域住民、さらには、自治体や地域の関係機関を含めた、保育をめぐる多様な関係者の参画や連携・協働、保育に関する理解の共有も必要」とも述べられている。

特に、「保育士等の資質・専門性の向上」として、「保育士等の各職員が、各保育所等において、経験や職務内容に応じてキャリアアップしていける仕組みを構築することが重要である。このため、保育士等のキャリアの各段階に応じて求められる資質や専門性を念頭に置き、各地域における研修の実施状況や保育現場の業務実態を踏まえた、保育士等の資質・専門性の向上に資する実効性のある方策を検討する」と検討課題があげられている。

保育士等のキャリアアップ研修が実施されることになり、「保育士等キャリアアップ研修ガイドライン」（厚生労働省、2017）が示され、全国でその実施がスタートした。この研修は「中堅までの職員」で「若手の指導等を行うリーダー的役割を与えられて職務」にあたる職員に対して、「職務内容に応じた専門性の向上を図るための研修機会の充実」の課題解決のために行われるものである。研修体制の充実、保育者の専門性確立と保育の質向上のために極めて重要なものである。キャリアアップ研修が位置付けられたことは、わが国の保育の質的向上のための大きな一歩前進と言えるだろう。

しかしながら、単に外部研修を一方的に受講させることが園の具体的な質向上につながるとは言い難い。つまり、保育の質が向上するためには、研修のあり方、つまり研修の仕組みやその質や内容が検討される必要がある。特に、研修体系をどう確立するのか、外部研修と園内研修がどうつながるのか、また研修を受講した職員が具体的にどのように園内で役割を発揮するのか、研修の成果をどう可視化するのか、園内のキャリアパスにつながる研修体制確立のために研修がどう体系化されるべきか、等々検討すべき課題は山積している。

保育者の専門性および保育の質の維持と向上において、研修システムの確立とその質の担保は不可欠である。そのため、キャリアアップ研修が保育者の専門性確立および保育の質向上につながるあり方を検討することが必要と考える。

そこで、本研究では、「保育者の質的キャリアアップ・キャリアパスに関する調査研究」とし、特に外部研修と園内研修の往還的なあり方についての取り組みを通して、研修のあり方の提案を行うこととしたい。

(文責 大豆生田啓友)

引用文献・参考文献

- ・厚生労働省 (2017) 「保育士等キャリアアップ研修ガイドライン」(平成 29 年 4 月 1 日付け雇児保発 0401 第 1 号厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課長通知)
- ・保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会 (2018) 「中間的な論点の整理」(<https://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000365868.pdf>)

I. 研究の目的・方法、等

1. 研究の目的

本研究は、保育者の資質向上につながるキャリアアップ研修のあり方を明らかにすることを目的に行うものとする。

2. 研究の方法

第一には、実際の研修（プログラム開発）を通して、園の保育の質向上につながる研修の内容や方法のあり方を検討する。中でも、外部研修と園内研修が往還しながら実施する「往還型研修」および、公開保育を伴う「公開保育実施型研修」と関連させながら考察を行う（研究①）。

第二には、改訂保育所保育指針には「当該保育所における保育の課題や各職員のキャリアパスも見据えて、初任者から管理職員までの職務や職務内容を踏まえた体系的な研修計画を作成」することを踏まえ、キャリアアップ研修システムの確立の可能性を探る（研究②）。

研究①

研修内容の方法や内容の検討については、横浜市の「園内研修リーダー育成研修」（本研究は平成30年度より「保育士等キャリアアップ研修（マネジメント分野）」として位置付けられた）を通して、往還型および公開保育実施型の具体的な内容（プログラム開発）の検討を行う。具体的な内容を整理するとともに、その成果について質問紙調査で検証を行い、その意義と課題を見出す。

研究②

キャリアアップ・キャリアパスの研修体制モデルの検討については、先行研究や先駆的な自治体の取り組みや先行的な研修や海外の実際を通して、そのモデルを検討する。本研究は、保育者の資質向上につながるキャリアアップ研修のあり方を明らかにすることを目的に行うものとする。

○研究メンバー

代表	大豆生田啓友（玉川大学）	全体を担当
研究協力者	北野幸子（神戸大学）	主に研究②を担当
	高嶋景子（聖心女子大学）	主に研究①を担当
	三谷大紀（関東学院大学）	主に研究①を担当
	横尾暁子（田園調布学園大学）	主に研究①の質問紙調査を担当

3. 概念の定義－「往還型研修」と「公開保育型研修」

本研究の中心となる概念について整理を行った。

第一には、本研究の第一のキーワードとなる「往還型研修」である。ここでの問題意識は、「外部研修」が、いかにして保育の質向上に貢献しうるのかという問いである。つまり、それは「研修で学んだことが、仕事の現場で一般化され役立てられ、かつその効果が維持される」かである。その研修で学んだことの効果を「研修転移」と呼ぶ（中原、2014）。そうした研修転移に関する研究では、「やりっぱなし」の研修は職場ではほとんど実践されないという実態が明らかにされている。そして、研修転移を促す方法に関する研究も進められ、その中に「インターバル研修」というものがある。これは、「研修で学んだ内容を現場で実践して、一定期間を経て、また研修の場に持ち帰って検討するというもの」である（中原ら、2018）

つまり、ここでいう「往還型研修」とは、この「インターバル研修」と同様であり、外部研修で受けた内容を保育現場で実践し、それをまた次の研修で持ち寄って研修を行うという、外部研修と現場の取り組みの往還を繰り返す中で、保育の質向上を実現しようとする研修スタイルである。「往還型」とは、園外と園内の研修の行き来（往還）を意味する。外部研修が外部研修として完結するのではなく、外部研修で学んだ内容を園内で実施してみて、その実施内容を次の外部研修で報告し検討し合うことを意味している。そのことで、外部研修での学びを具体的な質向上につなげようとする意図である。

そのため、この往還型研修はキャリアアップ研修の時間数をまとめて行うのではなく、またつぎはぎ的にテーマや講師を変えて行うのではなく、同じ講師チームで3時間×5回程度で連続性を持って行うという方法をとるものである。このような研修方法を「往還型研修」と名づける。

第二には、「公開保育型研修」である。公開保育型研修とは、公開保育までの〈準備→実施→報告・省察〉という一連の流れをファシリテーターの支援を受けながら行う研修のことを名づける。このような形態は、全日本私立幼稚園幼児教育研究機構が行うECEQ（イーセック。「公開保育を活用した幼児教育の質向上システム」）や、墨田区における「子ども主体の協同的な学びプロジェクト」、あるいは広島市での取り組み、舞鶴市や神戸市の研修においても実施されている。

4. キャリアアップ研修の工夫を行う必要性

さらに、研修を行う必要性について整理を行った。墨田区の「子ども主体の協同的な学びプロジェクト」研修に関する研究において、次のような構造図を導き出した（岩田・三谷・松山・高嶋・大豆生田、2018）。

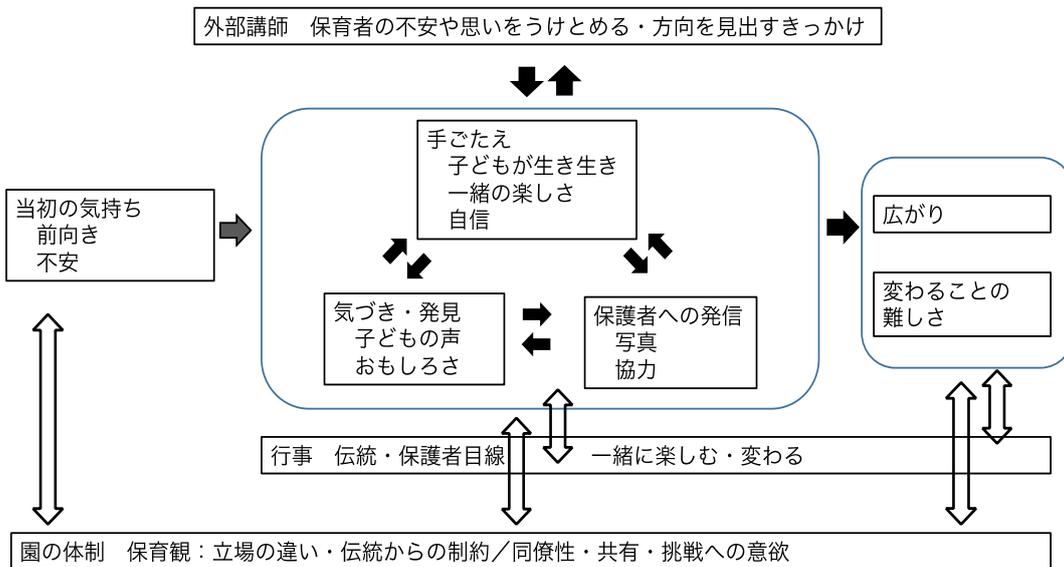


Figure 「子ども主体の協同的な学びプロジェクト」を保育者はどう受けとめたか

図 1 - 1 公開保育型研修実施後の保育者の変容過程構造

これは、研修を受けたことが、園内での自分たちの保育にどのような影響を受けたかをインタビューから構造化したものである。左から見ていくとわかるが、変わることには前向きな気持ちの一方、不安な気持ちがあること。また、下にあるように園の体制のあり方が大きく影響を与える。しかし、園内で具体的にやってみることで、小さな気づきや発見が生まれ、手応えがあることが、園が変わることに影響を与えうることを構造化している。この研修では外部講師がかかわることの意味も大きい。また、必ずしも変わらない場合もある。ただし、園の保育が変わるといことは、具体的な手ごたえを伴うことが重要であり、外部研修を受ければ変わるというほど単純ではないことも意味している。

つまり、国の施策によるキャリアアップ研修をいかに保育の質向上につなげることができるかは、研修の具体的な方法の工夫と背中合わせであることを意味しているのである。

引用文献・参考文献

- ・ 中原淳 (2014) 研修開発入門 ダイアモンド社
- ・ 中原淳 (2018) 研修開発入門 研修転移の理論と実践
- ・ 岩田恵子・三谷大紀・松山洋平・高嶋景子・大豆生田啓友. (2018). 墨田区における「子ども主体の協同的な学びプロジェクト」に関する考察 (3). 日本保育学会第 71 回大会発表要旨集, p. 831.
- ・ 三谷大紀・高嶋景子・大豆生田啓友・岩田恵子・松山洋平. (2018). 墨田区における「子ども主体の協同的な学びプロジェクト」に関する考察 (4). 日本保育学会第 71 回大会発

表要旨集, p. 832.

(文責：大豆生田啓友)

Ⅱ．往還型研修（公開保育含む）の実際

1．横浜市の「園内研修リーダー育成研修」の概要

本研究は、横浜市の「園内研修リーダー育成研修」の実施によるその内容と方法の検討およびその成果と課題について明らかにすることを大きなテーマにしている。本研究の初年度に行った平成29年度研修の概要は以下の通りである。

- 第1回（5月31日）「園内研修のリーダーに必要なことと子ども理解（ビデオカンファレンス）」（大豆生田・高嶋）
- 第2回（7月4日）「各自のテーマの共有と子どもの姿や取り組みの可視化と共有に向けて」（高嶋・三谷）
- 第3回（9月11日）「フォトカンファレンスとドキュメンテーションづくり」（高嶋）
- 第4回（11月28日）「コーディネーターの役割について考える」（大豆生田・三谷）
- 第5回（1月25日）「まとめと研究発表に向けて」（三谷）
- 第6回（2月20日）「発表会」

簡単に説明すると、この研修は園内において園内研修のリーダーを育成することを目的で行った研修である。1～2か月に1回程度のペースで実施し、研修での内容および自分で掲げたテーマについて、前回に研修で行った内容を園で試行し、その実施内容を次の会に持ち寄って検討することを繰り返して行う。さらに、新たな内容も研修に織り込まれるので、その内容も踏まえ、次回につなげながら、各自の課題達成を目指す。

そのテーマは、園で自分が実際にやってみたい内容である。今回、例示したのは、遊びが学びとなる保育、環境構成（コーナー型）、プロジェクト型保育、ドキュメンテーションやポートフォリオの作成、絵本を生かした保育、保育計画・日誌等の工夫、地域資源を生かした保育、散歩の工夫、等々である。特に多かったのは、遊びが学びになる保育や環境の工夫である。つまり、多くの園が子ども主体の遊びの保育やそのための環境構成の充実の工夫を行っていた。

なお、それと並行して、本研修はリーダー養成研修なので、園内研修を充実させる方法の提供を行った。そのため、園内で豊かに話し合いを行うための方法（ビデオカンファレンス、フォトカンファレンス等）の工夫も行われた。

2. 往還型研修（公開保育含む）の実際～「保育士等キャリアアップ研修（マネジメント分野）」～

本節では、前節で取り上げた横浜市の「園内研修リーダー育成研修」をもとに発展させた平成30年度に実施した「保育士等キャリアアップ研修（マネジメント分野）」の具体的な研修内容を提示し、「往還型研修」の実際とその可能性について考察する。

（1）「保育士等キャリアアップ研修（マネジメント分野）」の概要

対象となる本研修の各回の内容と担当者は、以下の通りである。

表2-1：平成30年度横浜市主催 保育士等キャリアアップ研修
（マネジメント分野）の流れ

回 日程	テーマ 主な内容	講師名	時間
第1回 6月4日（月）	<u>園内研修リーダーの役割について</u> ・園における課題の抽出及び研究テーマの検討 ・組織目標の設定と進捗管理 ほか	大豆生田啓友 高嶋景子	3時間
第2回 7月3日（火）	<u>園内研修の保育の可視化</u> ・職員の資質向上・施設内研修の考え方・フォトカンファレンスに関するワークショップ	大豆生田啓友 三谷大紀	3時間
第3回 9月10日（月）	<u>遊びの質的向上と職員集団</u> ・保育ウェブ等を用いたワークショップ ・職員への助言、指導についての検討	高嶋景子 三谷大紀	3時間
第4回 11月12日 （月）	<u>コーディネーター・ファシリテーターとしての役割</u> ・園内のリーダーの役割・ビデオカンファレンス ・働きやすい職場づくり ほか	大豆生田啓友 高嶋景子	3時間
【公開保育実施園（5園）への参加・討議】			
第5回 1月31日（木）	<u>リーダーとしての取り組みのまとめ</u> ・1年の研修成果の可視化（ポスター制作） ・マネジメント、リーダーシップの能力 ほか	高嶋景子 三谷大紀	3時間
第6回 3月8日（金）	<u>1年間の研修成果の発表会</u> ・公開保育実施園による実践提案 ・ポスター発表（研修参加者全員）	大豆生田啓友 高嶋景子 三谷大紀	3時間 半

	・シンポジウム（大豆生田，高嶋，三谷）		
--	---------------------	--	--

前節で提示した「園内研修リーダー育成研修」は、平成 28 年度から横浜市が独自に開催している各園の保育の質を向上させていたためのリーダーを養成する研修である。平成 28 年、29 年度（本研究の初年度の研究対象）と実施し、平成 30 年度からは、同研修を、「保育士等キャリアアップ研修（マネジメント分野）」として申請し、一部、ガイドラインに基づいた研修内容を追加した。対象となる施設は、公私立の認可保育園、幼稚園、認定こども園、横浜保育室、地域型保育事業であり、園内研修を企画運営する立場のリーダー層が参加可能である。また、参加園のなかから、公開保育実施園を募り、5 園が 12 月上旬から 1 月にかけて公開保育実施した。公開保育実施園には、本研修の講師（高嶋，三谷）と他の分野（乳児保育分野，幼児教育分野）を担当している講師 3 名の合計 5 名の講師が各園のアドバイザーとなり、公開保育実施までに 3～4 回程度、園を訪問し、実際に保育をみて、園内研修を実施した。

なお、平成 30 年度から、平成 28，29 年度の「園内研修リーダー育成研修」の既受講者を対象に、研修の学びを継続し、園内研修をし続けられるリーダーの育成を目指す「園内研修リーダーフォローアップ研修」（担当：大豆生田，高嶋，三谷）を新設し、年 3 回の研修を実施した。

（2）各回の内容と方法

121 名の参加者を、固定の 5～6 人の 21 グループに分け、グループワークやワークショップを、そのグループ単位ごとに実施した。講師は、参加者がグループワーク等を実施している際、グループの様子を見て回り、随時コメントをし、質問を受け付けた。さらに、そこで話題になったことや質問、全体で共有したほうがいいと思われる事柄を募り、全体で共有し、助言した。

1) 第 1 回「園内研修リーダーの役割について」【6 月 4 日（月）】

第 1 回目の流れは、以下の通りである。

表 2-2：第 1 回目の流れ

① 保育マネジメントに関する講義：45 分
② グループワーク（1）（自己紹介）：10 分 休憩：10 分
③ グループワーク（2）（自園での取り組み）：30 分

- ④ 全体共有：20分
- ⑤ 本研修の特徴についての説明：20分
- ⑥ グループワーク（3）「私」の課題設定と全体共有：30分
- ⑦ ワークシートの記入と事務連絡：15分

① 保育マネジメントに関する講義：45分

初回の研修では、本研修の主旨を共有するために、冒頭で45分程度の講義を実施した。ポイントは、以下の通りである。

○3 法令の改訂（改定）のポイント

○環境構成と再構成をめぐって

○地域や家庭と協働して保育を行うためには

○保育の可視化とは

○子どもの興味の探求（学びを作る面白さ）は、子どもの小さな発見から生まれる。

○質の高い保育を目指すためには何が必要か。

○「マネジメント」とは？

- ・ 「経営」や「管理」を意味する。
- ・ 自分の管理するチームの部下の能力を最大限引き出し、仕事の成果を出すことで、組織の目標を達成することをコーディネートする人のこと
- ・ それが、園長や主任の役割
- ・ しかし、それは園長・主任だけでなく、副主任やクラスリーダーなどの「ミドルリーダー」にも求められる。

○マネジメントを行うリーダーの役割とは？

- ・ 目標の設定（今年度、ここに力を入れようという、簡単で具体的な共通の目的を持つよう）
- ・ チームワークの構築（一人ひとりの個性やよさを認め合い、モチベーションがあがり、信頼し合える雰囲気作りを行う）
- ・ 業務進捗のフォローやサポート（計画を立てたり、事例検討の場を設けたりする）
- ・ 相談しやすい雰囲気（悩みなどを気軽に話せるような雰囲気や体制を作る。カウンセリングマインド）

○「園内研修」は、小さな規模から

- ・ 園内研修と言うと、職員全員が集まってというイメージがあります。
- ・ しかし、保育の質を高めている園では、むしろクラスの保育者同士など小さな規模で、日常的に語りを行ってます。
- ・ 今日の姿のメモや写真で、「今日、・・・ちゃんこんなだったね。明日、こうしてみようか」という語り。これが、園内研修の基本。

○園内研修の題材例

- 写真を持ち寄って（最近、一番おもしろかった遊び、うれしかった場面、気になる子、環境）
- エピソード記録を持ち寄って（場合によっては、その場で5分間記録をやってもよい）
- ビデオカンファレンス（5～10分程度の子どもの場面から）
- 相互に保育を見合う試み
- 今年度の自分のテーマの発表（絵本のこと、散歩のこと、おたよりの工夫、環境の工夫）

○ファシリテーターとしてのリーダーの役割

- ファシリテーターとは、同伴者のこと。
- 一人ひとりの参加者が自分の思いを安心して出せるようにする。そのための仕掛けを工夫していく。（経験年数の浅い職員などの思いをどう出せるようにするかの方法の工夫）
- いろいろな人の考え、やり方を導いていく。
- 結果的に、それぞれの考えが広がったり、深まったりすることの援助（最後、ちょっとした整理をすること。結論を出すわけではない）

上記のようなポイントを具体的な実践例（昨年度の本研修での取り組み例も含む）をもとに解説し、どこの園でもちょっとした工夫で、もっと子どもも、保育者も、保護者も、ワクワクする保育を実現できることと、そのためには、職員同士が子どものことを日常的に語り合う風土や仕組みを作ることが大切になることを解説した。

② グループワーク（1）（自己紹介）：10分

5回に渡る本研修において、一番顔を合わせ、学び合う者同士の顔合わせの機会とする。それぞれが勤めている園がどんな園で、園内でどんな立場なのかを紹介し合い、共有した。

③ グループワーク（2）（自園での取り組み）：30分

休憩を挟んで、今自園がどんな状況なのか、どんな特色があるのか、どんなことが課題になっているのか、どんな保育を今後実現したいと考えているかなどを紹介し合い、意見交換を実施した。

④ 全体共有：20分

③のグループワークを講師自身が見て回り、全体で共有したほうがいい内容を取り上げ、当該グループに発表してもらった。それを受けて、講師は、その園の取り組みの意義や課題について当該園の目線からコメントし、年間を通じて取り組んでいけそうなテーマの可能

性をいくつか提示した。

この全体共有の時間は、どの回においても重要な時間となる。それは、グループごとで当事者の目線で語り合った内容の意義を意味づける時間となり、そこで語られる内容をもとに、他グループでも自分たち自身の現状や課題、今後取り組んでいく方向性を確認する機会となるからである。

⑤ 本研修の特徴について説明：20分

④で共有したいくつかの参加園の現状や課題、今後取り組んでいる方向性も取り上げながら、本研修がこの場での外部研修（他園との対話を含む）と各園での実践・園内研修を往還し、連続して深めていく「往還型研修」であることを説明した。具体的には、以下の点を本研修の特徴として示した。

- 本研修では、マネジメント（職員間で話し合いを深めること）のノウハウを学ぶと同時に、園の保育の新たなチャレンジの成果を得るという2つのことを目的とする。
- 全5回の研修を通して、自分の決めたこんな保育を実践してみたいというテーマについて、自分なりの成果を出す。
- そのために、園内（クラス等）でそのテーマについて、本研修で学んだ方法等を取り入れながら、園内研修（規模は問わない）を実施し、次回の研修時に、実際にやってみたこと、変えたことや話し合った内容などが分かる資料（写真や記録など）を持ち寄る。
- 持ち寄った資料をもとに、前回から今日に至るまでの内容をグループで共有するほか、講師のコメントを踏まえ、さらに次の回でも実践した写真や記録等を持ち寄ることになる。
- 最終回（第5回）には、本研修の中でポスターを作成し、第6回で、発表会を行う。
- また、受講者の中から、5園が公開保育を行うが、その他の受講者は必ず1回はどこかの園の公開保育及び討議に参加する。

⑥ グループワーク（3）「私」の課題設定と全体共有：30分

⑤の説明を受け、各自で自分自身を取り組みたいテーマを決定する。その際、まずは何ができそうか、どんなことに取り組みたいかをグループ内で話し合った。他の参加者の視点も取り入れながら、自園の課題と取り組むテーマの方向性を明確にし、最終的には自分自身で決めていく。いくつかのグループにテーマの方向性を紹介してもらい、全体共有を行った。また、取り組むテーマの例として以下のようなものも参考として提示した。

表2-3：チャンレンジするテーマ例

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">• 子ども主体の協同的な学び（プロジェクト型保育）のチャレンジ• 「遊びが学び」になる保育の充実 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- ・ 環境構成（コーナー型）の充実
- ・ ドキュメンテーション、ポートフォリオの作成
- ・ 子どもがワクワクする「散歩」への転換
- ・ 保育計画・日誌等のフォーマットの転換
- ・ 地域資源を学びに生かす保育（まち保育）
- ・ 遊びのあとの「話し合い」の充実と工夫

⑦ ワークシートの記入と事務連絡：15分

本日の研修内容についての振り返りを記入し、次回までの課題（各自でテーマを設定する。各自で決めたテーマについて取り組んだことがわかる資料（写真、記録等）を持ち寄る。）について説明した。なお、どんなテーマに設定するかを、園内で話し合うことから始めても問題はないことも補足した。

2) 第2回「園内研修の保育の可視化」【7月3日(火)】

第2回目の流れは、以下の通りである。第2回目以降は、2部構成になる。

表2-4：第2回目の流れ

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>① 第Ⅰ部 前回（第1回）の課題の確認と共有（約1時間）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 全体説明 10分（講師） ・ ディスカッションに 30分（グループワーク） ・ 共有・コメントに 20分（全体・講師） <p>② 第Ⅱ部 やってみよう、フォトカンファレンス（約2時間※休憩含む）</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 保育カンファレンス・フォトカンファレンスについての説明・・・20分 ・ 持参した写真に吹き出しやタイトルをつける（個人）・・・15分 ・ 持ち寄った写真を紹介し合う（グループで）・・・30分 <p>休憩 15分</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 全体で共有とまとめ 35分 ・ ワークシートの記入と事務連絡：15分 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

① 第1部 前回(第1回)の課題の確認と共有：約1時間

第2回目以降は、必ず研修の前半で前回の課題の振り返りをグループ内で行い、全体で共有する。第2回目では、各園のテーマと、そのテーマを設定した理由についてグループ内で紹介し合った。その際のポイントは、以下の通りである。

- ・ 設定した経緯。

- ・現時点での園内の実状。
- ・そのテーマに取り組むことを通して、どのような変化を期待するか等々。

その上で、各園のテーマについて、取り組んでいく上で、注目したり配慮すべきポイントや、進めていく上での具体的なアイデアや工夫等について意見を出し合った。さらに、そのディスカッションを通して、改めて、自園のテーマについて、今後どのように取り組んでいくか、具体的な進め方をまとめた。講師は、いくつかの内容を全体で共有し、進めていく上でのポイントを助言した。

② 第Ⅱ部 やってみよう、フォトカンファレンス：約2時間

○保育カンファレンス・フォトカンファレンスについての説明

保育カンファレンスとは何か、なぜ、写真を用いるのかを解説し、フォトカンファレンスやり方を説明した。ポイントは、以下の通りである。

- ・意外と知らない（見えにくい）、同僚の面白がっていること。悩んでいること。
- ・「ない」ではなく、「ある」から出発点する子ども理解の共有の必要性。
 - ≡その子の「よさ」を見出す姿勢。
 - ≡その子が今、一生懸命生きていることを捉え直す姿勢。
 - ≡その子への「愛おしさ」を実感する
 - ≡どう関わる（べき）かの前に、その子の思いに心を砕く。

・保育カンファレンスの特徴

- ①「正解」を求めようとしない
- ②本音で語り合う
- ③相手を批判したり、論争しない
- ④「教える人」と「教わる人」という関係を乗り越える
(森上史朗, 『発達 68 号』ミネルヴァ書房, 1996)

- ⇒多様な異なる視点との出会いの場とし、それを各々の資源とする。
- ≡見えてきたことの価値と意味を賞味し合う。
- ≡結果として、よりよい援助や見方を考える。
- ≡文脈に即して自分自身の課題もみえる

・カンファレンスを開く際同僚へのスタンス

「質問する側」と「答える側」

「指導する側」と「指導を受ける側」

「評価する側」と「評価される側」という二項対立的関係

「正解（望ましい姿、理解の仕方、かかわり方）」は前者が握っている（前者の中に想定されている）ことになり、こうした二項対立的関係を打破しないと、新たな「意味」の発

むしろ他の保育者がその写真から読み取れることを語り合うやり方など。プレゼンする保育者一人ではなくペアとかも可。
 その3・・・事前に写真を用意して、それをもとに話し合う。
 ※どの写真を園内研修で使うかを選ぶ過程にも学びあり。

○今日のフォトカンファレンスの進め方（あくまで一例）

- ・写真を撮る。※本研修では各自で既にやってきていること。
 自分が「スゴい」「面白い」など、「他の人にも見て欲しい！」と思う子どもの表情や様子を写真に収める。「〇〇な姿を撮ってこよう」などテーマを決めることも可能。
- ・写真を選ぶ。※本研修では各自で既にやってきていること。
 保育中に撮影したたくさんの写真の中から、カンファレンスで使用する写真を選ぶ。その際、写真を選んだ人が伝えたいことと、その写真自体が語ることの一致が大切になる。
- ・写真をA3（もしくはA4）用紙に写真を貼り、写真の場面についての説明や「吹き出し」、タイトルをつける。
 「吹き出し」・・・子どもの心の声（実際に発言したことも含む）。
 ≒保育者が見取る子どもの気持ちや育ちがそこには表れることになる。
- ・写真を語る。
 たとえば、以下のようなことがポイントになる。

- ①なんで、この写真を選んだか。（どんな状況も含む）
- ②子どもが経験していること。
 - ・子どもが何を面白がったり、喜んだり、悩んだり・・・している姿なのか。
 - ・子どもがどう育とうとしているか（どんな力を発揮したり、しようとしているか）。
- ③その経験や育ちを踏まえて、今後どういう経験をして欲しいと願うか。

上記の説明をした上で、参加者は、実際に個人で持参した写真に吹き出しやタイトルをつけ、それをグループ内で紹介し合った。つまり、グループごとに疑似園内研修を体験したのである。また、講師はその様子を見て回り、いくつかのタイトルや状況説明、「吹き出し」等が添えられた写真を、その場で写真に収め、全体共有の場でスクリーンに投影し、その写真を作成した参加者にプレゼンしてもらい、助言を行った。その際、タイトルや状況説明、吹き出し等が添えられたその写真は、簡易的な「ドキュメンテーション」になっていることを説明し、「ドキュメンテーション」についての簡単な解説を行った。

最後に各自のテーマを引き続き、進めていくことを前提とし、次回までの以下の課題について説明した。

○第3回に向けての課題

- ① フォトカンファレンスやドキュメンテーションづくりをやる。

- (各園の状況やテーマに合わせた形でアレンジ OK。)
- ②の様子分かる資料や写真などを持参してください。
- ③ 各自のテーマや今、面白いと思っている子どもの姿を映した写真を持参する。
サイズは、普通の写真サイズ。

3) 第3回「遊びの質的向上と職員集団」【9月10日(月)】

第3回目の流れは、以下の通りである。

表2-5：第3回目の流れ

- ① 今、面白いと思う子どもの姿(取り組んでいること)を、写真を使って可視化し、共有しよう。(1時間10分) + 休憩15分
- ・説明：10分
 - ・個人ワーク：15分
 - ・グループワーク：30分 ※前回から今回までの振り返り含む。
 - ・共有：15分
 - ・休憩：15分
- ②「保育ウェブ」を作ってみよう(グループで一つのものをつくる)
- ・ミニ・レクチャー：20分
 - ・グループワーク：35分
 - ・全体共有とまとめ：25分
 - ・ワークシートの記入と事務連絡：15分

- ① 今、面白いと思う子どもの姿(取り組んでいること)を、写真を使って可視化し、共有しよう。：1時間10分

第2回に提示した課題に関する写真や資料をもとに、個人ワーク、グループワークを実施した。個人ワークでは、参加者が持参した写真のなかから使用する写真を選び、A3用紙に貼りつけ、以下のことを、15分程度で書き込んだ。

表2-6：第3回の個人ワークにおける作業内容

- ①タイトル
- ②この場面の状況説明
- ③この場面で子どもたちが経験していることや思いなど
- ④この場面に至るまでの簡単な流れと保育者の工夫や環境構成

グループワークでは、個人で作成したものを紹介し合い、それぞれの取り組みや問題意識

を共有した。さらに前回同様、いくつかのグループから作成したもの及び検討した内容についてプレゼンしてもらい、今後どのような取り組みが可能等について講師が助言した。

② 「保育ウェブ」を作ってみよう（グループで一つのものをつくる）

後半は、前半で作成したものをもとに、どのように今後の展開を予測し、それに必要な援助、環境構成等を計画すればよいかを、「保育ウェブ」を作成することを通して検討した。

○「保育ウェブ」とは？（ミニ・レクチャー）

「保育ウェブ」は、子どもの主体的な姿（発想、つぶやき、興味・関心）を見取ることに重きを置き、それらと対話しながら、保育を創っていくことを志向することを解説した。また、作成にあたっては、一人で記録するのではなく、複数のメンバーで他者の意見を取り入れながら作成することがポイントになることを説明した。さらに複数で記録したり、他者の視点が入ることによって、子ども理解の多様性、メンバー同士のコミュニケーションや相互理解を深めることに繋がるのである。

「保育ウェブ」を保育の中に位置づけるためには、以下のようなことがポイントになる。

表 2-7：保育の中における「保育ウェブ」の位置づけ方の例

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>① 楽しそうだな、広がりそうだな、わからないなと思う子どもの遊んでいる姿に注目しながら、保育を行う。</p> <p>② そのなかで印象に残った子どもの姿（つぶやき、興味関心、発想、表情・しぐさなど）に目を向ける。</p> <p>③ ①、②を「保育ウェブ」として記録し、この後どんな展開になりそうか、予測する。
①、②を繰り返す。※そのなかで、予想外の子どもの姿、自分たち自身が工夫したこと、働きかけたことなども書き込んでいく。</p> <p>④ 必要に応じてエピソード記録や写真、図、イラストなどを添付する。</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

では、具体的に「保育ウェブ」を、どのような手順で記録するかと言えば、以下のようなことがポイントになることを解説した。

表 2-8：「保育ウェブ」の作成手順例

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>① 注目したい「テーマ（遊び、場面、教材、現象）」を決める。
子どもの姿から、次週・今後展開しそう（注目したい）遊びや活動を決める。2～4個くらい。途中で増える、減るもあり得る。</p> <p>② 「子どもの姿」を書き込む
それぞれのテーマごとに、大切にしたい「子どもの姿」（つぶやき、発想や、行動、思いなど）を複数取り上げる。</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

※誰の姿かもわかるように名前も明記する。

③「子どもの姿」を予測する

明日以降、どんな風に遊びなどが展開していきそうか、どんな事象に興味を持ちそうかなど、予測される「子どもの姿」を記入する。

④活動の準備をする（保育者自身の楽しむ気持ち重要）

予測した「子どもの姿」をもとに、環境構成等を準備し、子どもたちに委ねる。

⑤日付を記入し、○で囲む

遊びや活動の中で、「予測した子どもの姿」が実際に現れた場合には、

○で囲み、その日付を書いておく。

⑥新たに「子どもの姿」を追加し、繰り返す。

新たな「子どもの姿」が出てきた時には、追加する。また、それに伴って工夫したり、再構成した環境構成を追加していく。日々の遊びや活動を丁寧に見ていく中で、必要に応じて⑤～⑥を繰り返す。

⑦偶然や突発的な出来事、発見を書き込む

必要に応じて、保育者が特に意図していなかった出来事、子どもの姿、瞬時の判断で行ったことなどを書き込む。

⑧重要だったと考える環境構成や援助を強調する。

⑨必要に応じてエピソード記録や写真を添付する。

印象に残った出来事、重要だと思ったこと、自分自身の考えを、エピソードとしてまとめる。（どの場面のことかわかるように記号をつける）

⑩簡単に「まとめ（振り返り）」を書く。

さらに、上記の手順を進めていく上では、以下のようなことがポイントになる。

表2-9：「保育ウェブ」を作成する際のポイント

- 子どものやっていること、思いを書き込む（日付を入れる）
- 予想される子どもの姿を、一つでも多く書き出してみる。
⇒予測される子どもの姿は、担任以外でも書ける。
- ひらめいたことを、直観的に書く。
- できる限り、遊びや活動の広がり制限しないで予想していく。
- 予想と反した子どもの姿を残す（凹む必要なし）
⇒予想どおりになることが重要ではない。むしろ、予想を超えていく姿を捉えることが重要。
- 新たに出でてきた子どもの姿をどんどん書き込んでいく。
- 自分自身が挑戦してみたいこと（子どもとともにやりたいこと）なども、書き込む。

- 同僚に自分の思いやクラスの状況を相談する際の材料にする。
- 「正解」はない。常識や固定概念にとらわれず、今自分が何を面白がっているのか、どんなことを大事にしたいと思っているのか、自分自身を自分で確認するためのものとして、気軽に書いていく。
- 保育室の壁等に常に貼っておき、保育しながら書き込む。付箋を貼る。写真をそのまま添付する。など、自分たちが使いやすい形に工夫する。

上記の作成手順例及び作成する際のポイントをもとに、複数の保育者で作成した保育ウェブの例が図1と図2である。

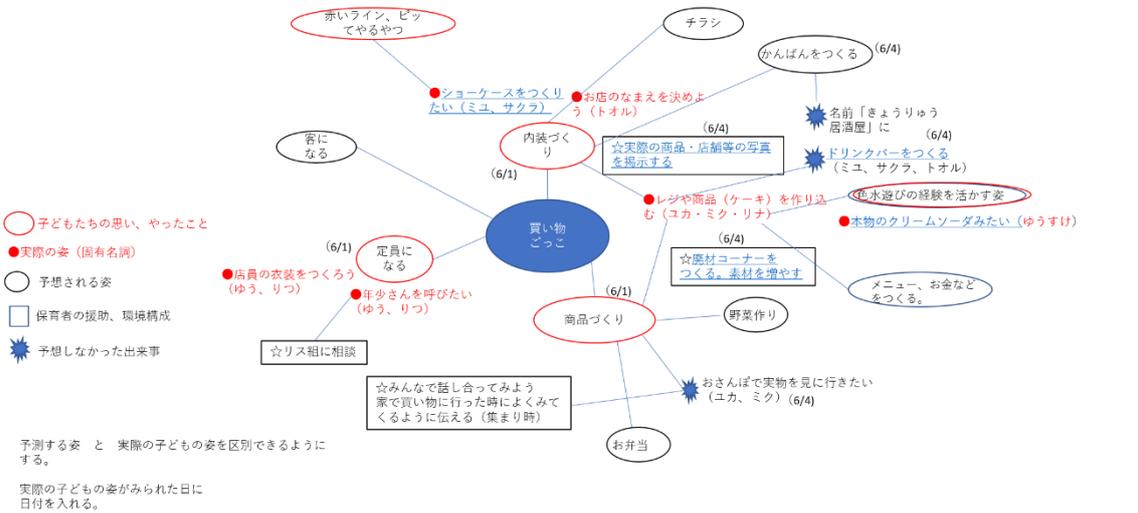


図2-1: 保育ウェブの例(1) (作成: 三谷)

保育ウェブって何？
2018年6月第1週～第3週

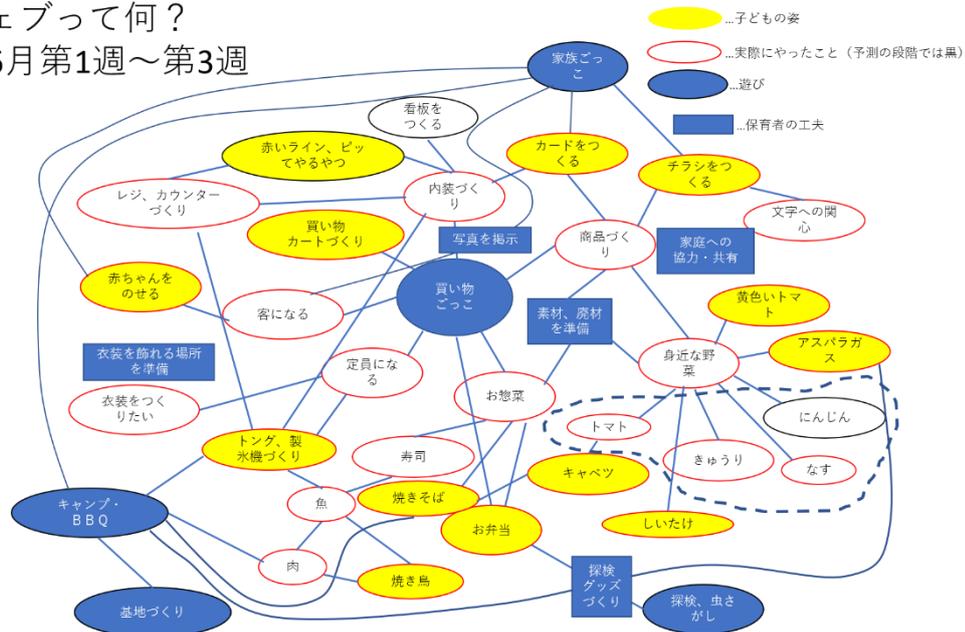


図2-2：保育ウェブの例（2）（作成：三谷）

図1と図2は、同じクラスでその当時子どもたちの間で盛り上がっていた「買い物ごっこ」に注目したことから記録された「保育ウェブ」である。図1と図2を比べると、クモの巣のように線が複雑に繋がって広がっていることが分かる。「買い物ごっこ」以外の遊びとも繋がりが、子どもの思いや興味・関心、そして実際にやったことが可視化されている。ただし、必ずしも、提案した方法でつくる必要はない。重要なことは、子どもたちの興味・関心に目を向けること、そして、子どもの姿・保育者の工夫、その両方からの発見、変化のプロセスなどを可視化することであり、そのこと自体を楽しむことである。同僚とともにプロセスを可視化していくことを楽しんいく時、園内の語り合いも生まれやすくなり、お互いの考えも可視化され、子どもや自分たちの保育の「現在地」が共有され、明日以降の保育に繋がると考えるのである。

○実際に「保育ウェブ」を作ってみよう。（グループワーク）

前述した説明をもとにグループごとに実際に「保育ウェブ」を作成し、そのいくつかを全体で共有し、講師は、描かれている子どもの姿や保育者の工夫についてコメントした。各グループで「保育ウェブ」を作成した際の手順は、以下の通りである。

表2-10：グループワークにおける「保育ウェブ」作成手順

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>① 各グループで、保育ウェブをつくる実践（個人の取り組み）を決める。
（前半で紹介し合った A3 用紙の中から、1～2つ選ぶ。）</p> <p>② 選んだ実践（A3 用紙）を模造紙に貼る。</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- ③今後の展開（子どもの姿）や必要な援助、環境構成を考える。
青色のポストイット・・・子どもの姿を記述。
ピンク色のポストイット・・・必要な援助、環境構成を記述。
- ⑤ ポストイットを模造紙に貼りながら、共有し、線で結んだり、説明を書き加えたりしながら、「保育ウェブ」を作成する。

○「保育ウェブ」の可能性

単に同僚間の考えが可視化され、対話が促進されるだけでなく、「保育ウェブ」を作成することが生み出す可能性を共有した。

- ・遊びや活動の時間的経過がひと目で理解可能になる。
- ・見通しがもてると同時に、遊びの連続性や発展性を意識するようになる。
- ・文章（書類作成）だけで、考えるよりは楽しくなり、保育そのものが楽しくなる。
- ・自分だけでなく、他の人の意見や考えを取り入れ易い。
- ・子どもの新たなつぶやきや姿を、その都度書き込むことで、子ども理解が深まる。
- ・エピソード記録欄などを設けることで、単なる活動の羅列にとどまらず、その時々自身の学びや視点を意識化できる。

○第4回に向けての課題

- ①各自の決めたテーマに基づいて、その進捗状況がわかる資料を持参する。
たとえば、以下のようなもの。
- ・写真・・・自分のテーマに関連のあるもの
(子どもの様子、環境構成、保育室のレイアウトなど)
 - ・保育ウェブ・・・子どもの姿と自分の工夫の関係や変容過程が見えるもの。
 - ・記録類・・・日案、週案、エピソード記録、会議録など
- ③ 園内の同僚と、保育ウェブ等を使って子どもの姿などを共有し、対話し、保育を計画する。

いずれにしても、遊びの広がりや深まり、子どもの姿の変化を支えた先生方のかかわりや環境構成などが見えるようなものであれば、上記の限りではないことを補足した。

4) 第4回「コーディネーター・ファシリテーターとしての役割」【11月12日(月)】

第4回目は、前半はこれまで同様、前回提示した課題（持参した写真、資料）をもとに、それぞれの進捗状況をグループ内で紹介し合い、全体でも共有し、講師が助言した。後半は、職員間の「対話」を促進する園内研修の手法の一つとして、「ビデオカンファレンス」をワークショップ形式（各グループを疑似的な園内で集った職員として疑似園内研修を実施）で

体験し、保育の質を高めるための「対話」を生み出すカンファレンスの意義と在り方について検討を行った。第4回の全体の流れは、以下の通りである。

表2-11：第4回の流れ

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>① 各自のテーマの進捗状況（子どもの姿や遊びの広がりや深まり、保育の工夫や環境構成等）をグループで共有する。（50分）</p> <ul style="list-style-type: none">・グループワーク：30分・共有：20分 <p><休憩：15分></p> <p>② 保育の質を高めるための「対話」を生み出すカンファレンスの意義と在り方（100分）</p> <ul style="list-style-type: none">・説明：20分・ビデオ視聴：10分・カンファレンス：40分・共有：20分・ビデオの再視聴：10分 <p>③まとめとワークシートの記入：15分</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

- ① 各自のテーマの進捗状況（子どもの姿、遊びの広がりや深まり、保育の工夫や環境構成等）をグループで共有する。（50分）

ディスカッションのポイントとして、以下の2点を示した。

ポイント1：これまでの進捗状況から得られている「成果」と、その「成果」が生まれた背景（具体的な工夫・協力 etc.）について検討する。

ポイント2：現時点で感じている課題や難しさと、その課題の背景にあるものについて（それを乗り越えるためのアイデアもグループ内で出し合う）

研修も第4回目となり、この頃になると、それぞれの園での進捗状況によって内容に差が見られるようになってきた。その一方で、グループ間での情報共有や支え合いが自然と生まれるようになり、悩んでいるメンバーについての助言やサポートを自然に行う姿が見られた。また、その助言やサポートをもとに、自分自身が当初に設定したテーマを再考したり、自分自身の既存の枠組みの存在に気づき、本当の意味で、他者と「対話」することの必要性を実感している姿も見られた。さらに、2～3カ月程度間が空く研修と研修の間でも、SNSでやりとりをし、お互いの進捗状況や成果等を共有しているグループも生まれていた。

こうしたことから、外部（講師や自治体）から一方的に課題が設定されるなど、「やらされている」感の強いテーマ設定とは違い、各園の当事者性を重視した課題設定にした

ことが、自分自身の保育をよりよくしようとするスタンスが園内・外で生れていることに繋がっていると推察される。

- ② 保育の質を高めるための「対話」を生み出すカンファレンスの意義と在り方（100分）
後半は、カンファレンスの意義等についての簡単な説明（第2回を参照）から入り、「ほんとうのおバケみたい」（岩波映像株式会社（企画・制作））のレイカちゃんの姿を基に、ビデオカンファレンスを実際にワークショップ形式で体験した。

表2-12：各園でビデオカンファレンスを行う場合の手順例

☆用意するもの：

ポストイット（人数分×数枚） 筆記用具
模造紙（グループの数） 太字マジック（グループの数）

☆流れ

① 5～7名のグループをつくって進行役・記録係をきめる

② ビデオを視聴

③ ポストイットにキーワードを記入

※印象に残った子どもの姿や場面を象徴するキーワードを1枚のポストイットにつき1つ書く。

④ ディスカッション

⑤ グループのプレゼンテーション

⑥ もう一度ビデオを視聴

⑧ まとめ

<参考：三谷大紀「子ども理解」を深めるカンファレンス、高嶋景子他編『子ども理解と援助』ミネルヴァ書房、2011>

今回カンファレンスの素材となる映像を流すにあたっては、登場する子どもが何歳児なのか、どんな場面かといった背景となる状況を極力説明しなかった。その理由は、〇歳だから、△△だといった内容のディスカッションになることを避けるためである。登場する子ども、映し出される情景に身をゆだね、〇歳だからではなく、その子の身になって観て、考えることを重視したかったのである。

○子どもをみる「まなざし」を深めていくためには？

ビデオディスカッションを体験した後で、園内に「語り合う風土」を生み出すには、どのようなことに配慮すればいいかを考える。当該園の保育の質の向上や園内研修の実施を担うリーダーの役割とはどのようなものなのかを共有した。

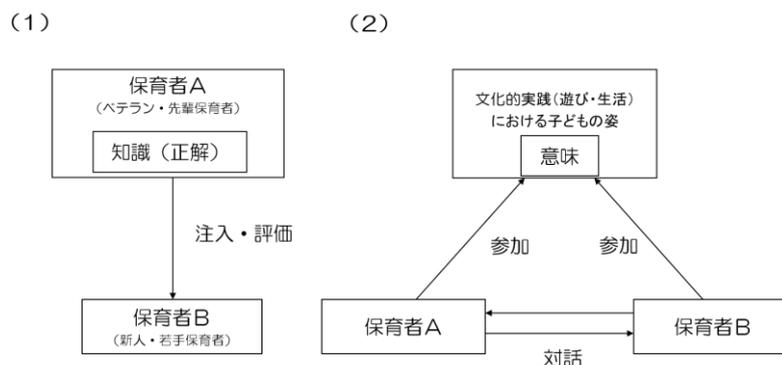


図 2-3 : 子どもをみる保育者同士の「まなざし」の関係 (作成 : 高嶋)

○「何を問いの対象にするか」によっても変わってくる「対話」の深まりの度合い

例えば、園内研や研修会などで、エピソードを取りあげる際、次のような質問が出ることはないだろうか？「あなたは、その時、その子のことをどう理解していたの？その時、どう思ったの？」、「何故、そのようにかかわったの？(どのような意図を持って?) かかわったの？」といった具合に。その場合、「問いの対象」となっているものは、保育者B（聞かれている側）のその子への理解・かかわり方である。

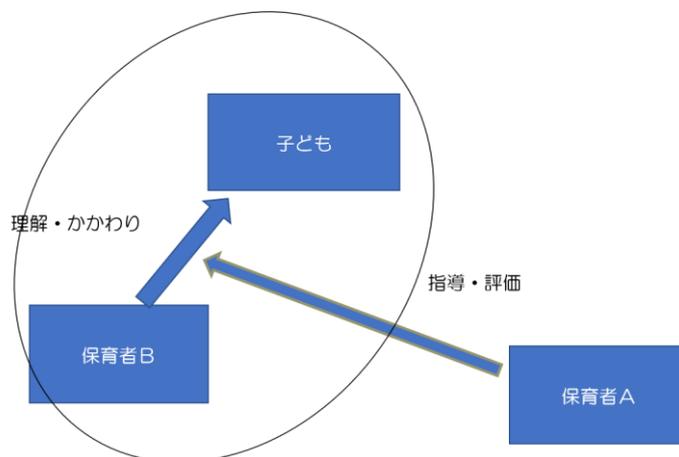


図 2-4 : 保育者のかかわりに問いの対象が向く関係図 (作成 : 高嶋)

図 4 における保育者 A と保育者 B の関係は、第 2 回目のところでも示したように、「質問する側」と「答える側」、「指導する側」と「指導を受ける側」、「評価する側」と「評価される側」といった二項対立的関係が生じている。そんなつもりはなくても、知らず知らずのうちに、「正解（望ましい姿、理解の仕方、かかわり方）」は保育者 A が握ってしまっている（保育者 A の中に想定されている）ことになっている場合があるのである。その場合、先に示した図 3 の (1) の関係になっており、このような関係のなかでは、子どもの姿からの新たな「意味」の発見や生成につながる「対話」は生まれにくいことを示した。

反対に、新しい意味の探究や発見につながる「対話」が生まれるためには、「問いの対象」を、子どもの姿へと転換していくことが重要であることを示した。

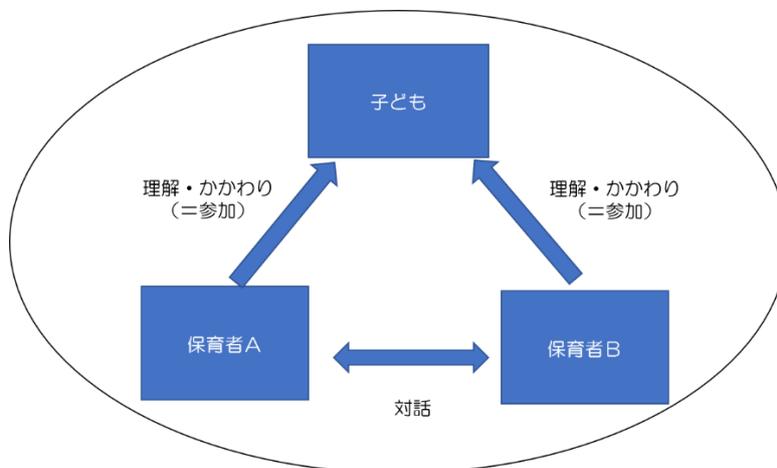


図2-5：問いの対象が子どもの姿になる時（作成：高嶋）

図5における保育者Aと保育者Bの関係は、“子どもの姿”や起きている“出来事”そのものを「ともに」見て、ともに「わかりたい」、「理解したい」というスタンスで語り合う「対話」的關係である。それぞれが理解を深めたいという思いを持ちながら、互いの見方を聞き、さまざまな驚きや面白さ、発見などを共有していくのである。その関係と対話が、それぞれの新たな「意味」の発見や理解の深まりと、日常的に「語り合う」ことを面白い関係や風土の生成に繋がることを共有した。そして、このような「語り合う」関係や風土を生み出す（支える）ことがファシリテーター（同伴者）としてのリーダーの役割であることを共有した。

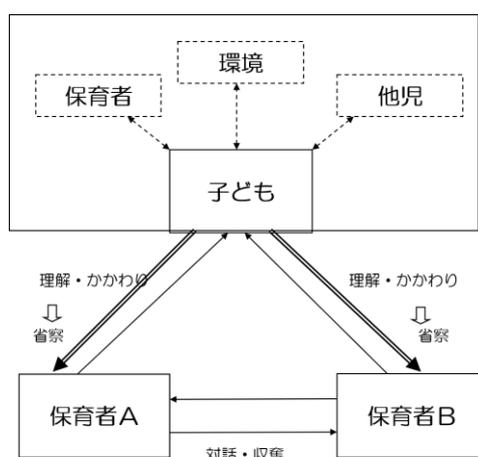


図2-6：“対話”を通して生まれてくるそれぞれの「まなざし」の広がり（作成：高嶋）

○第5回に向けての課題の共有

第5回（研修会としての最終回）は、参加者全員が自分のテーマに基づいて、今年度の取組みの報告（成果発表会）のための発表ポスターの作成を行う。そのため発表ポスターの作成に必要な資料を持参することを伝えた。具体的には、以下のようなもの。

- ・写真…自分のテーマへの取組み状況や過程がわかるもの
(子どもの様子、環境構成の工夫など)
- ・研修を受けて取り組んでみたもの
…保育ウェブ、ドキュメンテーションなど
- ・記録類…日案、週案、エピソード記録、会議録など
- ・これまで本研修で作成した成果物など

テーマに即した遊びの広がりや深まり、子どもの姿の変化を支えた参加者のかかわりや環境構成などが見えるようなものであれば、上記以外のものでも問題ないことを伝えた。

5) 第5回「リーダーとしての取組みのまとめ」

研修会としての最終回は、これまで1年間取り組んできたことを、発表ポスターとしてまとめる。第5回の流れは、以下の通りである。

表2-13：第5回の流れ

①ポスター作成をめぐって：45分
②ポスター作成：45分 (休憩：15分)
③全体共有と発表会に向けて：45分
④ワークシートの記入と事務連絡：30分

①ポスター作成をめぐって：45分

模造紙大の大きさのポスターを作成する。以下のことを必ず入れることを共有した。

表2-14：ポスター作成にあたっての柱となるもの

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">・タイトルをつける。(自分のテーマにふさわしいと思うもの)・テーマを設定した経緯、理由を簡単にまとめる。・取組みの過程がみえるようにする。
たとえば、どんなことを工夫してみたか、どんなことに注目してみたか。それにもなって見えてきた子どもの育ち（変化）、自分たちの変化など。さらに、そこから生じた新たな迷い、悩み、課題など。・まとめ（得られた成果、課題） |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

本研修において、参加者がチャレンジしたことは、問いをもち、「丁寧に子どものことをみること（その子になって「みる」、子どもの「つぶやき」を拾うなど）、「子どもの姿を可視化するためにいろんな記録の仕方記録し、共有し、発信する」、子どもたちの興味・関心を尊重し、「保育環境を再考する」など、多様である。それぞれの参加者の園の実情、実態、問題関心から出発し、自分たちで決めているから当然である。そのチャレンジした過程をいかに可視化するかが、第5回目のテーマとなった。つまり、この1年間の自分自身の取り組みを振り返り、可視化し、次に繋げていくのである。

また、ポスター制作にあたっては、なるべく時間を取らずに30～40分程度で作成できるようにしたいと心掛けた。そのため、本研修で作成したコメント付きの写真や、記録をそのまま張り付たり、実際に取り組んだものを、参考資料として別ファイルとして用意しても問題ないことを伝えた。

一つのテーマに即して複数の取り組みを発表する場合には、本研修で取り扱ったのはあくまで研修や記録等の「手法」であることから、自分たちの問題意識を、どの「手法」を用いて、実際にどんな取り組みをし、その結果、どうなったのかをまとめることとした。一方、一つの取り組みを通しての変化を発表する場合には、一つの手法や取り組みを通して、変化していく子ども、自分たちの姿をまとめることにした。いずれにしても、うまくいった話だけでなく、浮かび上がった課題なども提示し、それに対してどう解決していったかを示すことが重要になることを共有した。

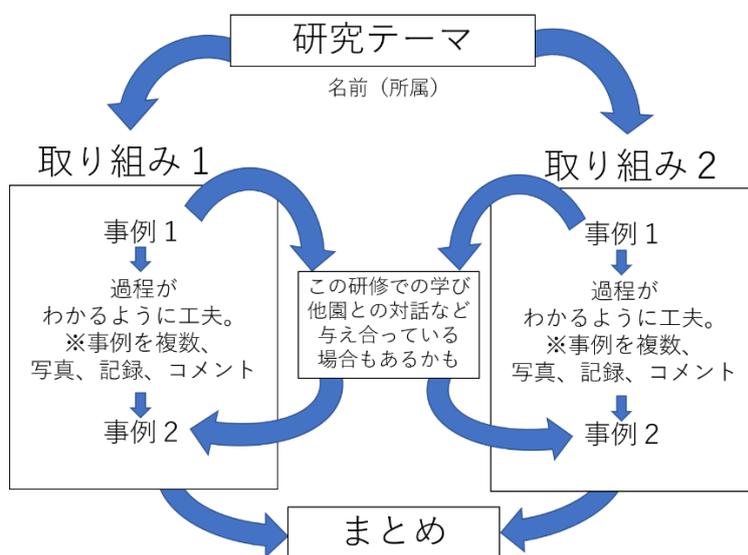


図2-7：発表ポスターのイメージ（作成：三谷）

大事なことは、個々の取り組みの過程を描き、そこから得られた「手ごたえ」や「課題」を示すことである。そのために、いくつか、特に印象に残る「できごと」を選び、まとめることを勧めた。当然その「できごと」は、各園のテーマによって変わる（子どもの姿、環境

構成の工夫、発信の工夫、園内研修の様子など)。その上で、写真や簡単なエピソード記述をもとにコメント(「読み取り」(考察))を簡単に記載することとした。それら一つひとつを「事例○」といった形で示してもいいことも合わせて伝えた。なお、コメントを書く際のポイントとして、以下を共有した。

表2-15: 自分たちの取り組みを振り返る際のポイント

① 子どもの何が変わった? 遊び方、仲間関係、雰囲気など
④ 自分たちの何が変わった? 子どもの見方(見え方)、環境構成、保護者との関係、研修内容など

② 全体共有と発表会に向けて

ポスターを作成しながら、参加者は自分自身のテーマのカテゴリーを決める。¹カテゴリーは、講師が用意し、発表会の当日の発表場所、順番を決めたり、配布資料(どこにどんな発表ポスターが掲示されているかを示すもの)を作成するのに使用した。

発表会当日は、各園がこの研修を基に各園で取り組んできたことを、自信をもって発表して欲しいことを伝えた。具体的な発表方法(ポスターセッション)のやり方は、以下の通りである。

表2-16: ポスターセッションのやり方

・1回で約50のポスターを同時に発表。(2セッション行う)
・1回の発表時間(参加者とのやりとり・質疑応答含む)は、約20分。 ⇒一方的に話すのではなく、聞きに来た人とのやりとりを大事にする。

3. 【考察】受講者の当事者性が生きる「往還型研修」の可能性

本節の最後に、これまで論じてきたことをもとに「往還型研修」の可能性について考察する。

(1) 実践と研修の往還を支えるテーマ設定のあり方

筆者らが、「往還型研修」を取り入れた背景には、大きく2つのことがある。1つは、多くの外部研修が実施されているが、研修に参加しても(仮にそれが有益な話であったとして

¹ カテゴリーは、以下の通り。○子どもの遊び、○環境構成、○発信・保護者、○職員連携・園内研修、○保育記録○散歩、○自然、○行事、○絵本・保育教材

も)、そこで学んだ内容を自園に持ち込んでいるとは限らないという現実があること。2 つ目は、研修等で聞いた話を具体的にどのように持ち込んだらいいかわからず、研修で聞いた話（仮によい実践であったとしても）を、まったく自分たちとは別世界のものとして諦めてしまっているような雰囲気を感じていたことがある。

そこで、本研究の研究対象となった横浜市の「往還型研修」では、研修において園内研修の手法、保育の可視化の手法、子ども・同僚へのスタンス等を学び、参加者が各園に持ち帰り、実践し、さらにその成果を次回に持ち寄り、グループワークで高め合うという方法を採用した。ただし、手法を学び、課題を出し、それを各園が実践し、また持ち寄ればいいというわけではない。もっとも大事なことは、当事者性だと考える。つまり、自園の、リーダーとしての「私」の課題やテーマ（実現したいこと）を設定し、それに組み込んでいくために、研修での学びや他者・他園の視点を取り入れるようにすることである。子どもたちが遊び込んでいく時、子どもたちは、さまざまなことを「自分で選び、決めている」。その子どもの傍らにいる保育者自身もまた「自分で選んで、決めていく」ことで、研修や実践そのものに臨むスタンスが変わってくるのである。その姿勢を研修で他の参加者や講師から受容されることによって、当該参加者自身も、自園において同僚たちの「自分で選んで、決めていく」ことを支える姿勢を知らず知らずのうちに学ぶことになっていると考えられるのである。

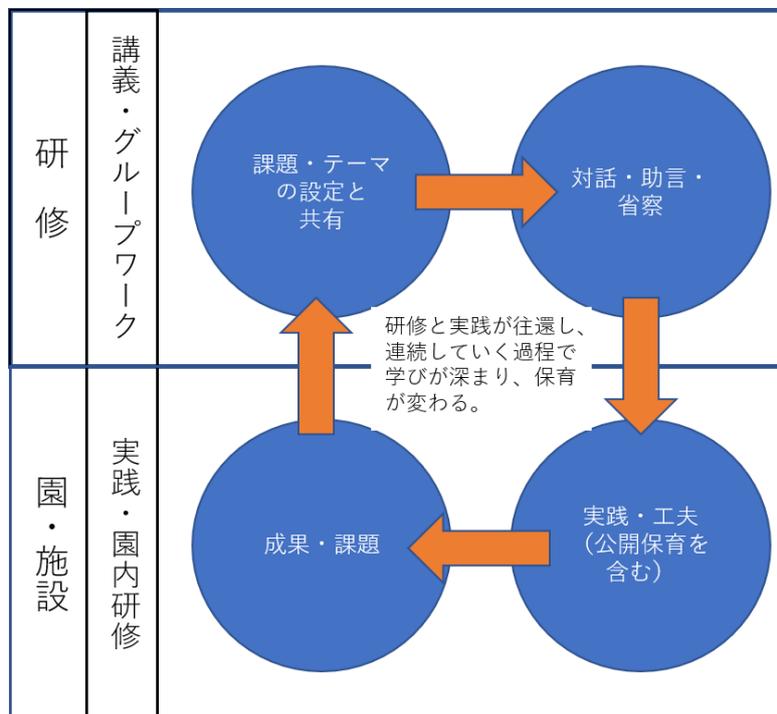


図 2-8 : 往還型研修のイメージ (作成 : 三谷)²

² 渡辺悟 取材・撮影「往還型研修で保育の質を高めよう「園内研修リーダー育成研修」で総仕上げの発表会—横浜市」『保育ナビ』2019年、6月号、p.28-31の表2を一部加筆修正。

(2) 研修内容は各園でどのように活かされたのか

では、実際に研修受講者は、研修内容をどのように各園の保育に活かしていったのだろうか。本研究の対象である「マネジメント」(園内研修リーダー研修)を受講した保育者2名に、受講後の各園での取り組みについて、研修内容をどのように活かしたかについて、受講保育者及び各園の園長に対してすべての研修修了後に園を訪問し、簡単なヒアリングを実施した。この研修受講者の園の取り組みに関するヒアリングをもとに、研修の中で学んだ具体的な手法をどのように用いて、どのような手法が効果的であったかを考察する。

1) ヒアリング結果の概要

① A園

A園は、研修に参加することを通して、次の3つの点について、重点的に取り組んできた。

○環境の充実

- ・研修受講者が2歳児クラス担当であり、遊びが豊かになるための2歳児保育室の環境の工夫を行った。特に、犬への興味関心からウォールポケットに犬の写真カードを入れ、子どもが遊びの中で自由に出し入れするなど、犬のぬいぐるみを使って遊ぶなど、遊びが発展するような環境の工夫を行った。
- ・園全体では園庭環境に子どもの興味・関心に応じて遊びの拠点をつくることを目指し、遊びが充実するための工夫を行った。物置になっていた場を遊び場として開放し、作って遊んだり、実験ができるようなコーナーにすることによって、子どもたちの遊びや人間関係にも変化が見られた。

○保育ウェブの活用

- ・研修で学んだ保育ウェブを受講者のいるクラスで取り入れた。遊びが次にどのように展開していくかを計画する上でとても有効であった。
- ・研修に出ていない他のクラスでは当初は実際にできるのかと不安があったが、手探り状態で行った。実際にやってみるとほかのクラスでも、手ごたえが得られる実感があり、園内に広がっていった。

○ドキュメンテーションの実施

- ・研修で行ったドキュメンテーションを園内で実施を始めた。受講したクラスだけでなく、他の園でも実施した。当初は、文字が中心であったが、子どもの遊びが面白くなってくるにつれて、写真にコメントを付けるような形態に変わっていった。
- ・保護者からの反応が大きく、子どもの活動をドキュメンテーションで知り、家庭からその材料等を持たせるなどの循環が生まれるなども起こってきた。

② B園

B園は、研修に参加することを通して、次の3つの点について、重点的に取り組んできた。

○協同的な活動の実践

- ・これまでも、子ども主体の保育を実践していたが、本研修に参加して、より主体的で協同的な学びの保育実践への取り組みが行われた。
- ・たとえば、子どもが園内のマンホールに興味を持ったことから、「マンホールの謎」として雨どいや、下水道や水の流れに興味を持ち始め、探求を行った実践が行われた。探求的な遊びが生まれ始めた。

○ポートフォリオと語り合う風土

- ・研修で行ったフォトカンファレンスを活用し、子どもの姿について写真を通して語り合うとともに、毎日のポートフォリオ作成が始まった。
- ・すべてのクラスではなく、始めやすいところから始めることで、その面白さが伝播し、次第に園内に広がっていった。そして、園内で子どもの姿を日常的に語り合う風土が形成され始めた。また、写真を保育室で子どもも見られるようにすることで、遊びの広がりや深まりにもとても効果があった。

○保育ウェブの作成

- ・当初は研修で教わったシンプルなウェブであったが、次第に日付入りで毎日書き込むようになり、環境の予想や、保育者の援助などについてもここに書き込むようになってきた。
- ・このウェブ作成が、毎日の保育の基盤にもなりはじめたほか、3歳以上児クラスだけでなく、未満児クラスにも広がっていった。

2) 【考察】「往還型研修」が園の実践にもたらしたもの

① 往還型による具体的な手ごたえ

研修受講者すべてが、最終回に毎回持ち寄った写真等を使ってポスター発表を実施したが、その多くが、自分でチャレンジしようとしたテーマに対して、具体的な成果や手ごたえを得ているようであった。ヒアリングを実施したA園、B園はかなり大きな成果があったことがわかるが、研修参加者のみならず、園内全体に影響を与えていることが重要である。本研修受講者の全員が必ずしも園全体にまで影響を与えているわけではないが、参加者のほとんどが自分の保育に成果や手ごたえを得ることができた。これは、自分で決めた無理のないテーマを設定し、それを園に持ち帰って行き来させる往還型研修の大きな成果だと考えられる。

② フォトカンファレンスとドキュメンテーション

本研修の中では、前述した通り、ビデオカンファレンスやフォトカンファレンスをワークショップ形式で実施した。ビデオカンファレンスは映像を繰り返し見る中で、子どもの意味の脈絡を発見する面白さを見出していた。しかし、園内で実施するにはハードルが高いようにも見受けられた。その一方、フォトカンファレンスは、写真を通して自由に語り、ほかの参加者も意見を出し合う風土形成には効果的であった。A園が特にそうであったが、単なる

写真付きの記録ではなく、写真そのものにコメントを付けることで、子どもの姿からの発見や驚きを語る語り方が創出されていた。目の前の子どもの姿について喜びをもって語ることに、フォトカンファレンスは効果が大きいことが分かる。そして、そうした発見や驚きのあるドキュメンテーションは、保護者にも伝わっていくことが、A園、B園の実践からも見出された。同時に、それらに掲載される写真は、子ども自身にとっても、自分たちの活動を振り返ったり、新たな興味・関心の世界を広げていくツールとしても効果があることがあげられており、研修における写真活用を取り入れることの効果が見出された。

③ 保育ウェブ

研修で保育ウェブに初めて出会った受講者が多かった。当初は戸惑いがあったものの、子どもの姿ベースで遊びや主体的な活動を展開していく上で、今後の展開の可能性をデザインする保育ウェブの効果はとても大きいものであった。A園、B園とも園内に広がり、協同的な活動の重要な基盤ともなっていることから、研修において取り上げたことの効果が大きいことが明らかになった。

④ 共に語り合う場

研修では何度も、グループで話し合う機会を持ってきた。それは、協働的なりフレキションの場でもある。互いの取り組みを聴き合い、励まし合う場にもなっていた。さらに、ポスター発表を実施したことによって、その成果について自分の学びの履歴を可視化することになり、それをもとに他者と語り合い、他者から「鑑賞眼的評価」を得ることで、研修に参加した具体的な手ごたえを得る機会を得ていた。そうしたグループでの語り合いや、ポスター発表のような場を受講者が経験することが、各園でも語り合う場を創りだそうとする試みに繋がっていったと考えられる。こうしたことから、園内だけでなく、外部研修においても、共に語り合い、振り返り、聴き合い、鑑賞眼的に評価し合う場が重要であることがあらためて見出された。

⑤ 公開保育の効果

ヒアリングを実施した2園は、往還型研修を受講しただけでなく、公開保育も実施した園である。公開保育を実施することによって、より自分の保育を見つめ直す機会になり、他者に自分の保育を見せる機会になる。そして、公開保育に参加した受講者から、「よさ」を発見してもらう機会にもなっていた。こうしたことから、今後、研修における公開保育の重要性についても更なる検討が必要である。そこで、最後に公開保育を支えるアドバイザーの役割や課題について考察する。

(3) 公開保育を支えるアドバイザーに求められるスタンス

今回の研修では 5 園が公開保育を実施したが、各園ともただ単に自園の保育を外部に開くだけでなく、自園の課題とテーマを園内で共有し、アドバイザーとともに自園の保育をよりよくしていく過程を公開した。よって、公開保育園が設定するテーマも、園によってそれぞれである。また、園が抱える問題や実情もそれぞれである。

それゆえに、公開保育に向けて定期的に助言するアドバイザーの当該園の実践や保育者に対するスタンスが重要になる。アドバイザーの一方向的な思いを示せば指導になるわけではない。何をみるのか、どのようなスタンスでみるのかによって、園内研修、公開保育等におけるアドバイザーの役割と指導のあり方は変わってくる。

筆者の場合、「ない」ものに注目するのではなく、「ある」ものに注目することを心掛けた。「ある」ものとは、当該園の保育を営む子どもや保育者らの思いや葛藤であり、自分たちでは気が付いていない自園のよさや可能性、それらを阻害する要因などのことである。アドバイザーが、自分の「ものさし（価値観）」からのみ、一方向的にできていない事柄に注目して指摘するような指導のやり方は、学生でもできる。もちろん、そうした指摘から学びが生まれる場合もあるだろう。それでもなお、子どもと保育者らが営んでいる園生活の中に「ある」ものを見出し、彼らが、今、何を探求しているのか、何が起きているのか、そして、その過程で何が課題になっているのかを、対話を通して共有していくことを心掛けた。

それには理由がある。当該園の保育を営んでいるのは、その園の子どもたちであり、保育者たちだからである。アドバイザーではない。アドバイザーが園側に指示するのではなく、園側が自分たちの保育をよりよくするための人的資源としてアドバイザーを活用できるような関係を構築する必要があると考える。そのためには、当該園の保育者たちが主体的に話し合い、合意を形成し、課題や新たな試みに向かっていく同僚性やスタンスを作っていくことが必要不可欠である。アドバイザーには、そうした話し合いの場をコーディネートする（ファシリテーター）の役割を担ったり、そのための仕掛けや工夫を提供する必要もあるだろう。

しかし、それらは決して簡単なことではない。筆者自身、うまくいかなかったこと、ああすればよかったと思うことは日常茶飯事である。それでも、あれがない、これがないと考えるのではなく、今、何が「ある」のか対話を通して共有することを、子ども理解と保育をよりよくしていくための出発点する必要があると考えるのである。

(文責：三谷大紀)

※1. 及び3. (2)については、文責：大豆生田啓友。

※なお、本報告及び考察の一部については、2019年度の日本保育学会第72回大会の「実行委員会企画シンポジウム」において実践提案、ポスター発表において報告を行った。

Ⅲ. 往還型研修の成果と課題～アンケート調査から～

本章では、「往還型研修」の成果と課題を明らかにするため、本研究の研究対象となった横浜市の「園内研修リーダー育成研修」（平成 29 年度実施）および「保育士等キャリアアップ研修（マネジメント分野）」（平成 30 年度実施）を受講した受講者へのアンケート調査の分析を通して、それらを検討していくこととする。

1. 平成 29 年度「園内研修リーダー育成研修」に関する調査（調査 1）より

（1）研究目的

本研究の初年度の研究対象となった横浜市における平成 29 年度の「園内研修リーダー育成研修」の受講者へのアンケート調査を通して、「往還型研修」の成果と課題について検討していくことを目的とした。

（2）研究方法

1) 研究対象と調査方法

横浜市における平成 29 年度の「園内研修リーダー育成研修」の受講生約 80 名を対象に、研修最終日に、調査の目的および内容やデータのプライバシー保護の厳守について説明し、回答協力を依頼した。協力への同意を得られた 67 名を対象に質問紙調査を実施し、回答後その場で回収した。

2) 調査時期

平成 30 年 2 月

3) 調査内容

調査票は以下の 3 つから構成されている。

①基本属性

調査対象者の所属園、園の運営種別、対象者の役職、性別、年齢について回答を求めた。

②園の保育の特徴に関する項目

園の保育の特徴を問う項目として、園長のリーダーシップ、保育者同士の連携や保護者との連携、子どもへの受容的・肯定的なかかわり、自由に遊ぶ時間や場所の有無、保育中の行事の占める割合の多さ、ワークライフバランスのとりやすさなどに関する 7 項目について、「4 とてもあてはまる」「3 ややあてはまる」「2 あてはまらない」「1 まったくあてはまらない」の 4 段階評定で回答を求めた。

③研修の成果に関する項目

今回実施した研修の成果を問う項目として、研修の満足度、保育の変化（子どもとのかわり方、園内研修の回数や方法、保育室や園庭等の環境、デイリープログラムの見直し、職員間の連携、保護者への発信の工夫など）に関する14項目について、「4 とてもあてはまる」「3 ややあてはまる」「2 あてはまらない」「1 まったくあてはまらない」の4段階評定で回答を求めた。また、最後に研修を通して感じたことについて自由記述で回答を求めた。

4) 分析方法

分析には、統計ソフト「IBM SPSS Statistics ver.24」を使用した。

(3) 結果と考察

1) 研修受講者の基本属性について

調査協力が得られた67名について、基本属性は【表3-1】の通りであった。所属する園の運営主体の内訳は、認可保育園（社会福祉法人）25名（37.3%）が多く、次いで認可保育園（NPO・株式会社）14名（20.9%）、認可保育園（公立）10名（14.9%）であり、認可保育園からの参加者が多かった。

役職としては、多い順にクラス担任24名（35.8%）、主任13名（19.4%）、副主任（学年主任含む）9名（13.5%）、フリー7名（13.5%）、園長・副園長6名（9%）、その他6名（9%）であった。なお役職を複数選択した場合は、その他に分類することとした。

性別に関しては、女性62名（92.5%）、男性4名（6.0%）であった。年齢は20歳代が7名（10.4%）、30歳代が24名（35.8%）、40歳代が22名（32.8%）、50歳代が13名（19.4%）と、30歳代と40歳代の参加者が多かった。

表 3 - 1 : 研究対象者 (平成 29 年度) の基本属性

項目	人数	%	
所属園の 運営種別	認可保育園 (社会福祉法人)	25	37.3
	認可保育園 (NPO・株式会社)	14	20.9
	認可保育園 (公立)	10	14.9
	小規模保育所	8	11.9
	認定こども園	2	3.0
	幼稚園	4	6.0
	その他	2	3.0
役職	不明	2	3.0
	クラス担任	24	35.8
	フリー	7	10.4
	主任	13	19.4
	副主任 (学年主任含む)	9	13.5
	園長・副園長	6	9.0
	その他	6	9.0
性別	不明	2	3.0
	女性	62	92.5
	男性	4	6.0
年齢	不明	1	1.5
	20歳代	7	10.4
	30歳代	24	35.8
	40歳代	22	32.8
	50歳代	13	19.4
	その他	0	0.0
	不明	1	1.5

2) 研修の満足度と成果について

「研修の成果に関する項目」への回答結果は、下記【図 3 - 1】のとおりである。

「研修の満足度が高い」という項目については、「とてもあてはまる」「ややあてはまる」と答えた肯定的な回答が計 94.1%となっており、この研修への満足度の高さがうかがわれる。さらに「研修を通して多くのことを学ぶことができた」については肯定的回答が計 100%であり、全受講者が学びの大きさを実感していることがわかる。

ただし、研修に関しては、その成果を受講者の満足度等だけで判断することは難しく、I 章でも述べてきたように、外部研修での学びが、実際の自園での保育の実践や体制の変化に繋がらなければ保育の質向上としての成果があったとは言い難いと考えられる。そのため、各受講者の保育実践への影響の有無に関する設問へ目を向けてみると、「自分の保育に変化があった」という項目では肯定的回答が計 90%であり、受講者の 9 割が、この研修を通して自らの保育実践が変容したと同時に、その手応えを感じていることがみえてきた。

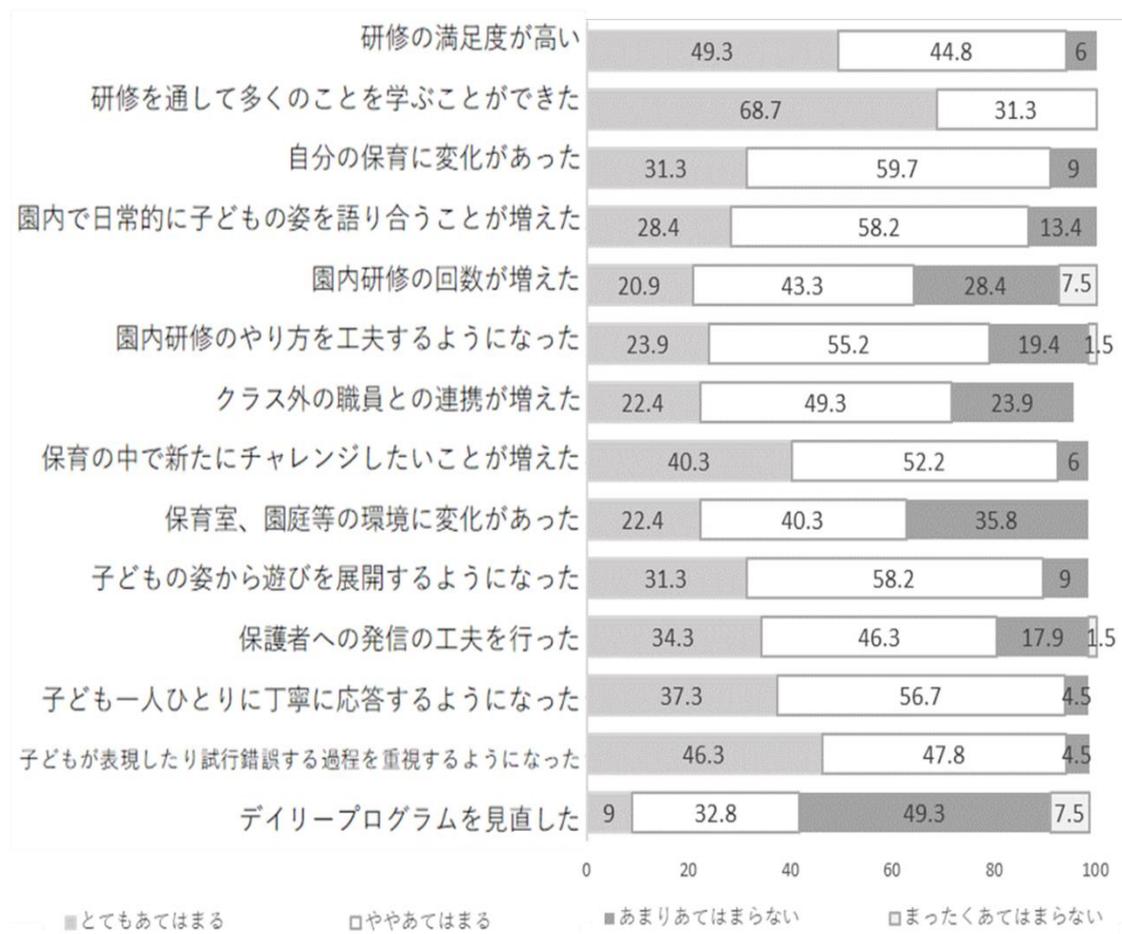


図3-1：研修（平成29年度）の成果に関して
「研修の成果に関する内容の項目」への回答結果（%）

3) 研修成果としての保育の変化について

①子ども主体の保育への転換

前項で指摘した保育の変化の具体的な内容について、さらに詳しくみていくと、「子どもの姿から遊びを展開するようになった」という項目については肯定的回答が計 89.5%、「子ども一人ひとりに丁寧に応答するようになった」では、肯定的回答が計 94%、「子どもが表現したり、試行錯誤する過程を重視するようになった」についても肯定的回答が計 94.1%となっている。これらの結果からは、一人ひとりの子どもの姿に丁寧に目を向けながら、子ども主体の保育を展開していこうとする志向性が、多くの受講生に生まれてきており、研修時のビデオ・カンファレンスやフォト・カンファレンスのワークを通して得た子どもの姿や遊びをみる見方への気づきや発見が、それぞれの保育の中で生きる学びとなっている様子が窺われる。さらに、「新たにチャレンジしたいことが増えた」という項目についても、肯定的回答が 92.5%となっており、子どもの主体性を尊重するだけでなく、保育者自身が主体的に自らの保育の質を向上させようとする意欲的な姿勢へと繋がっている点も印象的である。

②園内の同僚や保護者との関係の変容

①の保育の変化を支えるための要件ともなり得る園内の同僚や保護者との関係の変化に関する項目について目を向けると、「園内で日常的に子どもの姿を語り合うことが増えた」の肯定的回答が計 86.6%、「保護者への発信の工夫を行った」の肯定的回答が計 80.6%、「園内研修のやり方を工夫するようになった」の肯定的回答が計 79.1%、「クラス外の職員との連携が増えた」の肯定的回答が計 71.7%となっており、多くの受講者が同僚や保護者と連携を深めている様子が見えてくる。

本研修では、前章でも述べた通り、園内研修リーダー育成を目的とし、園内の同僚や保護者と子どもの姿を共有し、語り合うための方法（ドキュメンテーションやカンファレンス等）について学ぶグループワークも導入しているが、その際、必ず研修で行った演習を次回の研修までに自園でも取り組んでみることを受講者へ課しており、その取り組みの過程において園内の同僚や保護者への発信を工夫したり、様々な協働が生まれていったと考えられる。さらに、そうした自園での取り組みの成果を次の研修時に持ち寄って共有するため、それぞれの取り組みを単発で終わらせることなく、各自が園で取り組んだ結果の手応えや、うまくいかなかった場合の反省や課題等を次の研修で共有し、自園に即した方法を改めて検討したり、新たな視点を獲得することもできるため、そうした積み重ねが、各園での継続的な取り組みや成果に繋がったと考えられる。

③成果としての変化が見られにくい内容とその背景

一方、他の項目に比べ、今回、変化が見られにくかった項目としては、「園内研修の回数が増えた」の肯定的回答が計 64.2%となっている。これについては、園内研修の回数等は、年度初めに決まってしまうことも多く、年度途中に変更することが難しい園もあったと推測される。その他、「保育室、園庭等の環境にあった」も肯定的回答群が計 62.7%、「デイリープログラムを見直した」の肯定的回答群は計 41.8%に留まっており、やはり園全体のフォーマルな枠組みとして既に設定されているものに関わる部分については、約半年の研修期間内で大きく変化することは難しかったと思われる。しかし、この点については、①②の変化により、実質的な保育者間の意識の共有化が図られ、子ども主体の保育へと転換されていくことにより、今後、実際に保育を展開していく上で困難さや制約を感じるものが生まれて来た時に、その園の保育者の主体的な取り組みとして枠組みの見直しが起こってくることも予想されるため、研修終了直後の段階で、その成果の有無を判断することの難しさもあると考えられる。

4) 役職や年代による研修成果の違い

次に、研修受講者の役職や年代による研修成果の違いを検討することを目的として、役職や年代を独立変数とし、「研修の成果に関する項目」をそれぞれ従属変数として、2 要因の

分散分析を行なった。その結果、役職や年代の有意な主効果や交互作用が見られる項目はなかった。

今回の研修では、受講者自身の子どもを観るまなごしや保育実践の変容だけでなく、園内研修の在り方を工夫するリーダーとしての学びが期待されており、園内研修の回数や方法、また同僚や保護者との関係構築にあたっては、それらへ取り組む上での取り組みやすさや園全体に及ぼす影響力に関して、受講者の役職や年代により何らかの違いが見られるのではないかと予測されたが、そのような違いは見られなかった。

今回の研修受講者の役職や年代には偏りが見られたことから、この点については、今後、対象者を増やして検討を続けていく必要があると考えられる。しかしながら、本研修で扱ったワーク等を受講者が自園にて実践し、その結果を改めて本研修にて他の受講者と共有し、自園での園内研修の在り方について試行錯誤するプロセスを辿ることによって、受講者が自身の役職や年代にかかわらず、自園の保育実践の変容等を感じられているとしたら、この「往還型研修」のプログラムが、あらゆる役職や年代において、一定の成果を挙げられる可能性を有しているとも考えられるだろう。

5) 研修の成果がより効果的に発揮される園の特徴

次に、「園の保育の特徴に関する項目」の7項目について、「とてもあてはまる」「ややあてはまる」と答えた肯定的回答群と「あてはまらない」「まったくあてはまらない」と答えた否定的回答群との間で、「研修の成果に関する項目」の14項目について、評価得点の平均値の差の検討を行なった（【表3-2】）。この結果、有意差および有意傾向がみられた項目に関しては、全て肯定的回答群の評定が否定的回答群の評定より高かった。特に、「先生同士の連携がとれている」の項目と、「保護者との連携が密である」の項目については、それぞれの肯定的回答群は、研修の成果に関する内容について有意差や有意傾向のみられる項目が多く、同僚や保護者と連携の取れている園ほど、今回の研修の成果が表れていることが示唆された。

表3-2：園の保育の特徴別の研修成果（平成29年度）の差異（t検定による差の検定）

	る発ダ園 。揮一長 しシは てッリ いブー を		る携先 。が生 と同 れ士 ての い連		分間自 にと由 あ場に る所遊 。がぶ 十時		かのと子 か・りど わ肯にも る定受一 。的容人 にひ		合事保 がの育 多占の いめ中 。るで 割行		る携保 。が護 密者 でと あの 連		でりバワ あやラー るすンク 。いスラ 職がイ 場とフ	
	肯定的 回答群	否定的 回答群	肯定的 回答群	否定的 回答群	肯定的 回答群	否定的 回答群	肯定的 回答群	否定的 回答群	肯定的 回答群	否定的 回答群	肯定的 回答群	否定的 回答群	肯定的 回答群	否定的 回答群
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
研修の満足度が高い。	M 3.55 (SD) (0.503) t値 1.966† (df) (11.344)	M 3.00 (SD) (0.894) t値 2.277* (df) (64)	M 3.53 (SD) (0.578) t値 2.277* (df) (64)	M 3.13 (SD) (0.640) t値 2.277* (df) (64)	M 3.47 (SD) (0.575) t値 0.866 (df) (64)	M 3.31 (SD) (0.751) t値 0.866 (df) (64)	M 3.44 (SD) (0.616) t値 0.306 (df) (64)	M 3.33 (SD) (0.577) t値 0.306 (df) (64)	M 3.45 (SD) (0.666) t値 0.097 (df) (63)	M 3.47 (SD) (0.507) t値 0.097 (df) (63)	M 3.47 (SD) (0.575) t値 0.866 (df) (64)	M 3.31 (SD) (0.751) t値 0.866 (df) (64)	M 3.45 (SD) (0.593) t値 0.168 (df) (63)	M 3.48 (SD) (0.593) t値 0.168 (df) (63)
研修を通して多くのことを学ぶことができた。	M 3.74 (SD) (0.445) t値 1.254 (df) (62)	M 3.55 (SD) (0.522) t値 1.254 (df) (62)	M 3.78 (SD) (0.415) t値 3.552* (df) (64)	M 3.33 (SD) (0.488) t値 3.552* (df) (64)	M 3.64 (SD) (0.484) t値 1.656 (df) (22.901)	M 3.85 (SD) (0.376) t値 1.656 (df) (22.901)	M 3.68 (SD) (0.469) t値 0.057 (df) (64)	M 3.67 (SD) (0.577) t値 0.057 (df) (64)	M 3.76 (SD) (0.435) t値 1.15 (df) (62)	M 3.63 (SD) (0.492) t値 1.15 (df) (62)	M 3.72 (SD) (0.455) t値 1.234 (df) (64)	M 3.54 (SD) (0.519) t値 1.234 (df) (64)	M 3.69 (SD) (0.468) t値 0.043 (df) (63)	M 3.70 (SD) (0.470) t値 0.043 (df) (63)
自分の保育に変化があった。	M 3.30 (SD) (0.540) t値 1.987† (df) (62)	M 2.91 (SD) (0.831) t値 1.987† (df) (62)	M 3.25 (SD) (0.560) t値 0.684 (df) (64)	M 3.13 (SD) (0.743) t値 0.684 (df) (64)	M 3.25 (SD) (0.551) t値 0.488 (df) (64)	M 3.15 (SD) (0.801) t値 0.488 (df) (64)	M 3.24 (SD) (0.588) t値 0.666 (df) (64)	M 3.00 (SD) (1.000) t値 0.666 (df) (64)	M 3.30 (SD) (0.637) t値 0.975 (df) (63)	M 3.16 (SD) (0.574) t値 0.975 (df) (63)	M 3.3 (SD) (0.575) t値 2.083* (df) (64)	M 2.92 (SD) (0.641) t値 2.083* (df) (64)	M 3.24 (SD) (0.576) t値 0.131 (df) (63)	M 3.22 (SD) (0.671) t値 0.131 (df) (63)
園内で日常的に子どもの姿を語り合うことが増えた。	M 3.23 (SD) (0.577) t値 1.533 (df) (62)	M 2.91 (SD) (0.831) t値 1.533 (df) (62)	M 3.25 (SD) (0.627) t値 2.525* (df) (64)	M 2.80 (SD) (0.561) t値 2.525* (df) (64)	M 3.19 (SD) (0.590) t値 0.954 (df) (64)	M 3.00 (SD) (0.816) t値 0.954 (df) (64)	M 3.16 (SD) (0.653) t値 1.93† (df) (62)	M 3.00 (SD) (0.000) t値 1.93† (df) (62)	M 3.24 (SD) (0.708) t値 1.134 (df) (61)	M 3.06 (SD) (0.564) t値 1.134 (df) (61)	M 3.26 (SD) (0.625) t値 3.077** (df) (64)	M 2.69 (SD) (0.480) t値 3.077** (df) (64)	M 3.24 (SD) (0.656) t値 1.439 (df) (63)	M 3.00 (SD) (0.603) t値 1.439 (df) (63)
園内研修の回数が増えた。	M 2.91 (SD) (0.815) t値 2.714** (df) (62)	M 2.18 (SD) (0.751) t値 2.714** (df) (62)	M 2.86 (SD) (0.872) t値 1.866† (df) (64)	M 2.40 (SD) (0.737) t値 1.866† (df) (64)	M 2.87 (SD) (0.878) t値 2.162* (df) (64)	M 2.31 (SD) (0.630) t値 2.162* (df) (64)	M 2.76 (SD) (0.875) t値 0.186 (df) (64)	M 2.67 (SD) (0.577) t値 0.186 (df) (64)	M 2.91 (SD) (0.879) t値 1.22 (df) (63)	M 2.66 (SD) (0.787) t値 1.22 (df) (63)	M 2.87 (SD) (0.833) t値 2.162* (df) (64)	M 2.31 (SD) (0.855) t値 2.162* (df) (64)	M 2.88 (SD) (0.861) t値 1.258 (df) (63)	M 2.61 (SD) (0.783) t値 1.258 (df) (63)
園内研修のやり方を工夫するようになった。	M 3.09 (SD) (0.628) t値 1.863* (df) (11.946)	M 2.55 (SD) (0.934) t値 1.863* (df) (11.946)	M 3.10 (SD) (0.608) t値 1.743† (df) (17.928)	M 2.67 (SD) (0.900) t値 1.743† (df) (17.928)	M 3.06 (SD) (0.718) t値 1.331 (df) (64)	M 2.77 (SD) (0.599) t値 1.331 (df) (64)	M 3.03 (SD) (0.695) t値 1.709† (df) (64)	M 2.33 (SD) (0.577) t値 1.709† (df) (64)	M 3.03 (SD) (0.684) t値 0.006 (df) (63)	M 3.03 (SD) (0.647) t値 0.006 (df) (63)	M 3.09 (SD) (0.687) t値 2.275* (df) (64)	M 2.62 (SD) (0.650) t値 2.275* (df) (64)	M 3.12 (SD) (0.593) t値 1.469 (df) (63)	M 2.87 (SD) (0.757) t値 1.469 (df) (63)
クラス外の職員との連携が増えた。	M 3.09 (SD) (0.628) t値 3.301** (df) (60)	M 2.33 (SD) (0.707) t値 3.301** (df) (60)	M 3.10 (SD) (0.647) t値 3.158** (df) (61)	M 2.46 (SD) (0.660) t値 3.158** (df) (61)	M 3.02 (SD) (0.648) t値 1.014 (df) (14.033)	M 2.75 (SD) (0.866) t値 1.014 (df) (14.033)	M 2.98 (SD) (0.701) t値 0.768 (df) (61)	M 2.67 (SD) (0.577) t値 0.768 (df) (61)	M 3.03 (SD) (0.728) t値 0.563 (df) (60)	M 2.93 (SD) (0.651) t値 0.563 (df) (60)	M 3.10 (SD) (0.647) t値 3.158** (df) (61)	M 2.46 (SD) (0.660) t値 3.158** (df) (61)	M 3.05 (SD) (0.724) t値 1.003 (df) (60)	M 2.87 (SD) (0.626) t値 1.003 (df) (60)
保育の中で新たにチャレンジしたいことが増えた。	M 3.4 (SD) (0.569) t値 1.591 (df) (61)	M 3.09 (SD) (0.701) t値 1.591 (df) (61)	M 3.40 (SD) (0.571) t値 1.542 (df) (63)	M 3.13 (SD) (0.640) t値 1.542 (df) (63)	M 3.32 (SD) (0.613) t値 0.502 (df) (63)	M 3.42 (SD) (0.515) t値 0.502 (df) (63)	M 3.35 (SD) (0.575) t値 1.011 (df) (63)	M 3.00 (SD) (1.000) t値 1.011 (df) (63)	M 3.36 (SD) (0.653) t値 0.061 (df) (59)	M 3.35 (SD) (0.486) t値 0.061 (df) (59)	M 3.38 (SD) (0.565) t値 1.259 (df) (63)	M 3.15 (SD) (0.689) t値 1.259 (df) (63)	M 3.39 (SD) (0.542) t値 0.572 (df) (62)	M 3.3 (SD) (0.635) t値 0.572 (df) (62)
保育室、園庭等の環境に変化があった。	M 2.92 (SD) (0.756) t値 1.645 (df) (61)	M 2.50 (SD) (0.707) t値 1.645 (df) (61)	M 2.90 (SD) (0.789) t値 1.051 (df) (63)	M 2.67 (SD) (0.617) t値 1.051 (df) (63)	M 2.85 (SD) (0.744) t値 0.065 (df) (63)	M 2.83 (SD) (0.835) t値 0.065 (df) (63)	M 2.85 (SD) (0.743) t値 0.419 (df) (63)	M 2.67 (SD) (1.155) t値 0.419 (df) (63)	M 3.00 (SD) (0.842) t値 1.509 (df) (62)	M 2.72 (SD) (0.634) t値 1.509 (df) (62)	M 2.96 (SD) (0.766) t値 2.571* (df) (63)	M 2.38 (SD) (0.506) t値 2.571* (df) (63)	M 2.9 (SD) (0.735) t値 0.608 (df) (62)	M 2.78 (SD) (0.795) t値 0.608 (df) (62)
子どもの姿から遊びを展開するようになった。	M 3.31 (SD) (0.579) t値 1.577 (df) (61)	M 3.00 (SD) (0.632) t値 1.577 (df) (61)	M 3.32 (SD) (0.621) t値 2.626* (df) (31.012)	M 2.93 (SD) (0.458) t値 2.626* (df) (31.012)	M 3.26 (SD) (0.593) t値 0.932 (df) (63)	M 3.08 (SD) (0.669) t値 0.932 (df) (63)	M 3.24 (SD) (0.619) t値 3.078** (df) (61)	M 3.00 (SD) (0.000) t値 3.078** (df) (61)	M 3.33 (SD) (0.645) t値 1.346 (df) (62)	M 3.13 (SD) (0.562) t値 1.346 (df) (62)	M 3.37 (SD) (0.525) t値 3.971** (df) (63)	M 2.69 (SD) (0.630) t値 3.971** (df) (63)	M 3.29 (SD) (0.602) t値 1.02 (df) (62)	M 3.13 (SD) (0.626) t値 1.02 (df) (62)
保護者への発信の工夫を行った。	M 3.26 (SD) (0.684) t値 3.454** (df) (62)	M 2.45 (SD) (0.820) t値 3.454** (df) (62)	M 3.20 (SD) (0.749) t値 1.5 (df) (64)	M 2.87 (SD) (0.743) t値 1.5 (df) (64)	M 3.23 (SD) (0.697) t値 2.366* (df) (64)	M 2.69 (SD) (0.855) t値 2.366* (df) (64)	M 3.13 (SD) (0.772) t値 1.305 (df) (62)	M 3.00 (SD) (0.000) t値 1.305 (df) (62)	M 3.12 (SD) (0.820) t値 0.020 (df) (63)	M 3.13 (SD) (0.707) t値 0.020 (df) (63)	M 3.15 (SD) (0.770) t値 0.643 (df) (64)	M 3.00 (SD) (0.707) t値 0.643 (df) (64)	M 3.07 (SD) (0.778) t値 0.737 (df) (63)	M 3.22 (SD) (0.736) t値 0.737 (df) (63)
子ども一人ひとりに丁寧に応答するようになった。	M 3.38 (SD) (0.565) t値 0.612 (df) (61)	M 3.27 (SD) (0.467) t値 0.612 (df) (61)	M 3.42 (SD) (0.575) t値 2.463* (df) (28.545)	M 3.07 (SD) (0.458) t値 2.463* (df) (28.545)	M 3.38 (SD) (0.562) t値 1.166 (df) (63)	M 3.17 (SD) (0.577) t値 1.166 (df) (63)	M 3.37 (SD) (0.550) t値 2.162* (df) (63)	M 2.67 (SD) (0.577) t値 2.162* (df) (63)	M 3.45 (SD) (0.617) t値 1.637 (df) (61)	M 3.23 (SD) (0.497) t値 1.637 (df) (61)	M 3.40 (SD) (0.569) t値 2.069† (df) (21)	M 3.08 (SD) (0.494) t値 2.069† (df) (21)	M 3.41 (SD) (0.547) t値 1.338 (df) (62)	M 3.22 (SD) (0.600) t値 1.338 (df) (62)
子どもが表現したり、試行錯誤する過程を重視するようになった。	M 3.50 (SD) (0.542) t値 1.735† (df) (61)	M 3.18 (SD) (0.603) t値 1.735† (df) (61)	M 3.50 (SD) (0.544) t値 2.198* (df) (63)	M 3.13 (SD) (0.640) t値 2.198* (df) (63)	M 3.42 (SD) (0.602) t値 0.008 (df) (63)	M 3.42 (SD) (0.515) t値 0.008 (df) (63)	M 3.44 (SD) (0.590) t値 5.811** (df) (61)	M 3.00 (SD) (0.000) t値 5.811** (df) (61)	M 3.55 (SD) (0.564) t値 1.771† (df) (62)	M 3.29 (SD) (0.588) t値 1.771† (df) (62)	M 3.48 (SD) (0.542) t値 1.84† (df) (63)	M 3.15 (SD) (0.689) t値 1.84† (df) (63)	M 3.44 (SD) (0.594) t値 0.311 (df) (62)	M 3.39 (SD) (0.583) t値 0.311 (df) (62)
デイリープログラムを見直した。	M 2.54 (SD) (0.727) t値 1.811† (df) (61)	M 2.09 (SD) (0.831) t値 1.811† (df) (61)	M 2.42 (SD) (0.785) t値 0.204 (df) (63)	M 2.47 (SD) (0.743) t値 0.204 (df) (63)	M 2.51 (SD) (0.775) t値 1.759† (df) (63)	M 2.08 (SD) (0.669) t値 1.759† (df) (63)	M 2.45 (SD) (0.783) t値 4.544** (df) (61)	M 2.00 (SD) (0.000) t値 4.544** (df) (61)	M 2.42 (SD) (0.792) t値 0.025 (df) (62)	M 2.42 (SD) (0.765) t値 0.025 (df) (62)	M 2.54 (SD) (0.753) t値 2.332* (df) (63)	M 2.00 (SD) (0.707) t値 2.332* (df) (63)	M 2.41 (SD) (0.805) t値 0.099 (df) (62)	M 2.43 (SD) (0.728) t値 0.099 (df) (62)

†p<.10,*p<.05,**p<.01

(4) 調査1のまとめ

以上の結果を通して、今回の「往還型研修」においては、単なる研修の満足度だけに留まらず、受講者が自身の（さらには園全体の）保育実践の変容を実感することにつながっている。

る可能性が示されたと言えるだろう。

また、往還型研修の成果については、研修受講者の役職や年代、あるいはその組み合わせによる違いは見られないものの、園内の同僚や保護者との連携がとれている園ほど効果が表れやすい傾向があることも示された。

ただし、一方で、今回の調査においては、対象者が 67 名と限られており、結果を一般化するには慎重さを要するため、今後さらに調査対象を広げ、往還型研修の意義や在り方についてさらなる検討していく必要があることも確認された。

2. 平成 30 年度「保育士等キャリアアップ研修（マネジメント分野）」 に関する調査（調査 2）より

（1）研究目的

調査 1 の結果を踏まえ、平成 30 年度の「保育士等キャリアアップ研修（マネジメント分野）」の受講者への調査を実施することとした。本調査においては、①前調査において「往還型研修」の成果について考察したものの、調査対象者の数が十分とは言えず、結果を一般化することは難しいため、得られた結果について対象者を広げて改めて検証すること、②平成 30 年度から当該研修（「園内研修リーダー育成研修」）が「保育士等キャリアアップ研修（マネジメント分野）」に位置付けられたため、改めて研修受講者の傾向や往還型研修の成果について検討することとし、これらを通して、「往還型研修」の意義と在り方について探索的に検討することを目的とする。

（2）研究方法

1) 研究対象および調査方法

横浜市における平成 30 年度の「保育士等キャリアアップ研修（マネジメント分野）」の受講生 119 名 を対象に、研修最終日に、調査の目的および内容やデータのプライバシー保護の厳守について説明し、回答協力を依頼した。協力への同意を得られた 102 名を対象に質問紙調査を実施し、回答後その場で回収した。

2) 調査時期

平成 31 年 3 月

3) 調査内容

調査 1 と同様に、①基本属性②園の保育の特徴に関する 7 項目③研修の成果に関する 14 項目（研修の満足度に関する 2 項目を含む）について回答を求めた。また、最後に研修を通して感じたことについて自由記述で回答を求めた。

4) 分析方法

分析には、統計ソフト「IBM SPSS Statistics ver.24」を使用した。

(3) 結果と考察

1) 研修受講者の基本属性について

調査協力が得られた102名について、基本属性は【表3-3】の通りであった。所属する園の運営主体の内訳は、認可保育園（社会福祉法人）38名（37.3%）が多く、次いで認可保育園（NPO・株式会社）20名（19.6%）、認可保育園（公立）17名（16.7%）であり、調査1と同様に認可保育園からの参加者が多かった。

役職としては、多い順にクラス担任48名（47.1%）、主任18名（17.6%）、副主任（学年主任含む）10名（9.8%）、フリー6名（5.9%）、園長・副園長4名（3.9%）、その他14名（13.7%）であった。その他としては、リーダー、加配、教頭、指導教諭、施設長、地域・こども食堂などの回答が見られた。また役職を複数選択した場合についても、その他に分類することとした。

性別に関しては、女性91名（89.2%）、男性6名（5.9%）であった。年齢は20歳代が7名（6.9%）、30歳代が37名（36.3%）、40歳代が34名（33.3%）、50歳代が17名（16.7%）、その他1名（1.0%）と、調査1と同様に30歳代と40歳代の参加者が多かった。

表3-3： 研究対象者（平成30年度）の基本属性

項目	人数	%	
所属園の 運営種別	認可保育園（社会福祉法人）	25	37.3
	認可保育園（NPO・株式会社）	14	20.9
	認可保育園（公立）	10	14.9
	小規模保育所	8	11.9
	認定こども園	2	3.0
	幼稚園	4	6.0
	その他	2	3.0
役職	不明	2	3.0
	クラス担任	24	35.8
	フリー	7	10.4
	主任	13	19.4
	副主任（学年主任含む）	9	13.5
	園長・副園長	6	9.0
	その他	6	9.0
性別	不明	2	3.0
	女性	62	92.5
	男性	4	6.0
年齢	不明	1	1.5
	20歳代	7	10.4
	30歳代	24	35.8
	40歳代	22	32.8
	50歳代	13	19.4
	その他	0	0.0
不明	1	1.5	

2) 研修成果としての保育の変化について

「研修の成果に関する項目」への回答結果は、下記【図3-2】のとおりである。

調査1と同様に、研修への満足度の高さは顕著に見られた。「研修の満足度が高い」という項目については、「とてもあてはまる」「ややあてはまる」と答えた肯定的回答が計97.1%、「研修を通して多くのことを学ぶことができた」という項目の肯定的回答は計99%となっている。さらに、実際の自らの保育実践に関する変化の有無については、「自分の保育に変化があった」という項目に関して、98%が肯定的回答をしており、受講者のほとんどが、この研修を通して自らの保育実践の変容を実感していることがうかがわれる結果となった。

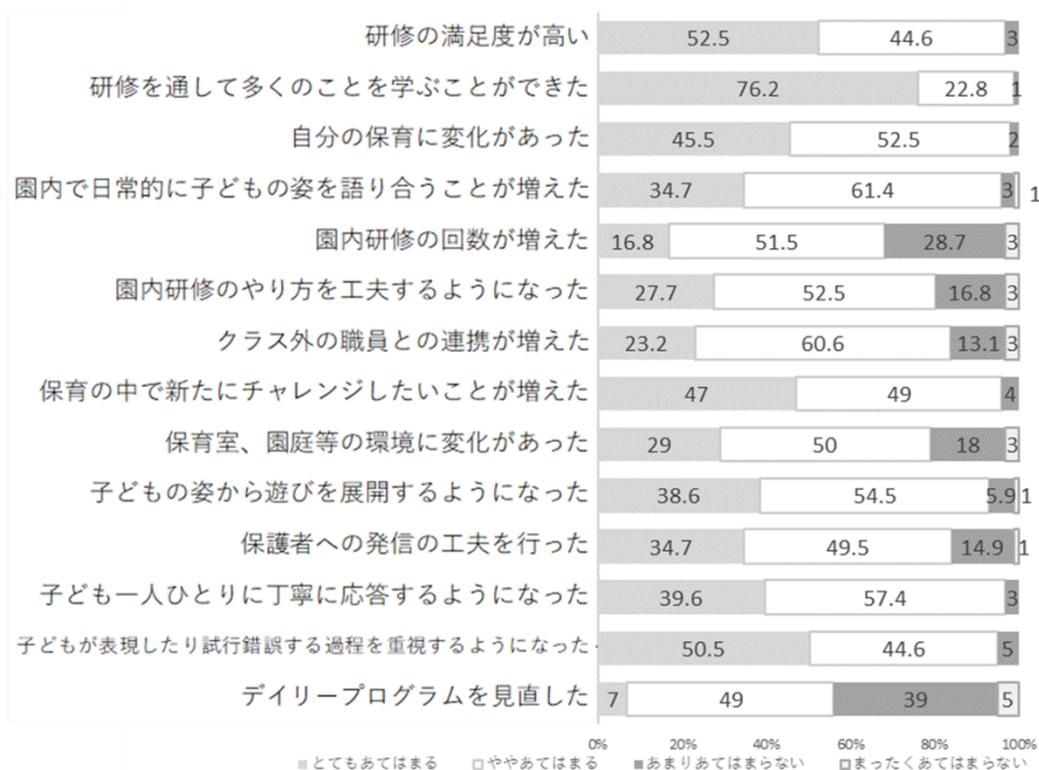


図3-2：研修（平成30年度）の成果に関して
「研修の成果に関する内容の項目」への回答結果

3) 研修成果としての保育の変化について

各項目の回答結果から、具体的な保育の変化について分析したところ、調査1とほぼ同様の傾向が見られた。

① 子ども主体の保育への転換

「子どもの姿から遊びを展開するようになった」という項目については肯定的回答が計

93.1%、「子ども一人ひとりに丁寧に応答するようになった」では、肯定的回答が計97%、「子どもが表現したり、試行錯誤する過程を重視するようになった」についても肯定的回答が計94.1%となっている。これらの結果から、調査1と同様、「往還型研修」のプログラムを通して、多くの受講生に子ども主体の保育を展開していこうとする志向性が生まれ、それを実践するようになったと感じていることが見えてくる。また、今回の調査では、「保育室、園庭等の環境に変化があった」という項目について、肯定的回答が計79%（調査1では62.7%）となっており、子どもの主体的活動を引き出し、支えていくための環境の工夫が行われるようになった様子が窺われる。

さらに、保育者自身の主体的な姿勢への変化が見られる「新たにチャレンジしたいことが増えた」という項目は、肯定的回答が96%となっており、調査1の時と同様に高い比率となっている。このことから、本研修を通して、多くの受講者に、園のルーティンや既存の活動に捉われることなく、子どもの姿に即して、日々の保育を自ら創造していこうとする意欲的な姿勢が生まれていると考えることができるのではないだろうか。

②園内の同僚や保護者との関係の変容

園内の同僚や保護者との関係の変化に関する項目についても、調査1と同様、肯定的回答の比率が高かった。「園内で日常的に子どもの姿を語り合うことが増えた」の肯定的回答が計96.1%、「保護者への発信の工夫を行った」の肯定的回答が計84.2%、「園内研修のやり方を工夫するようになった」の肯定的回答が計80.2%、「クラス外の職員との連携が増えた」の肯定的回答が計83.8%となっており、同僚や保護者との連携を深めるための工夫を行っているだけでなく、子ども主体の保育を実践していく上では欠かせないクラス外の職員との連携や子どものことを語り合う風土が生まれていることが明らかとなった。

③成果としての変化が見られにくい内容とその背景

一方、調査1と同様に、他の項目に比べると若干ではあるが変化が見られにくかった項目としては、「園内研修の回数が増えた」（肯定的回答 計68.3%）、「デイリープログラムを見直した」（肯定的回答 計56%）が挙げられる。調査1の分析にて先述した通り、やはり園の枠組みとして予め既定されているものに関わる部分については、研修期間内で変化することは難しかったと考えられる。しかし、それでも半数を超える受講者の園で、園内研修の回数やデイリープログラムの見直しは行われているのである。

また、この点については、先述の通り、子ども主体の保育へと転換を図っていくなかで、保育者自身が見直していくプロセスが生まれてくることも期待されるため、今後、研修終了後の縦断的な成果の検証も必要となってくると考えられる。

4) 公開保育実施園における成果の特徴

さらに、今回は、具体的な研修効果に関する項目の因子構造を検討するため、研修の成果

に関する 14 項目のうち、研修の満足度に関する 2 項目を除いた 12 項目について探索的因子分析（最尤法プロマックス回転）を行った。固有値の減衰状況（3.71, 1.14, 0.89, 0.61, 0.56…）から、2 因子構造が妥当であると考えられた。因子負荷がどの因子に対しても .40 未満の項目を除外し、繰り返し因子分析を行った結果、最終的に 2 因子 8 項目が抽出された（【表 3-4】）。第 1 因子は、高い負荷を示した項目が「子どもが表現したり、試行錯誤する過程を重視するようになった」「子ども一人ひとりに丁寧に応答するようになった」「子どもの姿から遊びを展開するようになった」など、子どもの姿に寄り添い、子ども自身の主体的な活動を基盤として保育を展開させるよう変化したことを示す項目であることから「子ども主体の保育への転換」の因子と命名した。第 2 因子は、高い負荷を示した項目が「園内研修の回数が増えた」「園内研修のやり方を工夫するようになった」「クラス外の職員との連携が増えた」であり、園内での研修や他の職員との連携に関する項目であることから「園内研修・連携」の因子と命名した。

因子に含まれる項目の合計得点を項目数で除して下位尺度得点とした（得点可能範囲は 1-4）。下位尺度の内的整合性は、クロンバックの α 係数が .757 および .815 であり、一定の内的一貫性を有していると判断した。

表 3-4：研修（平成 30 年度）の成果に関する項目の因子分析結果（最尤法, プロマックス回転）

項目		F1	F2
子ども主体の保育への転換		$\alpha = .757$	
子どもが表現したり、試行錯誤する過程を重視する		.81	
子ども一人ひとりに丁寧に応答するようになった		.69	
子どもの姿から遊びを展開するようになった		.68	
保育室、園庭等の環境に変化があった		.45	
保育の中で新たにチャレンジしたいことが増えた		.41	
園内研修・連携		$\alpha = .815$	
園内研修の回数が増えた			.93
園内研修のやり方を工夫するようになった			.76
クラス外の職員との連携が増えた			.50
因子間相関	F1	—	.58
	F2	—	—

これらの結果を基に、公開保育を実施した園と実施しなかった園のそれぞれについて、「子ども主体の保育への転換」得点および「園内研修・連携」得点の差を検討する目的で、公開保育の有無を独立変数、下位尺度得点を従属変数として t 検定を実施した。その結果、

「園内研修・連携」得点について、公開保育を実施した園 (3.67 ± 0.38) が実施しなかった園 (2.97 ± 0.61) と比較して点数が有意に高いことが示された ($t(92) = 2.275, p < .05$)。

「子ども主体の保育への転換」得点 (公開保育実施園 3.53 ± 0.23 , 実施しなかった園 3.33 ± 0.46) については、有意な差は見られなかった ($t(92) = 0.779, n. s.$)。

公開保育を実施した園が実施しなかった園に比べて「園内研修・連携」得点が有意に高かった要因としては、公開保育を支えるアドバイザーの存在も影響していると考えられる。II章で説明のあった通り、当該研修では、公開保育を実施する園には、各園1名のアドバイザーが配置され、公開保育実施までに3~4回程度、園を訪問し、実際に保育を見て園内研修を実施する。その際のアドバイザーのスタンスとしては、II章でも指摘されている通り、アドバイザーの「ものさし (価値観)」から見た一方向的な指導ではなく、あくまで、公開保育を実施する園の当事者である保育者自身が主体的に語り合い、課題や新たな試みに向かっていくための話し合いの場をコーディネートする役割を担い、そのための仕掛けや工夫を提供することを心掛けている。そのようなアドバイザーによる支援も、園内での研修や他の職員との連携に関する「園内研修・連携」において、より高い成果をもたらす結果に繋がっていると考えられるのではないだろうか。

園内の研修や同僚間の連携については、公開保育を実施していない園であっても、「往還型研修」を通して、多くの園で成果を実感している結果が得られたが、公開保育を実施した園については、公開保育という機会によって、改めて自園の保育について問い直す契機を得るだけでなく、その公開保育に向けて、上記のようなスタンスを持ったアドバイザーとともに継続的な園内研修を重ねることによって、より園内研修を主体的に工夫したり、子どもの主体的活動を支えるために同僚間の連携を図っていくような園全体の変容に繋がっていると考えられるだろう。

(4) 調査2のまとめ

以上の結果を通して、「往還型研修」が、単なる研修の満足度だけに留まらず、受講者が自身の (さらには園全体の) 保育実践の変容を実感することにつながっていくという可能性を示唆した調査1の結果が裏付けられたと考えられる。

また、「往還型研修」に「公開保育型研修」が付加された場合、園内研修や同僚間の連携について、より大きな成果が得られる可能性が示された。ただし、この点については、調査対象者 (公開保育園) が非常に限られており、結果を一般化するには慎重さが必要である。

3. 全体のまとめ

以上の2つのアンケート調査の結果を通して、「往還型研修」は、単なる研修の満足度だけに留まらず、受講者自身 (さらには園全体) の保育実践の変容へと繋がっていく可能性が見えてきた。

その具体的な変容の特徴としては、①一人ひとりの子どもの姿や活動のプロセスに丁寧
に目を向けながら、子ども主体の保育を展開していこうとする個々の保育者のまなざしや
保育の変化 ②園内の同僚性や園内研修の方法、保護者への発信等、受講者個人のみでなく、
園全体での保育の質向上の両面に繋がるものであった。

さらに、こうした「往還型研修」の成果は、研修受講者の役職や年代、あるいはその組み
合わせによる違いは見られないが、受講者の所属する園の特徴としては、園内の同僚や保護
者との連携がとれている園ほど効果が表れやすい傾向があることも示された。ただし、研修
の時点では、同僚や保護者との連携がとれていなかった園についても、②で示したように、
この研修の成果として、園内の同僚性や保護者への発信等の変化により、今後より連携が深
まっていくことが予想されるため、本研修が、今後の質向上に向けた土壌作りに繋がったと
考えられるのではないだろうか。

今後は、上述の①②の成果を支えるための「往還型研修」の構造や、成果が高まっていく
具体的なプロセス等のより詳細な分析を通して、多様な実態を持つ園において、実質的な保
育の質向上に繋がるような「往還型研修」の在り方を探っていきたいと考える。

また、「往還型研修」に「公開保育型研修」が加わることによって、園内研修や同僚間の
連携により大きな成果が期待されることも見えてきているが、この点については、今後、さ
らに調査対象を広げ、「往還型研修」と「公開保育型研修」を併せて実施することによる成果
と課題についてもさらなる検討をしていきたい。

(文責：高嶋景子・横尾暁子)

※なお、本調査結果の一部（調査1部分）については、2019年度の日本保育学会
第72回大会のポスター発表において報告を行った。

IV. 保育の質の維持・向上につながる研修体系の現状と展望

1. はじめに

保育所保育指針の改定を前に、筆者が、新しい指針に大きく期待していたことの一つは、研修の位置づけに関かかわることであった。かつての指針においては、保育者の研修は、個々の保育者の自己研鑽や、自助努力として位置づけられていた。また、研修の企画については、施設長に責任があることになっていた。このことを制度化することが必要であると考えていた。

もちろん、そもそも研修とは、個々の保育者が専門職として、自ら課題を感じたことの改善のため学んだり、自らの専門性の伸長を図ったりするために、自覚的に行うものである。研修は、与えられたものを用意された手順どおりにこなしていき、一度研修を受けたらそれで終わり、といったものではない。しかし一方で、保育者不足や保育者の働き方改革の観点から、子どもと直接かかわる時間以外のいわゆるノン・コンタクト・タイムの確保や、記録の時間、環境構成（再構成）の時間等の確保が必要である。よって、研修の制度化や体系化は重要な課題である。

これらを踏まえて、以下、保育者の研修体系について、現状を整理し、課題を検討し、展望を図りたい。まず2では、研修制度と研修体系の現状と課題について概観する。次に、3において、体系的な研修の意義について整理し、考察を加える。さらに4では、研修の方法について以下の観点、つまり、（1）公開性、（2）継続的往還性、（3）双方向性といった観点から、展望を図りたい。

2. 保育者の研修制度と研修体系の現状と課題

（1）指針の位置づけの現状と課題

かつての保育所保育指針では、第4章「2（2）保育所の自己評価」において、「全職員による共通理解をもって取り組むこと」が、記されているが、第7章においては、研修は、個々の保育者の努力義務、研修の企画を施設長の責任として位置づけられている。つまり、保育士一人ひとりが研鑽を積むことや、施設長が研修を計画したり、職員への援助や助言に努めたりすることとして規定されている。

改定された現行の指針では、その点について改善の方向がめざされていると考える。実際、「第五章 職員の資質向上」では、「1 職員の資質向上に関する基本的事項」において、「（1）保育所職員に求められる専門性」と、「（2）保育の質の向上に向けた組織的な取組」が明示された。また、「4 研修の実施体制等」において、「（1）体系的な研修計画の作成」と、「（2）組織内での研修成果の活用」、「（3）研修の実施に関する留意事項」が記された。

「保育所保育指針解説」（厚生労働省、2018）では、改定の方向性として5項目あげているが、そのうちの5番目として「（5）職員の資質・専門性の向上」があげられている。そ

ここでは、「組織として保育の質の向上に取り組むこと」と、「一人一人の職員が、主体的・協働的にその資質・専門性を向上させていくこと」の必要性がしめされている。新しい指針においても、園長等の役割と個々の保育者の自助努力が明示されているが、それに加えて、主語が人ではない記述もみられる。研修は、園長や保育者といった、個々人の責務としてだけでなく、制度として明確に位置付けられ、充実が図られることが今後ますます期待される。

(2) キャリアアップ研修の現状と課題

指針の改定をうけて、実際、研修を支える制度の改革として、平成 29 (2017) 年 4 月に「保育士等キャリアアップ研修ガイドライン」が定められた(平成 29 年 4 月 1 日付け雇児保発 0401 第 1 号厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課長通知)。そののちに、平成 29 (2017) 年 6 月には、全国保育士会が設置した「保育士等のキャリアアップ特別委員会」の報告書『保育士・保育教諭が誇りとやりがいをもって働き続けられる、新たなキャリアアップの道筋について』が発行された。後者は 2 年にわたる議論のもと示されたものであったが、時期的に、「保育士等キャリアアップ研修ガイドライン」が示されたのちに発行されたために、「保育士等キャリアアップ研修ガイドライン」は残念ながら、古いデータ、つまり、「全国保育士会・新たな保育制度への対応に関する検討委員会報告(第 1 次)『保育士のキャリアパスの構築に向けて』」(平成 23 年 12 月)に掲載されている専門領域分野についての枠組みのデータが活用されている(なお、全国保育士会では研修体系が、平成 19 年に発行され、平成 23 年の改訂版に続き、さらに改訂 2 版が平成 30 年に示された)。つまり、上記特別委員会報告書が明らかにした階層性や具体的な内容や、新しい研修体系については、「保育士等キャリアアップ研修ガイドライン」には、盛り込まれていない。

キャリアアップ研修については、本研究で行われたように、専門組織による研究や、各地で、それぞれが、より良い研修体系を検討していくことが望まれる。そのうえで、考慮すべき点がいくつかあると考える。まず第一点としては、そもそも研修とは、保育の質の維持・向上をはかる上で不可欠なものであり、処遇改善というインセンティブをつけるために、与えられた時間と内容の研修を、与えられた手順で実施し、それで達成(おわり)と位置づけるものではない、ということである。

特に、研修の内容は、大枠としては規定されうるとしても、つまり、研修の内容に一般的な部分や汎用性あるものが含まれる場合があつたとしても、それだけでは不十分である。なぜならば、保育実践の現場には、一つとして同じ園、クラスはなく、個々の子どもの一人ひとりが違う。各地域や各園、そして個々の保育者が必要性を感じて、それぞれの保育現実と関係した内容が盛り込まれなければ実践に生きる研修とはならない。

保育者の専門性において、実践力(判断力、活用力、応用力)が大切であり、知識と技術が実践力とつながり、はじめてその研修の成果が問われるのではないか、ということである。ガイドラインでも、演習やグループワークといった方法論が例示されているが、公

開保育や園内研修との組み合わせなどの検討が不可欠である。

キャリアアップ研修については、「保育士等（民間）のキャリアアップの仕組み・処遇改善のイメージ」（平成 28 年度厚生労働省委託事業 シンポジウム「保育士のキャリアパスに係る研修体系等の構築にむけて」（平成 29（2017）年 3 月 7 日開催）資料で明示された①新任（おおむね 3 年まで）、②分野別リーダー（おおむね 3～7 年）、③副主任、④主任（主幹保育教諭）、⑤園長といった階層化がある。また、全国保育士会では、①初任者（目安：3 年目まで）、②中堅職員（目安：4 年目から 5 年目の職員）、③リーダー的職員（目安：6 年目から 10 年目の職員）、④主任保育士・主幹保育教諭等管理的職員（目安：11 年目以上の職員）が提示されている。加えて、保育教諭養成課程研究会では、幼稚園教諭・保育教諭としての成長をしめしている。これらの整合性を検討していくことが今後望まれる。

キャリアアップの研修の実施については、平成 29（2017）年 4 月 1 日に厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課長よりあらわされた「保育士等キャリアアップ研修の実施について」の通知と保育士等キャリアアップ研修ガイドラインでは、表 4-1 の研修分野が提示された。インセンティブの対象となる副主任の要件としての研修はいずれの研修分野についても 15 時間とし、うち四つの分野の研修を必要としている。

表 4-1：保育士等キャリアアップ研修ガイドラインの研修分野

ア 専門分野別研修
①乳児保育
②幼児教育
③障害児保育
④食育・アレルギー対応
⑤保健衛生・安全対策
⑥保護者支援・子育て支援
イ マネジメント研修
ウ 保育実践研修

参考：厚生労働省(2017) 「保育士等キャリアアップ研修の実施について」

保育士会の検討内容や、保育教諭関係の研修研究、さらには、一般的な保育学研究等の成果を踏まえて、現状のキャリアアップ研修の分野の位置づけと、時間配分には検討の余地があると考ええる。

例えば、アの専門分野別研修は、①と②は保育専門分野研修であり、③～⑥は保育関連分野研修といえる。なぜならば、①、②は保育者に独自の保育専門分野であり、③～⑥は他のより特化した専門職の分野でもあるからである。実際に、医者、心理士、栄養士、管

理栄養士、保健師、建築士、社会福祉士、子育て支援員といった、他職種の専門職がいる。

もちろん、保育においては、他職種との連携は不可欠であり、関連する研修は必要である。しかし、乳児、1歳以上3歳未満、3歳以上児といった子どもの育ちを踏まえ、指針のねらい、内容、方法(環境構成や援助の工夫)といった保育者に専門特化した内容と、他とを同一カテゴリーで取り扱うことは、保育の専門職性を明確にする上でも避けたいことであると筆者は考える。

また、③は障害児保育に加えて、経済格差問題や児童虐待問題など特別な支援を必要とする場合への対応を含むべきであると考え。例えば、「社会的養護と特別支援保育」としてはどうかと考える。

さらには、食育は大切ではあるが、生活は総合的なものであり、また、昨今、睡眠や生活リズムなどの研究も盛んである点も考慮し、④は、例えば「基本的生活習慣」としてはどうかと考える。さらに加えて、家庭は地域にあり、地域との関係性も重要である点を鑑み、また、地域における誕生から大人になるまでの次世代育成のコミュニティー創りの大切さを考慮して、⑥は小学校や地域との連携も含み、例えば、⑥は、「家庭・地域連携」としてより広く分野を構想してはどうかと考える。

キャリアアップ研修の時間については、処遇改善の要件としても最低限で分野別リーダーが1分野(15時間)、副主任が4分野(4×15時間)の研修が提示されている。この時間数も今後検討が必要であると考え。そもそも、教諭(教育公務員)については、初任者研修と10年研修が法定研修として位置づけられている。その内容は、いずれも、園内10日、園外10日の研修が目安とされている。一日6時間と想定すると園外で60時間の研修がなされていることとなる。この度の保育士等のキャリアアップ研修は単独年度での研修ではないが、10年研修の60時間が15時間×4分野と一致することから、両者の整合性がとられているようにも思う。

保護者の就労にかかわらず、日本のすべての乳幼児期の子どもの教育に携わる保育専門職の研修時間の確保やその内容の最低基準の設定が共通化されること、つまり一体的なシステムづくりが今後必要であると考え。これは、人権問題として、子どもの保育保障の観点から、また保育者の働き方の在り方の保障の観点から、検討が必要であると考え。

なお、研修と関連し、海外の動向を紹介する。各国調査を概観すると(EU, 2014; OECD, 2017; 2018 等)、保育者の研修の必修化が進められている。国際比較調査では、①必修となっているのか、②昇進要件となっているのか、が調査されている。例えばヨーロッパでは、園長資格と研修についても調査がされており、対象の35か国中、園長要件として現職経験を課さない国は、乳児については13か国地域、幼児については8か国地域で大変少ない(EU, 2014)。OECD(2017)では、保育者のワークフォースの国際比較分析がなされており、研修を含む、保育者が子どもと直接接する時間以外の業務時間の保障がめざされており、その実態が比較されている。平均では、法定勤務時間のうち83%が子どもと接する保育時間となっ

ているが、国と地域による偏差が大きく、コロンビア、チリ、イギリス、ギリシアなどでは、65%以下となっている。

保育者のキャリアアップ等の研修体系の整備は、初任から管理職等へのより広いスパンを身通り、かつ、子どもと保育者の人権を考慮したより広い視野から検討していく必要があると考える。

3. 体系的な研修の意義～保育の質の「確保」「維持」「向上」へ～

子ども子育て新制度の改革では、保育の量的拡大と質が2つの柱とされてきた。平成30(2018)年度5月厚労省において「保育士等における保育の質の確保・向上に関する検討会」の第一回が開催された。保育の無償化や義務化は、各国で進められているものである。その背景の一つには、今世紀に入って、保育学、教育学、心理学研究の発展のみならず、脳科学、社会経済学等の研究成果からも、乳幼児保育の保障の重要性が指摘されていることがあげられる。

各種研究により乳幼児保育の重要性が位置づけられたことに伴い、その保障が議論されてきた(OECD、2016;2017、等)が、特に、ハイリスクであったり、支援を必要としたりするご家庭の子どもたちの早期からの保育専門職による保育の提供が、その子どもの愛着形成や育ちに肯定的な影響を与えることも明らかにされている。乳幼児期の子どもに園における保育を保証することは、保護者の就労支援の観点からのみならず、子どもの権利保障の観点から議論されている。乳幼児期は、人権教育の基礎を培う時期であり、世界各国の指針や要領の改定(改訂)では、シティズンシップ教育やESDについての項目が含まれつつある。

無償化や義務化が進む中で、保育の質を「確保」する研修体系の制度や、保育の質を「維持」する研修の実践が議論されている。なお、本論では、一方で、保育の質の「確保」とは、システムとして「確保」することをさし、保育の質の「維持」とは、保育の当事者を主語とし手考えて「維持」するといった表現を使うこととする。

保育の仕事は人と接する専門職の仕事であり、研修は保育の資の向上に不可欠なものであることは、広く認識されている。研修は、資の向上の「向上」のみならず、質の「確保」を可能とするシステム創りや、保育者が研修することにより保育実践の質を「維持」することも、大切であると考ええる。

その理由の一つは、環境を通じた保育を実践するには、時代や社会の変化に伴い、変革していかなければならないからである。変化の著しい社会や家庭の状況を踏まえて、今の時代を生きる子どもたちに応じた配慮が保育には必要である。国際化、情報化、人工知能化といわれる時代を生きる子どもたちに、非認知的能力(社会情動的能力)を、乳幼児期にこそ育成することが、大切であることが、指摘されている。保育に関連する学問の発展による新しい知見を学ぶことも不可欠である。それらを踏まえて改定された指針を、実践のよりどころとすることが大切であると考ええる。

二つ目の理由は、保育実践における個別性がある。一人として同じ子どもがおらず、クラスなく、園はない。保育の質の確保のためのシステムの大枠は規定できても、質を維持するための方略は、唯一無二の答えがあるわけではないと考える。保育実践においては、ガイドラインは提示できても、マニュアル化できず、また、その評価をパーセンテージで表すことができないと考える。つまり、どんなに素晴らしい実践であっても、さらなる創意工夫によって、子どもたちの楽しさや、喜び、育ち、学びを援助することが可能である。これらより、当事意識の高い、それぞれの文脈にある、研修の継続性が不可欠であるといえると考えます。

研修の意義については、すでに、省察的に実践を積み重ねていくことが不可欠であることが、教育分野では自明なこととして受け入れられている。かつてより、例えば、ドナルド・ショーン (Schön, 1983) は、①実践しながら省察することを推奨し、省察の実践者像を示してきた。その遙か前より、ジョン・デューイ (Dewey, 1933) は、②実践した後に振り返り考えることが必要であるとかつてより指摘している。これらにさらに加えて筆者は、省察に③シミュレーションを加えることが必要であると考えている。つまり、「もし・・・したら、・・・となっていたかもしれない」といったシミュレーションを行うことが、実践にあたってのどっさの判断の根拠を形成していくことにつながるからである。

①から③のいずれも省察においても、個で行うだけではなく、専門職の連携による省察、つまり、対話を伴う実践の省察に効果があることが分かっている。同僚の実践を題材として省察することも、自らの実践を題材として同僚の複数の視点を得ながら省察することも、実践力の向上に寄与するからである。

保育専門職による保育の質の維持と向上には、保育に特化した専門知識と専門技術に加えて、実践力が大切であることは自明なことである。その実践力は、単なる実践経験を積み重ねるだけではなく、実践を時に自ら、時に同僚と省察し、対話しながら、実践経験を積み重ねることにより豊かなものとなっていくと考える。実践にあたっては、判断する力、つまり思考を伴い決断する力が不可欠である。また、知識と技術を活用するといった行動的な側面もある。加えて、考えて行動する、つまり、応用する力があると考えます。保育実践における判断力や、活用力、応用力は、①～③によって、選択肢を増やしていきながら維持・向上させていくものであると考えます。

4. 研修の方法について

(1) 公開性

保育の質は、何よりも実践の在り方にあると考える。よって、研修は、講義を一報告的に受けるものばかりではなく、演習やディスカッションなどを含むアクティブであることに加えて、やはり実際に、保育を公開すること、あるいは、間接的な公開ともいえる、事例の検討やドキュメンテーションの検討といった内容を含むものがより大切であると考えます。

また公開は、子どもたちや社会に対する説明責任を果たすことになることと考えます。さらに加えて、地域の保育専門職が、公私園種を超えて一緒に保育を考える機会は、地域における

保育専門職の同僚性の形成に繋がる。

保育の一番の評価者は子どもたちであると考え。子どもたちが、抑圧されておらず、自己を発揮し、幸せそうに、育ち学んでいるのか。保育が公開されると、保育者は子どもの姿から、これらを洞察することができる。実践しながら省察することは大変難しいが、公開保育に参加することにより、自分のクラスの子どもの姿を思い浮かべながら、保育者は環境の再構成や自分の援助の工夫を考えることができる。実際公開保育の事後検討会では、「早くクラスの子どもたちに会いたくなった」「明日、クラスの環境をこのように変えてみよう。明日〇〇ちゃんに△△といった言葉をかけたい。」といった声が良く聞かれる。

(2) 往還的な継続性

単発研修ではなく、研修が園内と園外を往還する形で継続することにより、保育者一人ひとり、さらには園の変化をもたらし、しかもそれを実感することにつながると考える。往還性のある継続的な研修により、よりゆとりをもって保育を見たり考えたりすることも可能となると考える。例えば園内研修では時間が限られ、視野も狭いため、拙速に「子どもに〇〇させねば」「自分は〇〇できているか」といった視点での振り返りが多くなる傾向がみられがちである。公開保育等では、先にも述べたが、ゆとりをもって「子どもが何に興味をもって、どう楽しんでいるのか」「保育者の関わりを子どもがどうとらえているのか」「子どもが何を必要としているのか(教材の量や種類、環境構成)」「本当に子どもが幸せそうか」といった異なった視点でみることができると考える。そして、それを持ち帰り、自園の環境構成や教材開発に反映させることができる。園内研修と園外研修を繰り返していくことにより、行事や一斉活動を、子どものその時その時の興味関心に応える形で問い直したり縮減したりといった事例が各地でも起こっている。

(3) 双方向性

実践については特に、唯一無二の完璧な実践があるわけではなく、それゆえに、一方が教え、他方が教わるといった一方的な教授的な研修だけではなく、双方向的な研修が大切であると考え。多様な考えや見方を知ることにより、より客観的に見たり考えたりすることが可能となると思われる。

双方向的な研修では、保育を構造的に考える機会が増える。一つの答えを探るのではなく、保育がどのように形作られているのかを、いろいろな角度から考える機会が得られる。「子どもの姿(興味関心や、生活課題等)から導き出された「ねらい」や「はぐくみたい子どもの姿」などのゆるやかな「教育意図性」があったのか。」「子どもの姿が前提となっていて「ねらい」が設定されていたのか。」「「ねらい」の具現化のための「環境構成」や「援助の工夫」となっているか。」そして「実際はどうだったか。そう判断する根拠はどういった子どもの言葉や行動からか。」といったことは、答えが一つではないものであり、保育専門職が、互いで語り合い、問いかけあい、考えあうことにより、学びが深まることが期待できる

5. おわりに

保育の質をめぐる議論は、国内外において盛んになされている。2018年のOECDの報告書もまた、保育の質研究を総括したものであった（OECD, 2018）。2018年12月にブエノスアイレスにて開催された各国の首脳会談であるG20においてもアジェンダ14において、保育の継続への支援（就園確保のため）と、質の確保のための経済的支援が各国の重点政策課題とし位置づけられた。保育の質を保育現場において維持・向上を図るには、研修は不可欠であり、その開発研究が各国の保育研究のトレンドでもある。

研修については、日本には、かつてより公開保育や保育実践研究（公開授業や授業研究）が盛んになされてきた伝統がある。本論で提示したような、公開性、往還性、双方向性といった特徴のある研修は、一方向で知識や技能を教授されるような研修とは異なり、保育の実態により即した研修となると考える。保育の質を議論するとき、比較的普遍的な要素と考えられる部分と、状況によって多様で可変的な要素と考えられる部分がある。大変複雑なものである。よって、唯一の質評価の指標に依拠し、一方向的に質の維持・向上を図るのではなく、質そのものを問い続ける必要があると考える。保育の質の議論をするときに、ある絶対的で普遍的な質の項目があると決めつけてしまえば、思考停止となってしまう。そのことを大変危惧している。なぜならば、一人として同じ子どもがおらず、一つとして同じクラスがなく、一度として同じ実践が起こりえない保育の現実においては、質を問い続ける必要があると考えるからである。

研修の在り方も同様に、模索しつつ、参加者が研修に参画する主体となり、公開性や、往還性、双方向性を意識して、当事者として、創り出していくことが各地で展開しつつある。現在報告者は、舞鶴市や、神戸市、福井県、大阪府等において、研修開発研究を進めている。今後も当事者として、さらに、創意工夫しながら、挑戦していきたいと考えている。

引用文献

- ・Dewey, John (1933) How We Think-A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process DC. Heath and Company
- ・European Commission / EACEA / Eurdice / Eurostat, (2014) Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe 2014 Edition. Eurodice and Eurostat Report
- ・保育教諭養成課程研究会(2018)『幼稚園教育・保育教諭のための研修ガイドⅣ』（文部科学省「平成29年度 幼児期の教育内容深化・充実調査研究」の委託費による。
- ・厚生労働省（2017）『保育所保育指針』
- ・厚生労働省（2017）「保育士等キャリアアップ研修ガイドライン」（平成29年4月1日付け雇児保発0401第1号厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課長通知）
- ・厚生労働省（2018）「保育所保育指針解説」

- ・OECD (2017) Starting Strong 2017 OECD
- ・OECD (2018) Starting Strong:Engaging Young Children Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care OECD
- ・Schön, Donald Alan (1983) The Reflective Practitioner: How professionals think in action. London: Temple Smith. (D. A. ショーン, 柳沢昌一・三輪建二 (監訳) (2007) 『省察的実践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』, 鳳書房)
- ・全国保育士会 (2006) 『保育士の研修体系～保育士の階層別に求められる専門性～』
- ・全国保育士会 (2009) 『保育所長の研修体系—学習領域と具体的研修内容』
- ・全国保育士会 (2011) 『保育士のキャリアパスの構築に向けて 全国保育士会・新たな保育制度への対応に関する検討委員会報告 (第1次)』
- ・全国保育士会 (2017) 保育士等のキャリアアップ特別委員会報告書『保育士・保育教諭が誇りとやりがいをもって働き続けられる、新たなキャリアアップの道筋について』 全国保育士会
- ・全国保育士会 (2018) 『保育士・保育教諭の研修体系 (平成30年3月 改訂2版)』 全国保育士会

(文責：北野幸子)

V. 結論 ー本研究で明らかになったこと

本研究は、保育者の資質向上につながるキャリアアップ研修のあり方を明らかにすることを目的に以下の2つのアプローチから研究を行ってきた。

研究①では、横浜市の「園内研修リーダー育成研修」（「保育士等キャリアアップ研修（マネジメント分野）」）を通して、往還型および公開保育実施型の具体的な研修の内容・方法のプログラム開発を通してその検証を行う。そこから具体的な内容を整理するとともに、その成果について質問紙調査で検証を行い、その意義と課題を見出すというものである。

研究②では、先行研究や先駆的な自治体の取り組みや先行的な研修や海外の実際を通して、保育者の資質向上につながるキャリアアップ研修のあり方を明らかにするものである。

ここでは、そのことを簡単に整理したい。

1. 研究① - 1 「往還型研修」プログラム開発とその意義と課題

研究①では、横浜市の「往還型研修」の実際を対象としてその研修プログラムの開発を通して、その方法・内容およびその成果について検討を行ってきた。まずは横浜市において、往還型研修の開発を行った。その実際は本論で述べたとおりである。

実際に往還型研修プログラムを行う中で見えてきたことの特徴の第一は、「当事者性」であった。この研修では、園内研修の手法、保育の可視化の手法、子ども・同僚へのスタンス等を学び、参加者が各園に持ち帰り、実践し、さらにその成果を次回に持ち寄り、グループワークで高め合うという方法を採用したが、そこで重要であったことは、自園のリーダーとしての「私」の課題やテーマ（実現したいこと）を設定し、それに取り組んでいくために、研修での学びや他者・他園の視点を取り入れるようにすることであった。子どもたちが「自分で選び、決めている」ように、保育者自身もまた「自分で選んで、決めていく」ことで、研修や実践そのものに臨むスタンスが変わってくるのである。キャリアアップ研修のみではなく、研修が保育の質を高めることに貢献する上で、「当事者性」が重要な鍵になるであろう。

第二には、往還型研修を通して見えてきた研修方法の意義である。特に、往還的に行うことによることに加え、フォトカンファレンスやドキュメンテーションなど写真を使った研修や記録の方法、保育ウェブなど保育のデザインの手法、グループワークによる対話による研修方法、ポスター発表を用いた鑑賞観的な評価方法、公開保育など実際に保育を開いていく方法等が、効果的であることがヒアリングから見いだされた。キャリアアップ研修のみならず、外部研修が保育の質に貢献しうる上で、知識・技術伝達型に加えて、実際に保育の場で取り組むことにつながるワークショップ型の方法論の確立が求められる。そのような意味では、本研究の研修プログラムは一定のモデルを提供できたのではないかと考える。

第三には、公開保育を支えるアドバイザーに求められるスタンスである。一部の受講者の

園が公開保育を行ったが、そこでのアドバイザーの役割が極めて重要であることが見いだされた。しかしながら、それは公開保育を行った園の話ではない。園全体がうまく機能していくためには、当該園の保育者たちが主体的に話し合い、合意を形成し、課題や新たな試みに向かっていく同僚性やスタンスを作っていくことが必要不可欠である。アドバイザーには、そうした話し合いの場をコーディネートする（ファシリテーター）の役割を担ったり、そのための仕掛けや工夫を提供する必要もある。キャリアアップ研修を通してマネジメントにかかわる役割として、こうしたコーディネート（ファシリテート）機能を得ていく研修のあり方が重要であることが見いだされた。

2. 研究① - 2 アンケート調査から見る「往還型研修」の意義と課題

研修①では、研修プログラムの開発を行うと同時にその成果について、アンケート調査を行い、その意義と課題について考察を行った。

その結果として、「往還型研修」は、単なる研修の満足度だけに留まらず、受講者自身（さらには園全体）の保育実践の変容へと繋がっていく可能性が見いだされた。

その具体的な変容の特徴としては、①一人ひとりの子どもの姿や活動のプロセスに丁寧に目を向けながら、子ども主体の保育を展開していこうとする個々の保育者のまなざしや保育の変化、②園内の同僚性や園内研修の方法、保護者への発信等、受講者個人のみでなく、園全体での保育の質向上の両面に繋がるものであった。

さらに、こうした「往還型研修」の成果は、研修受講者の役職や年代、あるいはその組み合わせによる違いは見られないが、受講者の所属する園の特徴としては、園内の同僚や保護者との連携がとれている園ほど効果が表れやすい傾向があることも示された。ただし、研修の時点では、同僚や保護者との連携がとれていなかった園についても、②で示したように、この研修の成果として、園内の同僚性や保護者への発信等の変化により、今後より連携が深まっていくことが予想されるため、本研修が、今後の質向上に向けた土壌作りに繋がったと考えられる。

3. 研究② 保育の質の維持と向上につながる研修体系の現状と展望

研究②については、現在の研修体系について整理を行い、課題と展望の考察を行った。

第一に、研修の課題として、保育所保育指針に「組織として保育の質の向上に取り組むこと」と、「一人一人の職員が、主体的・協働的にその資質・専門性を向上させていくこと」の必要性が示されていることに触れ、研修は施設長や保育者といった、個々人の責務としてだけではなく、制度として明確に体系として位置付けられ、充実が図られることを述べた。

第二には、キャリアアップ研修については、本研究で行われたように、専門組織による研究や、各自治体等でそれぞれがより良い研修体系を検討していくことが望まれることに

ついて述べた。そもそも研修とは、保育の質の維持・向上をはかる上で不可欠なものであり、単に処遇改善というインセンティブをつけるために与えられた時間と内容の研修を、与えられた手順で実施し、それで達成（おわり）と位置づけるものではないことの課題をあげた。

また、研修の内容は大枠としては規定されうるとしても、それだけでは十分ではないことについても述べた。保育者の専門性向上において、実践力（判断力、活用力、応用力）が大切であり、知識と技術が実践力とつながり、その研修の成果が問われることを鑑みると、ガイドラインにも演習やグループワークといった方法論が例示されているが、公開保育や園内研修との組み合わせなどの検討が不可欠であることについて言及した。

第三には、研修の方法について、①公開性、②継続的往還性、③双方向性といった観点から展望を考察した。

4. 研修のあり方の課題と今後の展望について

最後に、3. の研修方法の3つの観点を通して、今回のプログラム開発から今後の課題と展望を考察したい。

（1）公開性

今回の横浜市での研修では、往還型の研修がメインであり、公開保育に関してはその一部で実施したに過ぎない。ただし、公開保育を行った園での成果は大きく本報告書Ⅱの中でも触れているとおりである。今後、こうした公開保育をどう広げていくかは大きなテーマである。

いくつかの自治体では、すでにキャリアアップ研修や他の研修の中に公開保育を積極的に位置付けている事例もある。墨田区では公開保育を通じた研修を行っており、その成果は「子ども主体の協同的な学びプロジェクト」研修に関する研究（岩田・三谷・松山・高嶋・大豆生田 2018）でも紹介している。今後、保育の質評価の観点からも、公開保育を行うことは重要である。今後、先行自治体の事例に学びながら、どのように公開保育を位置づけていくかが求められる。

（2）継続的往還性

今回の研究はまさにこの往還型の研修プログラムを開発するものであった。その成果については、本研究で示すことができたであろう。しかし、ここには「継続的」ともある。こうした研修が、いかに「継続的」に位置づけられていくかは大きな課題があるだろう。

それは、経験年数等に応じた研修体系が用意されているというだけでなく、キャリアアップしていくためのフォローアップ研修のようなことも考えられるであろう。今後、ステップアップを実感できる継続的な研修についても検討が求められる。

（3）双方向性

双方向性については、横浜市での往還型研修プログラムでは、グループ研修やポスター発表形態など、共に語りあい、聴き合い、味わいあうといった双方向性がある程度実現できていたと言ってよいであろう。

講師が知識・技術伝達型で行うという研修スタイルも当然あるのだが、今後、ますますこうした双方向性のある共に学び合うワークショップ型の研修スタイルが重要になってくるだろう。それが、当事者性を培う研修でもあり、保育の質向上に貢献しうるものであることが本研究で明らかになった。つまり、保育者がキャリアアップしていくということは、そうした双方向性の学び合いのコーディネーター（ファシリテーター）になっていくということでもある。

そうであるとすれば、外部研修において、そうした双方向性の学び合いをデザインできる講師の存在も重要になってくるであろう。それぞれの自治体において、保育者養成校の教員や研究者のみならず、現場の保育リーダーがそうした自分の園のコーディネーターだけでなく、講師となって保育アドバイザーや保育コーディネーターになっていく仕組みづくりも今後、求められる。そうした研修システムの全体ビジョンも踏まえ、今後の研修体系のデザインが求められるであろう。

（文責 大豆生田啓友）