

保育者の現職研修と大学院教育

Nursery Teachers In-service Training and Graduate School Education

橋川喜美代*, 岩崎美智子*

〒772-8502 鳴門市鳴門町高島字中島748番地

*鳴門教育大学・学校教育学部 幼年発達支援講座

Kimiyo HASHIKAWA*, Michiko IWASAKI*

* Department of Early Childhood Education, Care and Welfare, Naruto University of Education

748 Nakajima, Takashima, Naruto-cho, Naruto-shi, 772-8502, Japan

抄録：2004年4月現在、本学が開設した昼夜開講制大学院に入学した保育所保育士および幼稚園教諭は15名となった。1期生である修了生7名を対象にインタビュー調査を、昼夜開講制修了・在学生全15名を対象にアンケート調査を実施した。その結果、1)有効回答者11名は、大学院進学目的によって、「研究志向型」、「実践改良型」、「チャレンジ志向型」の3類型に分けられ、大学院教育への満足度や得たものに違いがあることがわかった。2)大学院教育が現職保育者の研修の場として機能するには、①実生活の具体から出発し、具体の要素に見られる根源的要因の共通性に気付かせるような実践と理論を融合した授業、②研修とは異なる大学教員の専門性に基づく系統だった授業、が不可欠であることが理解された。

キーワード：昼夜開講制大学院、保育者の現職研修

Abstract : Currently as of April 2004, 15 persons have enrolled in the day-and-night graduate programs for nursery teachers and kindergarten teachers at this university. We conducted an interview survey of 7 graduates who had enrolled in the first year that this course was offered, and a questionnaire survey of all 15 students who were enrolled or had completed the day-and-night graduate program. The results from these surveys showed the following.

- (1) Of the 11 valid respondents, the students were classified into three groups depending on whether each student's goal for graduate school study was *research focus*, *practical improvement focus*, or *challenge-minded focus*. It was found that the degree of satisfaction with the graduate school education, and the perceived results achieved from it, varied among these three groups.
- (2) The following were determined to be essential in order for a graduate school education to function as training for active teachers:
 - (A) Courses which begin from the real world of practical living and combine practice and theory aimed at allowing the students to identify connections between fundamental factors which are present in real-world elements, and
 - (B) Systematic courses which are based on the specific disciplines of the university professors and which are different from professional training.

Keywords : the day-and-night graduate programs, nursery teachers in-service training

I. はじめに

鳴門教育大学では、2001年4月に昼夜開講制(夜間部)の大学院修士課程を開設し、5名の現職保育士が個別の入学資格審査を受け入学した。彼女たちは仕事と学業の両立という困難を乗り越え2003年3月には、無事課程を修了し、修士号を取得した。さらに、町村に派遣制度がないために辞職しなければ昼間部を受験できなかった

幼稚園教諭2名が、夜間の受講によって修士課程を修了している。2004年4月現在、現職保育士・幼稚園教諭10名が昼夜開講制の大学院修士課程を修了し、5名が在学中である。

1999年に『保育所保育指針』が改訂され、「保育や子育て支援の質を常に向上させるため、保育所における職員研修や自己研鑽などについて、不断に努めること」が改めて重要視されたことは今更言うまでもない(厚生省、

1999)。さらに、2001年11月には児童福祉法が改正され、保育士資格の法定化、保育士の研修規定によって、その専門性や成長プロセスの実態を求める動きは活性化してきた。

つまり「子ども個々や子ども集団に即してよりよく行動しようとする保育者を育てる上で欠かせない専門性」は、「知的（知識的）技術的専門性から感性的専門性（気づく、表現する）へ、『知っていること』と『いまここで、すること』の落差をどう埋めるかの問題へ、と展開してきたのである（関口はつ江、2000）。観念から具体的に即した実践的応用力の修得は、保育者養成校の教育や訓練だけでは不十分であり、就職した保育の場での習熟や、現職教育などを含む適切な支援が必要となる（高濱裕子、2001）。ここで定義する現職教育には、所属する園での園内研究・自主研修といったインフォーマルな教育や、教育委員会などが主催する都道府県や市町村レベルのフォーマルな研修などが含まれる。

ところで、保育者の研修については、フレーベル生誕200年を迎えた1982年、『保育学年報』の特集テーマとなり、保育者養成の原点から、研修のあり方が問い直された。その総説において、「園内研修は、身近な人間同志で行なわれるものであることから、ともしれば、『まあまあ』的な安易な気持ちが支配し、きびしいものとして実施しがたい」実情が指摘されるとともに、園外研修においても、単に講師の話を一方向的に聞くだけでは不十分だと述べ、研修者自身の能動的な活動による学習方式への転換が求められていた（岡田正章、1982）。

しかし、公立保育所の所長（代理）や主任保育士を対象とした調査結果では、講義形式や集団討論形式の現職研修よりも、研究論文を作成する研修形態が重要であり、園内や地域の研究や研修の指導に役立っていることを明らかにしている（鈴木朋子ら、2001）。保育士の専門性を高めるには、スーパーバイザーの指導による個別課題研究が、①研究テーマの設定、②研究データの収集・分析、③研究論文の作成、④研究発表から構成されるべきだと指摘している。また、保育士が地域の保育研修を指導し、子育て支援等の広い活動を実践するリーダーとして働くには、研究法についての講義や演習を導入した大学院でのリカレント教育プログラムの必要性も説かれている（金子智栄子、2003）。

以上のような観点から、国立の教員養成系大学院（修士課程）の昼夜開講制（夜間部）が、保育所保育士や幼稚園教諭の現職教育の場として活用される可能性を探ることは急務である。そこで本研究では、本学大学院昼夜開講制の修了1期生である現職保育士・幼稚園教諭7名を対象にした、授業や修士論文執筆に対するインタビュー調査（①）を実施した。さらに、その結果を踏まえ、修了・在学中の現職保育士・幼稚園教諭15名の研

修の実態と、大学院進学のための目的、大学院で学びたい事柄、大学院で得たものに関するアンケート調査（②）を行うことによって、昼夜開講制大学院が果たすべき保育者のリカレント教育の課題を解明することを目的とする。

II. 方 法

1. 基礎データ

(1) 調査対象者

① 2003年3月に本学大学院昼夜開講制（夜間部）修士課程を修了した幼年発達支援コース1期生：現職保育士5名と幼稚園教諭2名の計7名

② 2004年4月現在の修了・在学中の現職保育士・幼稚園教諭15名（幼年発達支援コース11名、障害児教育専修4名）

(2) 調査期間

① 2003（平成15）年3月、② 2004（平成16）年7月～8月

(3) インタビュー調査

インタビューでは、a. 基本的属性（①年齢、②勤務先、職名、③経験年数、④家族構成、⑤学費の負担者）、b. 入学にあたって（①志望動機、②大学院への期待、③大学院で学ぶための条件）、c. 大学院の授業について（①大学院の授業で得たもの・興味深かったもの、②大学院の授業で余り得るところがなかったもの、③大学院の授業は実践に役立ったか、④2年間のカリキュラムに対する意見や感想）、d. 修士論文執筆について（①修士論文は書いてよかったか、②論文執筆で苦労したこと、③現実の保育との関連をどう考えるか）、e. 大学院生活について（①大変だったこと、②楽しかった・嬉しかったこと、③満足したこと）、f. 大学院の教育・研究環境に対する要望・意見、g. 今後（①後輩へのアドバイス、②友人や同僚、後輩に大学院進学を勧めるか）、の回答を求めた。

(4) アンケート調査

質問紙には、a. 基本的属性（①出身校、②勤務先、職名、③経験年数）、b. 学生時代について（①力を入れたこと、②学生時代の出来事や人との出会い、感銘を受けた授業など、現在の職業に影響を与えたと思われる印象的なこと、③短大および専門学校（または大学）での教育への満足度）、c. 大学院進学について（①進学目的、学びたい事柄、実際の勉学に対する評価、大学院で得たもの）、d. 大学院進学前後の研修・研究会について（①回数や満足度、②主催者・参加者内訳・テーマ・良かった点など）、e. 現在の状況や考えについて（①大学院で学んだことが現在の生活に活かされているか、②現職保育

者が働きながら学ぶことへの意見), の詳細な回答を求めた。

2. 調査手続き

(1) インタビュー調査

調査時には、まず本調査の目的を簡単に説明した後、質問項目順に1つずつ聞き取り調査を行った。ただし、質問については、対象者の状況や発言に応じて、順序や聞き方の表現を柔軟に変えながら施行した。調査時に交わされた会話の内容は、あらかじめ対象者に断り、テープレコーダーに録音させて貰った。対象者の自由な語りを促すように努めながら、60分～90分間の聞き取りを行った。

(2) アンケート調査

質問紙と返信用封筒は人数分を郵送し、個別に返信して貰うことによって回収した。15名配付した内、回収率は86.7%であり、有効回答者数は11名であった(インタビュー調査に応じた7名の1期生は6名が回答)。

アンケート調査は、インタビュー調査の結果を踏まえ、大学院でのリカレント教育の課題を明らかにするために、大学院進学前後の研修・研究会に関する実態や意見の変化、大学院で学んだことの意識化や実用化の実際について回答を求めた。なお、大学院に進学する目的に関する質問では、進学の目的として重要と思われる項目を9項目の中から総て選び出し、重要なものから順に並べるという手続きで回答を求めた。なお、ここで言う9項目とは、①実践に役立てたい、②子ども理解を深めたい、③幼児教育の新しい動向を知りたい、④じっくり考える時間がほしい、⑤親についての理解を深めたい、⑥自分の積み重ねてきた実践を理論化したい、⑦研究の方法を学びたい、⑧学歴を高めたい、⑨学問的雰囲気に関わりたい、である。そして、大学院で学びたい事柄に関する質問も、学びたい事柄を14項目の中から総て選び出し、学びたいものから順に並べるという手続きで回答を求めた。

III. 結果と考察

1. 対象者の属性

表1はインタビューの対象者である6名を含む、11名の属性である。平均年齢は43.2歳。平均経験年数は21.5年(分布7～38年)で、経験年数別の対象者数は10年未満1名(平均7年)、10～19年4名(平均12年)、20～29年4名(平均27年)、30年以上2名(平均37年)であった。こうした結果から、夜間部院生は年齢40歳以上で、20年以上の保育経験を持った保育者が多いことが分かった。

出身校での教育について、回答者の6名が満足だと答

え、その理由として実習や出身校での感銘を受けた人との出会いを上げていた。一方、不満だと答えた者は、その理由として「学問としての深みのある授業や尊敬できる先生との出会いが得られなかった」「1学年200名弱の学生を相手にした一斉授業であった」「専門学校には教師の数が少なく、他大学からの非常勤講師との繋がりは薄かった」からだと述べている。また、実習が幼稚園教諭になることを決定づけるターニングポイントになったが、理論中心の授業よりも、手遊びやピアノなどの技能面をもっと重視することを望む4年制大学の卒業生もいた。とはいえ、進学者の多くが出身校を人間的触れ合いやかかわる手段として重視していることが分かった。

表1 対象者の属性

年 齢	平均43.2歳(分布57～32歳)
年 代	50歳代3名 40歳代3名 30歳代5名
出 身 校	保育専門学校7名 短期大学3名 4年制大学1名
勤 務 先	公立保育所6名 公立幼稚園2名 私立保育所3名
職 名	所長2名 主任1名 保育士6名 園長1名 教諭1名
経 験 年 数	30年以上2名 20年～29年4名 10年～19年4名 10年未満1名 (平均21.5年)

2. 大学院への期待と満足度

(1) 大学院進学目的に見る3類型

大学院へ進学する目的に関する質問では、9項目と「その他」を加えた10項目を提示し、3位までの回答を集計した。最も多く回答された項目は、「子ども理解を深めたい」(81.8%)であり、次いで「実践に役立てたい」「じっくり考える時間が欲しい」「自分の積み重ねてきた実践を理論化したい」(45.5%)であった。

本学が実施した2001年の徳島市・鳴門市の保育所保育士522名(有効回答者数157名)へのニーズ調査では、「実践に役立てたい」(87.9%)、「子ども理解を深めたい」(76.4%)、「幼児教育の新しい動向を知りたい」(53.5%)、「じっくり考える時間が欲しい」(50.9%)の順に回答数が多く、「自分の積み重ねてきた実践を理論化したい」は35.0%であった。そのため、①抽象的な理論的知識の教授よりも、実際の保育実践場面などを題材にした具体的な改善や、保育技術の向上に関する内容、②実際の子どもの姿がイメージでき、現場の保育に有益な情報、③幼児教育の新しい動向に関する情報、などを工夫する必要があると捉えた(田村他, 2001)。

さて進学者のニーズ調査では、「研究の方法を学びたい」という目的で大学院を目指していたのは、50代の保

育士3名(27.2%)であった。こうした傾向を示す保育者を「研究志向型」群と名付けておく。インタビュー調査時点で、2名の保育者は聞き取りにおいて、志望動機を「自分の保育実践を理論的に検証するため」「50歳になったら保育をもっと極めるために大学院に入りたいと思っていた」と語っている。つまり、2名の保育者は子どもの心の世界や幼小連携を研究するための理論的な検証方法を学びとりたいといった目的意識が顕著で、講座所属の特定教員による指導を望んで入学していた。

また、残りの8名は「実践に役立てたい」「自分の積み重ねてきた実践の理論化」「子ども理解」などを優先する「実践改良型」群と、「じっくり考える時間が欲しい」ために大学院に飛び込んできた「チャレンジ志向型」群に2分される。

「研究志向型」と「実践改良型」は、ともに理論と実践との融合による実践改良を求めているが、前者が理論化するための方法論や研究者としてのテクニックを志向するのに対し、後者は研究者との新しい人間関係や理論的学びへの憧れが強い点に違いがある。例えば、「実践改良型」の保育者は、志望動機として「狭い環境に縛られた人間関係や保育観から抜け出す新しい発見」を求めている。将来を見越したキャリアアップを目指している。

将来のキャリアアップの理由は、以下のようである。「元々勉強は好きだったんですね。ずっと、勉強をし続けていきたいなって思っていました。それに、もっと学んでないと、これから後の将来に、チャンスが広がっていかないっていう必要感に迫られていました。…(略)…能力がないと後輩にも十分な信用も得られませんし、…(略)…保育所も民営化されるとかで、生き残るためっていうのもありました。学歴をつくるというか、もっと学んでいるっていう、自分に今までのキャリアだけではないプラスアルファが無かったら残れないっていうような、そういうのもあったんですよ。…(略)…立派な保育士になりたいなって。欲があるんですね、まだ。」

一方、「チャレンジ志向型」は、明確な研究に対する目標は持たず、社会の変化に対応した保育を実践するための勉強不足や保育の学び直しを実践の場を超えた人間のかかわりの拡大から求めようとして大学院に飛び込んだ保育者たちであった。ちなみに、「勉強したい勢いで大学院に来た。明確な研究テーマがあったのではなく、自らの保育を問い直し改善するための視点を探り出したかった。所長が求めている自由保育の中身が分からず、ただ勉強不足だと言われ続けて耐えた3年間を無駄にしたくなかった。ただ時間に流される保育をどうにか変えたい。変えるべき方向性が今のままでは明らかにできない限界を感じていた。」と語っており、自らの保育の問い直しとその質的向上を目指して変えるべき方向性を大学院に求めていたことが分かる。

(2) 保育者の現職教育を可能にする諸条件

3類型の特徴を詳細に見る前に、インタビュー調査から、保育者が大学院入学を果たした諸条件を見ておこう。家族・職場・行政という3者の援助と本人の熱意が強く働いているが、配偶者の理解と賛成が最優先される。自分よりも高学歴になることにこだわる夫を説得したり、子どもが2,3名いる場合には、家事・育児を支える(義)父母の存在は欠かせない。家族構成が「夫+子ども」である場合も、近所に両親が住んでいたり、上の子どもが下の子を世話して急場をしのいだという特殊な例からも、子どもの年齢や祖父母の存在が重要な要因となっていた。

また職場では、上司や同僚の理解が不可欠である。彼女たちの多くは、保育経験20年を超える者が専門性を高め、学び続けることは、職場の保育を刺激する起爆剤になるといった考え方や、大学院に出やすい人間関係に支えられていた。そして、これを後押ししたのが行政による支援であった。長期休暇中の研修体制や、大学院に通学しやすい保育所への異動が叶えられたことは、彼女たちの大きな支えとなっていた。

(3) 大学院教育で得たもの・授業内容への満足度と3類型

① 3類型と大学院教育で得たものの違い

表2は、大学院教育で得たものを3類型別に表示したものである。研究への明確な目的意識を持って進学して

表2 3類型と大学院進学で得たものの相関

類 型	大学院進学で得たもの
研究志向型	<ul style="list-style-type: none"> ・研究方法の修得 ・多様な視点から考察する力 ・問題解決への粘り強さ ・周りの人による高い評価 ・他コースの現職院生との交わりによる視野の拡大 ・現場の諸問題を的確に捉える力 ・自信を持って仕事に関わる態度 ・保育者・保護者と保育・子育てを話し合う力
実践改良型	<ul style="list-style-type: none"> ・少々無理と思うことでも意欲で乗り越えられるパワー ・内容のポイントを掴んで人に伝える力 ・指導の筋道を立てる力 ・子どもへの関わり方の問題を掴む力 ・専門家として意見を求められた時、理論を土台にして応答する力 ・自分の保育を見直し、改善する力 ・多様な関心・意欲
チャレンジ志向型	<ul style="list-style-type: none"> ・視野の拡大 ・理論づけ ・自分のための時間と勉強の機会 ・保育の歴史に対する理解 ・保育観の確立 ・新しい知識の獲得 ・他者と話し合う機会 ・保育を見直す理論的力

きた「研究志向型」や、実践の改良を目指す「実践改良型」群は、網掛け部分が多くなっている。それは、大学院教育に対する期待とほぼ一致した力が獲得できたと回答していることを意味している。

3 類型の平均年齢は「研究志向型」が 55.3 歳と最も高く、次いで「チャレンジ型」が 39.5 歳、「実践改良型」が 37.5 歳と順に低くなっている。また、平均経験年数も、34.8 年、17.8 年、15.8 年と短くなっていく。

「研究志向型」群では、「研究方法の修得」、「多様な視点から考察する力」、「現場の諸問題を的確に捉える力」、「保育者・保護者と保育・子育てを話し合う力」が獲得されたと答えている。つまり、子どもの保育・家族の相談に関わる総合的な対応能力や、研究手法の獲得が周りの高い評価を受けることによって、所長や園長としての立場や経験を安定させ、大きな自信をもたらしている。また、こうした所長・園長クラスが獲得した子育て支援の幅広い活動を実践するために必要な力は、保育士の専修資格に求めた専門性（金子、2003、p.146）だと言い換えることもできる。

次に「実践改良型」群では、「内容のポイントを掴んで人に伝えられる力」、「指導の筋道を立てる力」、「子どもへの関わり方の問題を掴む力」、「専門家として意見を求められた時、理論を土台にして応答する力」、「自分の保育を見直し、改善する力」が獲得されたと答えている。彼女たちは、自らが抱えてきた解決すべき課題に対する研究・実践能力を身につけただけでなく、他者の保育の問題点を掴んだり、多様な関心・意欲をもって保育に邁進する活力を得たようである。

一方、明確な目的意識よりも自分の充電時間、新しい知識や保育の動向に触れることを求める「チャレンジ志向型」群では、リーダー的力の発揮が求められる「研究志向型」とは対照的に、視野の拡大や「保育とは」「子どもとは」何かを問い直す中で、新しい価値観を再認識する場と時間が与えられたと答えている。

1 期生のインタビュー調査を参考に、授業内容への満足度を詳細に見ておこう。

② 授業内容への満足度・評価に見る 3 類型の違い

1 期生 7 名のインタビュー結果では、保育実践に役立つ科目や価値観・生き方を考える機会が与えられたなど、全体的には授業内容に高い満足度が示された。また、保育所保育士と幼稚園教諭が同じテーブルで意見を交換することによって、当初感じていた考え方の違いや垣根が取り去られ、理解できるようになったという指摘は、予期せぬ効果であったと思われる。とはいえ、中には授業内容や教員の授業方法に対する辛辣な注文も聞かれた。

表 3 は、今回の調査に回答しなかった 1 名を除く 6 名の結果から、授業への満足度に対する 3 類型の違いを要約したものである。「研究志向型」の 2 名は授業評価や内

表 3 授業への満足度に対する 3 類型の違い

類 型	授業への満足度と評価
研究志向型	<ul style="list-style-type: none"> 実践家として積み重ねてきたものを言語化し、理論づけるためのテクニックを身につけるといふ観点から授業評価すれば、不満が残る。 授業の評価が一律であることに不満を感じる。合格ラインを明確にするためにも、提出したレポートは添削して返却すべきである。 2 歳までの実践例が多く学ぶべき点もあったが、3 歳以上の幼児を対象にした内容にまで踏み込んで欲しかった。
実践改良型	<ul style="list-style-type: none"> 大学教員が話す言葉は「辞書が飛んでいる」ようで難しいと感じられたが、授業の雰囲気には満足した。 短大時代はその多くが多人数授業であったため、少人数で意見交換する授業形態には満足した。 現場の保育者による研修では聞けない理論と現場両方が学べた点に満足している。 実践してきた事柄を調査で検証できたことに満足している。 幼児教育以外の障害児教育やジェンダー研究で学んだことが、実践に役立っている。 勉強不足だと言われながらも、時間に流されてきた自らの保育を問い直し改善すべき視点が大学院で探し出せた。
チャレンジ志向型	<ul style="list-style-type: none"> 授業を通して、自分の思っていることを直にぶついたり、言い合える教員、本物の勉強をしている教員に巡り会えた。 日頃絶対に読まないような文献などの紹介、忘れかけていた基本的な保育理論の再確認など、研修では得られない知識の積み重ねができた。 保育だけでなく、社会学、心理学が半期間継続して学べたことに満足している。 少人数の討議が多く、自分で本を探して読むだけでは得られない、意見の交換ができた。

容への注文を明確に指摘している点で、他の 2 類型とは異なっている。これに対し、「実践改良型」の 2 名は、大学院での授業は現場の保育者集団による研修では学べない研究手法や知識が習得でき、実践に役立てられた点や、短大・保育専門学校では味わえなかった少人数による授業形態や授業内容を評価している。また、明確な目標も持たずに大学院に飛び込んだ「チャレンジ志向型」も、その熱意が投入できる授業や大学教員に出会うことによって、自らの価値観や生き方を問い直す機会を見いだしていたことが明確となった。

③ 修士論文執筆に対する 3 類型の違い

論文執筆への心構えは類型によって大きく異なってい

た。表4は修士論文執筆への意識・満足度を3類型別に分類したものである。「研究志向型」は大学院で学ぶ第1の課題として修士論文を明確に位置づけていた。こうした認識を持たずに飛び込んだのが、「チャレンジ志向型」である。執筆方法が分からず悪戦苦闘する以前に、指示された「センコウケンキュウ」という言葉の意味や重要性が分からず迷走した者も少なくない。その意味や重要性がやっと分かった頃には、論文の提出期限が目前に迫っていたといった、まさに薄氷を踏むようなチャレンジであった。

表4 修士論文執筆への満足度に対する3類型の違い

類型	論文執筆への満足度
研究志向型	<ul style="list-style-type: none"> ・大学院は修士論文を書くことが一番の課題だと考えていた。 ・苦手な論文執筆が幾分なりとも習得できた。 ・郡の研究会などで40枚程度の研究集録は書いてきたので、その程度の内容なら自信はあったが、80枚を超える論文の総合考察に手間取り苦しんだ。
実践改良型	<ul style="list-style-type: none"> ・自分で考えたことが文章化できるようになった点に、論文執筆の意味を感じている。 ・保育記録を採っているだけでは、子どもの内面までは推し量ることができず、書き方・考察に苦慮した。 ・保育実践を文章化することによって保育への自信が持てるようになった。
チャレンジ志向型	<ul style="list-style-type: none"> ・主観的エッセーから論理的に構築された論文執筆の方法を習得するのに時間を要した。 ・論文執筆によって自分で考え、推敲できるようになった。 ・実践に役立つテーマを選定し深めたことで、保護者や子どもを理解できるようになった。 ・理論的論文に初めて触れたことで、新しい実践に取り組むきっかけが掴めた。

修士論文執筆への満足度を3類型別に見てみると、「研究志向型」は論文のテーマや内容に触れず、執筆方法については学んだが必ずしも十分ではないと指摘するのに対し、「実践改良型」「チャレンジ志向型」は論文を書き上げたこと自体に満足と自信を感じている。しかも論文執筆が自らの保育実践を振り返るきっかけになったと指摘している点は注目できる。

こうした類型による違いと共に、職種の違いも若干見られた。幼稚園教諭たちが、度重なる研究大会の開催で、書く機会が多く、書くことが苦手という保育士たちとは対照的であった点は留意しておく必要があるだろう。とはいえ、幼稚園教諭も論文の論理的展開と考察には悪戦苦闘したようである。しかしそれによって、書くことへの自信がさらに深まったという回答は興味深い。

3. 現職研修の実態と大学院教育の課題

授業内容に対する満足度を聞き取りする中で、特に印象深かったのが現場での研修と比較して満足しているという意見であった。今回の調査では、研修・研究会の頻度・中身や満足度を質問し、その課題と問題点を明らかにしながら、大学院でのリカレント教育の課題を探ることとする。

(1) 研修体制の現状と満足度

徳島市保育課が2003年度に実施した研修は所長、調理員を対象としたものを除くと、年間20数回実施されている（徳島市保育課、2003）。公立保育所の職員はこうした保育課が実施する研修に加え、県社会福祉研修センター主催の研修会、県保育事業連合会主催の保育夏季大学、厚生労働省主催の近畿・中国・四国地区主任保育士研修会など、年間90数回の施設外研修を分担で出席している。各園では、こうした研修の機会に最低1名を出席させるという。したがって、職員数の多い保育所ほど、1人が受ける研修の回数は少なくなる。

ちなみに、徳島市の34箇所ある公立保育所の内、中規模保育所の主任あるいは保育士は、月1回程度の研修に参加している。しかし、研修時間は保育夏季大学を除いて、殆どが午後2時あるいは3時から5時までと短く、継続した研修が保障されているとは言い難い（職員の施設外研修状況・平成13年、徳島市立某保育所）。

本調査の保育者11名が参加している研修・研究会の回数は、年間3回以下4名、4～6回5名、7回以上2名であった。7回以上の2名は共に、幼稚園教諭であった。こうした研修・研究会に半数の6名が満足していると回答していた。しかしその満足度は、いかなる研修・研究会にも自ら努力して関わろうとし満足だと回答する者から、特に人権問題や、絵本への理解を深める絵本セミナー、保育者の感性を磨くテーマのもののみ満足したと限定する者まで幅があった。

他方、不満であったと回答した者は、「保育技術的なもの（折り紙やオペレッタなど）が多かった」「1つ1つの研修が、1回きりのものばかりであった」「交替で研修に参加するので、興味のないものにも参加しなければならない」「参加者の職歴や保育者の質が均一でないので、内容が薄く、深みのないものが多い」「その時は聞いてなるほどと思うこともあれば、難しすぎてわからない研修・研究会もあった」などをその理由にあげている。その一方で、職員集団の質や自らの人間性を問う内容を扱った人権保育、カウセリング・マインドを扱ったものへの満足度は高かったと指摘しており、研修の内容・方法面での改善を求めている。内容面では、新しい幼児教育の動向、子ども理解、子育て支援・家族支援などの多様な内容に加え、具体的な事例に基づくことや、表面的な研鑽

よりも自らの人間性や内面を磨くことを希望している。また方法面では、1つのテーマを単発的ではなく、じっくり継続的に学びたいと指摘している。

また大学院進学後、こうした研修・研究会の参加に変化があったかどうかを尋ねたのに対し、5名の者が変化はないと回答している。一方「変化した」と回答した6名の内、4名は回数が増えたと答えているのに対し、2名は減ったと言う。内容面では、回数が減った者も増えた者も、「手当たり次第に求めていた状態から、参加したい内容を絞っている」「自分の学びたいことだけポイントをおさえ学べるようになった」「行かされていた研修から、自分で選んでいくようになった」という変化をあげている。特に積極的な変化として注目できるのが、自ら「学んだことを参考に、研修・研究会を企画している」「大学院で知り合った同じ目的を持った者同士で研究会を持っている」と述べている点である。大学院教育は、保育者たちが学ぶ場を提供される側から、企画提供する側へと変容させる契機となっている。

ちなみに、1期生の修士論文のテーマの中には、職場集団のあり様と保育者の成長過程に関する事例研究、対人葛藤場面を解決する保育者の働きかけ、子どもを預けて働く保護者の立場から見た保育所保育、クラス便りによる保護者との連携を問うものなどがあつた。こうしたテーマの背景には、保育者の資質や専門性、保育の質を問う社会的な動きが大きく働いていたとも考えられるが、彼女たちの意識レベルの高さを示すものともいえる。

2002年から始まった第三者評価の波は、保育者一人ひとりの保育の質的向上に加え、園全体の保育の有り様や質の高い保育とはどのようなものかを探究する動きを研究者たちに与えたが、今後は現場に働く保育者自身が自らの保育、生活を問い直し、学ぶ場として大学院を求め原動力となるのではないかとと思われる。

(2) 大学院教育への期待とリカレント教育の課題

リカレント教育を行う養成校の成果を報告した鈴木や金子が指摘するように、実施状況と教育内容が多様化するリカレント教育のプログラムの検討は急務である。しかし、「修士論文の作成を通して、研究者としての実力をつけ研修を支える理論性と実践力を身につける」には、研究法についての講義や演習を取り入れ、①研究テーマの設定、②研究データの収集・分析、③研究論文の作成、④研究発表会、といった一連の過程を援助・指導するだけでは不十分である。

ちなみに、大学院の授業内容は研修・研究会とどのような点で異なるのかを質問したところ、「大学院の授業は、1つの事を継続的に学べ、深められる。自分で調査したり、考えたりしなければならない」といった自主的な学びが重視され、世界や我が国の新しい保育界の動向が学

べる点を指摘している。こうしたカリキュラムに基づいた体系的な指導による自主的な学びや新しい保育界の動向といった内容面に加え、少人数による対話型授業形態による教員との人間的触れ合いを通して、自ら学びたいという熱意と意欲などが引き出される点で、研修・研究会とは違うと述べている。また内容面で興味深い点は、彼女たちが自らの実践と照らし合わせられる内容や、直接実践には関連のない内容であっても哲学的思考が喚起された授業を好んでいたことである。この点を解明するために、インタビューの調査結果を見ておこう。

1期生のインタビュー結果は、教員が彼女たちの立場にどれだけ立てたかということが、授業への満足度と深く関わっていた。大学院の授業では2年間という限られた期間内に、定められた科目を効率的に履修することが義務づけられる。彼女たちは教員が用いる専門用語に振り回され、知識を一時的に付与されるだけの授業は好まない。しかし、実生活の具体から出発し、個別科学による抽象度の高い文章を読んだり、その解説を聞きながら、具体の要素に見られる根源的要因の共通性に気付かせる授業には深い満足感を味わっている。そうした授業は、彼女たちに抽象度の高い文章を嫌がらずに読む機会を与えると共に、具体の問題の深さ・広範さに気付き、体感する中で、学びへの喜びを実感させている。

こうした学びへの実感に加え、研究を通じた人間的ぶつかり合いをもたらしたのが論文指導である。夜間における論文指導は時間的に厳しい。少し長引けば10時、11時を過ぎることも稀ではない。翌日の勤務に差し障りがあることは分かりながらも、互いにメールでは出来ないぶつかり合いが続く。彼女らはテレビ会議システムを利用した、遠隔地の学生にも対応した新しいやり方の導入に反対する。その理由に、指導者との人間的ぶつかり合いが自分のあり様を変えるきっかけとなったことを指摘している。本学の昼夜開講制大学院が果たすべき、研修や研究会にはないリカレント教育としての課題とは、具体から抽象へ、抽象から具体への循環の中で味わうことのできる学問への面白さを教員との人間的触れ合いを通して体感させていくことである。つまり、大学教員は自らの学問的専門性を保育者が働く具体場面に求められる表現、気づきへと変換しうる力量が問われていることが明らかとなった。

IV. おわりに

1999(平成11)年の学校教育法施行規則の一部改正に伴い、短期大学や専門学校を修了した現職保育士が大学院修士課程に入学することが可能になった。2001(平成13)年4月、本学が開設した昼夜開講制大学院は、こうした保育士や、町村に派遣制度がないために昼間部の

大学院に進学できなかった幼稚園教諭に道を開くことになった。2004（平成16）年までに入学した保育者は15名となお少数ではあるが、修了することによって新たな進路を開かれ、活躍している者が少なくない。新たな活躍の場を得た者や新しい原動力として期待される修了生の動向を受け、15名の修了生と在学生に対して、研修・研究会の実態、大学院進学目的、大学院で学びたかった事項、大学院生活に関するアンケートを行った。また1期生7名を対象に、大学院生活への満足度をインタビューした。

有効回答者11名は、「子ども理解を深めたい」、「実践に役立てたい」、「じっくり考える時間が欲しい」、「自分の積み重ねてきた実践を理論化したい」ために、大学院に進学したことが明らかになった。つまり、保育の質を左右する力ではあるが、職場では学べない新しいことあるいは実践で生じた問題を解決する基礎知識とそれを駆使する力を大学院教育に期待していた。しかし、特に「研究の方法を学びたい」目的で進学した「研究志向型」、「実践に役立てたい」「自分の積み重ねてきた実践を理論化したい」「子ども理解を深めたい」という「実践改良型」、実践の場を超えた人間的かかわりの拡大や「じっくり考える時間が欲しい」と飛び込んだ「チャレンジ志向型」の3類型に分けられた。

大学院教育への満足度・得たものは3類型によって異なっており、50代の所長・園長クラスが占める「研究志向型」群では、研究手法への注文や論文執筆への心構えが明確で、その成果を客観的に評価していた。大学院修了に伴う周囲の高い評価、子どもの保育・家族の相談に関わる総合的な対応能力や研究法の獲得が、所長や園長としての立場や経験を安定させ、大きな自信をもたらしていると答えている。

また、「実践改良型」群では、現場の保育者集団による研修では学べない研究法や知識の習得、実践に役立つといった実感が、短大や保育専門学校で味わえなかった大学教員の難しい授業内容や授業形態を評価させる要因となっている。自分の保育を見直し、改善する力が獲得され、自らが抱えてきた解決すべき課題に対する研究・実践能力を高めることによって、意欲的に保育に邁進する活力を得たと答えている。

一方、「チャレンジ志向型」は、明確な目標も持たずに飛び込んだが、その熱意を投入できる授業や大学教員に出会うことによって、自らの価値観や生き方を問い直す機会を見いだしていた。つまり、明確な目的意識よりも自分の充電時間、新しい知識や保育の動向に触れることを求める「チャレンジ志向型」群では、視野の拡大や「保育とは」「子どもとは」何かを問い直し、再認識する場と時間が与えられたことに満足している。

「研究志向型」群が大学院教育＝論文執筆と考えていた

のに対し、「チャレンジ志向型」や「実践改良型」は、論文執筆への認識が薄く、執筆方法が分からず悪戦苦闘したり、難しい専門用語に振り回されたと言う。しかし、論文を書き上げられたこと自体への満足感が高かった。

本学昼夜開講制大学院がリカレント教育の場として機能するためには、カリキュラムに研究法についての講義や演習を取り入れ、指導者との人間的ぶつかり合いを通じた論文の指導に加え、現職保育者が実生活の具体から出発し、個別科学による抽象度の高い文章を読んだり、その解説を聞きながら、具体の要素に見られる根源的要因の共通性に気付かせる授業が不可欠であることが分かった。こうした人間的関わりによる深い思考への満足感を味わわせることを通して、研究・実践する力を確かなものにしていくことが、「人間性」や「倫理観」を求められる保育者養成の課題であり、リカレント教育の場としての大学院教育の意義といえるのではないだろうか。

引用文献

- 岡田正章, 1992, 「保育者の研修をめぐって(総説)」『保育者の研修 保育学年報』フレーベル館, p.14-15.
- 厚生省児童家庭局, 2001, 『保育所保育指針』フレーベル館, p.71.
- 金子智栄子, 2003, 「リーダー的保育士の養成における一考察—4年制大学及び大学院修士課程における保育士養成について—」『保育士養成研究』第20号, p.139-147.
- 鈴木朋子・日比野雅彦・小泉善茂, 2001, 「保育士現職教育についての意識調査—愛知県保育大学校研究課程修了生の実態をとおして—」『保育士養成研究』第18号, p.57-70.
- 「職員の施設外研修状況(平成13年)」徳島市立某保育所。
- 関口はつ江, 2001, 「保育者の専門性と保育者養成(総説)」『保育学研究』第39巻1号, p.11.
- 高濱裕子, 2001, 『保育者としての成長プロセス: 幼児との関係を視点とした長期的・短期的発達』風間書房, p.20-22.
- 田村隆宏・岩崎美智子・浜崎隆司・塩路晶子・佐々木宏子・橋川喜美代, 2002, 「保育所保育士は大学院教育に何を望んでいるか—徳島市・鳴門市のニーズ調査を通して—」『保育士養成研究』第19号, p.90.
- 徳島市保育課, 2003. 8, 「平成15年度研修日程及び内容」

2005年9月8日受理