

## 「参加・協働型園内研修」の導入に対する若手保育者の意識

著者	境 愛一郎
雑誌名	共立女子大学家政学部紀要
巻	66
ページ	99-112
発行年	2020-01
URL	<a href="http://id.nii.ac.jp/1087/00003313/">http://id.nii.ac.jp/1087/00003313/</a>



# 「参加・協働型園内研修」の導入に対する若手保育者の意識

Young ECCE Teachers' Awareness of the Introduction of Participatory or Collaborative  
In-School Staff Development

境 愛一郎  
Aiichiro SAKAI

## I. 問題と目的

保育者の資質能力の向上を図るうえで、保育施設内で行われる研修活動(以下、園内研修)は、不可欠な機会である。それは、「保育者にとってもっとも身近で具体的で現実的な課題に取り組める研修」<sup>1)</sup>であり、個々人の実践の省察を深めると同時に、組織としての成長を促すことが期待される。近年では、保育の質に対する関心の高まりや複雑化する実践課題への対応などを受けて、各園の状況に応じた計画的・協働的な園内研修の必要性がますます高まっている。たとえば2015年の中央教育審議会答申<sup>2)</sup>では「教師は学校で育つ」とされ、園内研修体制の強化が叫ばれている。また、2018年度版『保育所保育指針』<sup>3)</sup>でも、「職員の研修等」に関する事項の第一項目として「職場における研修」の充実が明記された。

園内研修の実施状況は、施設の種別や方針による差が顕著である。たとえば、実施頻度については、月に複数回行う園がある一方で、年に数回にとどまるという場合もあるほか<sup>4)</sup>、勤務シフトや職種が異なる職員が多数在籍する保育所では、実施時間の確保自体が難しいことが指摘されている<sup>5)</sup>。研修の方法も多岐にわたり、保育者間での保育の振り返りや事例の語り合いを主体としたものから、外部講師による講義や実技指導を通して専門技術の習得を目指すものなどが見られ<sup>6)</sup>、複数の方法を必要に応じて組み合わせ取り入れている園も多いことがわ

かっている<sup>7)</sup>。

他方で、そうした方法は、外部講師や幹部職員による「上から下へ」の指導の形態をとる「伝達型」<sup>8)</sup>と、それぞれがより積極的に場に参加し、柔軟に対話することを重視した形態とに大別することができる。近年では、保育者同士の学び合う関係の醸成や組織力の向上といった観点から、後者の研修への注目が高まっており、「研修そのものの在り方や手法も見直しが必要であり」、「講義形式の研修からより主体的・協働的な学びの要素を含んだ」<sup>9)</sup>研修に転換することや「どの職員も主体的に参加し、対話し、学ぶことができるような研修」<sup>10)</sup>が提唱されている。このような考え方に合致する主要な研修方法論として、以下のものをあげることができる。

第一に、松山・秋田<sup>11)</sup>による「参加型園内研修」である。この研修では、進行の方法や道具などに配慮し、参加者同士が互いの思いや意見を受け止めあうコミュニケーションを促すことで、園外での学びの共有とチームワークの構築、学びの共同体づくりが目指されている。実用例として、付箋紙やホワイトボードなどを活用した「お散歩マップ」の作成や行事計画の例などが示されており、参加者の意見が視覚的に表現され、補完的・相乗的に対話の成果物が構築されていくプロセスが紹介されている。

第二に、岡<sup>12)</sup>による「創発型研修」である。上記と同様に、すべての参加者の意見を尊重することを前提としており、話し合いのなかで新

しい考え方や視点が生み出される過程を繰り返すことで、良好な組織文化を育もうとしている点に特徴がある。また、この方法でも、経験年数が浅い保育者の発言を促す「しかけ」として付箋紙などの意見の視覚化ツールの利用を提案しているほか、日々の会議も「創発型」の議論を意識して進めるなど、常に話しやすい雰囲気づくりに努めることが勧められている。

第三に、中坪ら<sup>13)</sup>の「協働型園内研修」があげられる。「多様な意見を認め合おう」、「感情交流を基盤に語り合おう」といった7つの習慣を意識することで、研修に伴う各種のプレッシャーを軽減しようとする点、KJ法などの質的研究法の応用のほか、視点や発想の転換を求める思考ツールを多数紹介している点、「上意下達」モデルに対する「下意上達」モデルを明確に打ち出している点が特徴的である。

最後に、森上<sup>14)</sup>に端を発する保育カンファレンスも取り上げておきたい。保育カンファレンスは、文章や映像による保育記録について保育者間で協議する方法である。この場合においても、結論を探すことより、保育者同士の多様な意見の交換や共感を尊重し、職務上の上下関係を越えた対話が重視されている。

以上にあげた各方法論は、名前や細かな手順こそ異なるが、「伝達型」から主体的な学びへの転換を図る、参加者の自由かつ積極的な対話を促す、すべての意見を否定せずに受容する、個々人はもとよりチームとしての成長を目指す、多様な感情や意見を表出・交流させることを目的とする、オープンエンドな議論を志向する、進行手順の工夫や語り合いの視覚化ツールなどを取り入れる、といった多くの共通点を有する。以下、本研究では、以上のような理念または特徴をもつ園内研修を「参加・協働型園内研修」と総称して扱う。

先の中教審答申や『保育所保育指針』からも読み取れるように、こうした「参加・協働型園内研修」は、近年の園内研修に関する実践・研究の大きな潮流であるといえる。このことを受

けた研究も多く行われており、現在の導入状況の調査のほか<sup>15)、16)</sup>、新たに導入しようとする園に応じた手順や方法の開発<sup>17)、18)</sup>、研修中の保育者の発話や行動<sup>19)</sup>、研修後の評価を分析した研究<sup>20)、21)</sup>など幅広い成果が得られている。

ところで、これらの研究や実践の多くは、答申等が示す理念や研究者が提唱する研修方法論の方向性に依拠して進められている。そこでは「参加・協働型園内研修」に移行していくことが既定路線とされ、「伝達型」や「上意下達」モデルの研修が見直されるべきものとして扱われる構図が定着している。これに対して、研修における第一の当事者である現場の保育者は、どのような意識を有しているのだろうか。中橋・橋本の調査<sup>22)</sup>では、実際に多くの園が「研修の話し合いのための工夫」を取り入れており、「意見を出し合えるような研修」が望ましいと考えていることが明らかになっている。ただし、同研究は、研究者が項目を設定する質問紙調査であるとともに、その対象者が研修を計画する立場にある研修担当者である点に留意する必要がある。また、研修参加後の感想から「参加・協働型園内研修」への肯定的な意見を引き出した濱名らのグループインタビュー<sup>23)</sup>では、インタビュアーが研修のコーディネーターであるほか、新任保育者から主任クラスのベテラン保育者までが混在するグループ設定がなされている。そのため、主任等の存在が若手保育者の発言を遮る要因になり得るといって保育者集団の対話の特性に鑑みて<sup>24)</sup>、研修計画を主導する立場のベテラン保育者の存在が、結果に影響した可能性も否定できない。

以上のように、「参加・協働型園内研修」に対する保育者の意識を扱った研究には、設定上の課題が指摘できる。特に、研修計画の策定や大学研究者との交渉に参画することが少なく、「参加・協働型園内研修」を受動的に体験すると考えられる若手保育者の視点が不足している。園内研修は、若手保育者の成長において重要な機会<sup>25)</sup>であり、彼らの意見を得ることは

有意義な研修計画を検討するうえで不可欠である。また、現状においては、「上意下達」の克服を目指す「参加・協働型園内研修」自体が、上からの押し付けになっている可能性も否めず、その健全な導入法を探る点においても彼らの意見は同様に貴重である。

本研究では、「参加・協働型園内研修」への転換と定着を目指し、複数の方法を段階的に試みたある園の若手保育者にインタビューを行うことで、一連の研修に対する彼らの意見や要望、不満などを明らかにする。これらを通して、「参加・協働型園内研修」を導入する場合の留意点や課題について考察する。

## Ⅱ. 対象と方法

### 1. データ収集の手続き

#### (1) 研究協力園について

幼保連携型認定こども園のA園に調査協力を依頼した。A園は、2015年度に幼稚園から幼稚園型認定こども園に移行し、翌2016年度後半に幼保連携型認定こども園となった。調査時点での保育定員は3号認定30名（0歳児6名、1歳児12名、2歳児12名）、1・2号認定90名（3歳児、4歳児、5歳児各30名）である。こども園化に合わせて、未満児保育担当者の加入を中心とした大規模な人員入れ替えが生じた。また、園舎も完全に新築され、園庭は人工の遊具を排し素朴な自然環境を基調としたものが新設された。実践上の主な特徴は、そうした自然環境を活用した屋外活動および食育活動の推進である。

こども園化以前の園内研修では、大学研究者らによる「伝達型」講習や保育カンファレンスに近い事例検討が伝統的に行われてきた。しかし、以上のような大きな変化を受けて、新たな組織づくりと園文化づくりが急務となり、その手段の一つとして「参加・協働型園内研修」に白羽の矢が立った。2017年度から、新規メンバーを迎えた研修計画が本格的に始動し、これまで月一回の頻度で園内研修が開催されている。研

修時間は、通常の保育時間が終了した18:30から20:00までの90分間で、園長・主任を含むほとんどの保育者と主任栄養士、子育て支援担当者が出席する。筆者は2018年度4月から研修に参加し、企画の立案や当日のファシリテーションなどを補助している。

#### (2) A園が試みた各種研修のねらいと手順

A園では、次の4種類の研修方法を段階的に実施した。A園のその時の状況に立脚して内容が決定されたため、過去に先行事例のない形態も含んでいる。ただし、研修に先立っては、事前に「参加・協働型園内研修」の理念を説明し、立場を超えた積極的な対話を期待する姿勢を明確化した。また、②、③、④は筆者が企画立案に参加し、当日のファシリテーションを行っている。なお、研修の名称は、筆者が便宜的に付したものである。

##### ①カンファレンス型研修

2017年度に定期的にも実施した。幼稚園時代から行われていた保育カンファレンスに近い形式である。この研修では、個々人の保育の振り返りの機会を設けるとともに、発表と質疑を通して、実践内容の共有と問題の協働的な解決を図ること、互いの保育観を理解し、チームワークを高めることがねらいとされている。

毎回3名が事例発表者となり、事前に子どもや活動に関する実践の経過と考察を綴った実践記録（エピソード）を作成し、当日に全参加者の前で読み上げる。読み上げが終了した後、エピソードに対する挙手もしくは研修主任の指名による質疑応答の時間となる。一人あたりの発表および質疑の時間は約30分である。

##### ②研究保育・質問提示型研修

2018年度に間隔をあけて3回実施した。上記のカンファレンス型研修では、発表者にすべての質問が集中するため負担が大きく、対話も発表者と質問者のみで完結しがちであったという反省があがった。そのため、カンファレンス型研修の目的を踏襲したうえで、発表者がひたすら質問を受けるといった形を改善し、より自由な

対話が生じることをねらいとした。

園内研修の一週間前を目途に、3名の事例発表者が研究保育を開催し、他の保育者はそれを可能な限り参観する。園内研修の当日は、発表者が研究保育を5分程度で振り返ったうえで、それと関連する質問を参加者全体に投げかける(15分)。発表者全員の質問が出そろった後は、年齢や役職が混成するように設定した5～7名の小グループに分かれ、提示された3つの質問をテーマにして、自由に解決策や類似する体験を語り合う(60分)。語り合いの内容は、模造紙上に整理し、研修の最後に簡単な内容報告を行う(15分)。

### ③園庭マップ作製型研修

2018年度の5月と11月に実施した。新しい園環境に親しみ、活かせるようにしたいという要請から、園として特に力を入れる園庭での保育に焦点化し、それぞれの保育者がもつ園庭での子どもの遊びや動植物などに関する情報を共有し、場所に対する感覚を豊かにすることをねらいとした。

参加者は、事前に保育中に気になった子どもの様子や動植物を写真で撮影し、そのなかでも紹介したいもの5～10点程度を小判サイズにプリントアウトして持参する。園内研修当日は、5～7名のグループで園舎の位置と形状だけが示された白地図を囲み、持参した写真やその場で記述した短いエピソードを話し合いながら配置していく。写真やエピソードがいったん出尽くした段階で、それらの情報をもとに、グループで協議しながら地図上にオリジナルの地名を付与していく(ここまで約60分)。研修の最後には、互いのグループの作品を自由に見て回り、議論する時間を15分程度設けた。

### ④保育プロセス想像型研修

2018年度の10月と12月に実施した。③の研修の後、子どもの関心や園環境をいかに日々の保育計画に反映していくか、そこからどのように子どもの学びや育ちを見出していくかという課題が沸き起こった。そこで、子どもの経験を読

み取ったり、そこから豊かな保育の展望を描いたりする想像力の向上をねらいとした研修を企画した。

5～7名の小グループで、1枚の写真から保育の現在・過去・未来を想像する研修とした。まず、他園で撮影された1枚の実践写真の内容をグループ全員で自由に考える(10分)。そのあと、横に3枚つなげたA3用紙の中央にその写真を張り付け、それを現在と位置付けたうえで、現在に至るまでにあり得た子どもの活動や保育内容を付箋紙に簡潔に書き出して配置していく。同時に、写真から発生し得る新たな活動や保育の可能性についても同様に想像し、左から右に流れる複線的な保育プロセスを作成する(50分)。プロセスが完成した段階で、「10の姿」や園の保育目標に照らして、各活動によって得られる子どもの学びを俯瞰的に検討し(15分)、最後には完成した作品の鑑賞会を行う(15分)。

### (3) 研究協力者について

表1の3名を研究協力者とする。3名とも子ども園化以降に着任した経験年数10年未満の保育者である。それぞれクラス担任として実践を主導する立場にあるが、主任職や研修担当には就いておらず、今回の研修内容の決定にはほとんど関与していない。また、2017年度から2018年度にかけて行われたすべての「参加・協働型園内研修」に参加しており、その内容について十分な体験的理解があるといえる。

表1：研究協力者のプロフィール

	保育者A	保育者B	保育者C
保育経験年数	7年目	4年目	4年目
A園勤務年数	2年目	3年目	2年目
調査時の配置	以上児担任	未満児担任	以上児担任
他園での研修経験	研究保育 保育カンファレンス	なし	「伝達型」研修

## 2. データ分析の手続き

### (1) グループインタビューの方法

2018年度に予定されたすべての「参加・協働

型園内研修」が終了した12月中旬に3名合同によるグループインタビューを実施した。インタビューは、それぞれの保育経験年数や経歴、過去の園内研修の経験、園内研修に対して抱く印象、前節①～④の研修を体験して感じたことや考えたこと、今後の園内研修に対する要望を基本質問としながら、特に回答の順番や形式を定めない自由な会話形式で進行した。

本インタビューにおいて、最も留意するべき点は、協力者の本音を可能な限り引き出すことである。先行研究と同様、本研究の調査も園内研修への協力を依頼された大学研究者が、若手保育者に研修の感想を尋ねるといった意見の表出を抑圧しかねない構図にある。そこで、本研究では、A園や関連機関とは無関係の外部会場を用意し、勤務とは連続しない時間帯に調査を設定することで、業務的な文脈との断絶を図った。また、第1章で示した問題背景について説明し、「参加・協働型園内研修」の批判が許容されること、筆者の関心が近年の園内研修の方向性についての問い直しにあることを強調した。加えて、来年度も筆者が引き続き研修に協力することが決定していたため、インタビューの内容を来年度の研修計画の土台にしたいという意思を示した。そのほか、飲み物や菓子の差し入れを行い、場を和やかにするように努めた。そのうえで、職務上の不利益が生じないことを約束し、内容の録音と研究協力に対する承諾書を交わした。

## (2) SCATによる質的分析

インタビューデータの分析には、SCAT (Steps for Coding and Theorization)<sup>26)</sup>を用いる。SCATは、文字データを内容のまとまりごとに分節化(セグメント化)し、それぞれを段階的に分析することで、各分節が内包する重要な意味を表した構成概念を生成するとともに、データ全体の内容や構造を要約したストーリーラインを記述、そこからデータから導き出せる法則や仮説である理論記述を抽出する質的研究法である。この方法により、3名による語

りの内容を俯瞰的にとらえながら、若手保育者の研修への意識を説明する理論が得られると考えた。実際の分析は、次の手順で行った。

### ①データのセグメント化

録音された約110分間のインタビューデータを文字に起こし、意味のまとまりごとに区切ってExcelシート上に発言ごとに転記した。基本的には、発言者の交代を一区切りとしてセグメント化を行ったが、一回の発言が長時間に及ぶ場合、複数の異なる内容に言及されている場合などは、同じ人物によるひと続きの発言でも、意味ごとに区切りを設けた。筆者の発言や相槌なども含む最終的なセグメント数は738件であった。

### ②セグメント化したデータのコーディング

各セグメントが含む重要な語句を抜き出し、データ外の言葉への言い換えや背景的な説明を段階的に重ねていくことで、各セグメントが内包する意味を端的に表す構成概念を生成した。構成概念は全216種が得られた。

### ③ストーリーラインの作成

すべての構成概念を文章としてつなげ、語られた内容を抽象化し、再構築したストーリーラインを作成した(例1)。ストーリーラインは全17段落3542字であった。

例1:ストーリーラインの一部(【】は構成概念)

研修当日も、発表の際には【集中砲火】を受けるような【息の詰まる配置】のなかで【不完全感】や【晒しもの感】を抱きながらも【情報補足】をしつつエピソードを読み上げは【質問責め】に合った。【重箱の隅まで】つつく【減点方式】でエピソードを見られるという感覚から、きっと【表に出ない否定】をされているだろうという【評価不安】に苛まれていた。

### ④理論記述の抽出

ストーリーラインから導き出せる法則や仮説である理論記述を抽出した。たとえば、上記の例1とそれに続く文章からは、「カンファレンス型研修において若手保育者は常に評価の目を意識している」や「(若手保育者は)見えない部分で自身の発表が否定されたり同僚と比較されたりする不安を感じている」といった理論記

述が得られた。これらは、直ちに一般化できるものではないが、データの意味付けと最終的な考察の重要な観点となる。

### Ⅲ. 結果と考察

#### (1) 分析結果の概要

SCATによる分析の結果、46件の理論記述が抽出できた。それらを内容（ストーリーラインの段落）ごとに整理したものが表2である。以降では、実際の保育者の語りの引用も交えながら、研究協力者が園内研修に対して抱えている意識を検討していく。なお、本文中にSCATの構成概念を引用する場合は【】で示す。

#### (2) カンファレンス型研修に対する意識

カンファレンス型研修については、準備段階から当日、さらには研修後に至るまでに体験された数々のストレスや不満点が真っ先にあげられた。この研修では、担当者がエピソードを作成し持ち寄ることになるが、普段の業務に【プラスアルファ】でそうした【事前準備】が入ること自体が大きな負担であった（語り1）。とくに、3人の保育者は着任して間もない状態であったため、時間的な余裕がないなかで「どういふふうを書くかもわからずに、自分なりに書（保育者C）」いていかざるを得ず、園の【記述作法】に反していないかという不安も抱えながらの準備作業であったという。一方で、書き方が分かった場合では、「つながっている活動を書かなきゃって思うと、つながっている活動をまず探す（保育者B）」のように、実践が書式ありきで展開されていく可能性も考えられた。

#### 語り1

保育者B：仕事しながらエピソードもやらなきゃいけない、その期日がすごく近いみたい。で、自分のクラスだよりとか日々の保育とかをやりながら、それに迫られる感じが、ああ面倒くさいって思っていた。

発表当日は、コの字型に囲まれたなかで全員から質問の【集中砲火】を浴びること、【重箱の隅まで】つかれて評価されるということへの不安を3人ともが感じていた（語り2）。そ

うした不安は、発表者の順番や組み合わせとも関連しており、ベテラン保育者の後に発表する場合には、「盛り上がったあとの自分は絶対こうならない（保育者B）」と【劣等感】を感じ、経験年数が下の保育者の前後に発表する場合は、【先輩なら当たり前】に優れているべきという目で見られる重圧を感じるといったように、常に【比較不安】とそれによる自身への【マイナス査定】を恐れていた。

#### 語り2

保育者A：…みんなの前でしゃべるっていうのがすごく苦手で、書いた記述とかじっくり上の先生とかに見られて、何か足りないんじゃない？とか思われたりしないかなとか、すごいそういうこと細かく深く見られたりするなって思って。それは、ちょっと嫌だな…

発表を担当しない場合でも、若手保育者たちは【質問者プレッシャー】を感じていた。カンファレンスの質疑は、挙手制もしくは研修担当者の指名によって進行されており、「話しづらい雰囲気がある（保育者A）」ことを感じながら、指名に備えて「何か探さなきゃって思いながらエピソードを聞いている（保育者B）」状況であったため、エピソード自体を味わう余裕はほぼなかったという。また、ベテラン保育者の発表に対しては、【実践的疑問】が生じたとしても【手放しの賞賛】が習慣化しており（語り3）、生意気な批判ととられる発言は極力避けていたという。若手保育者にとって、質問はしなくても【マイナス査定】のリスクがあり、発言せず無難にやり過ごせる展開を期待していたという。

#### 語り3

保育者C：（ベテランの発表に対して）すごいと思いましたっていう感想しかないです。  
保育者B：この活動してどういうふう盛り上がったんですかとか、当たり障りのない質問はできるんですけど、どういう意図で？っていうのは口が裂けても言えない。  
保育者A：言えない（笑）。

総じて、実践上の意図やねらいといったエピソードの裏側への【専門家的追求】を受けたり、【保育観摩擦】が予想される中で【批判回避】

「参加・協働型園内研修」の導入に対する若手保育者の意識

や【質問対策】に努めたりしなければならない。この研修は、若手保育者にとって大きな【語り合いストレス】を感じさせるものであった。また、「エピソードは、自分はこう思うっていう気持ちがどこかにあるからこそ、納得できる部分もできない部分もあった（保育者B）」というように、お互いが自身の解釈にプライドを持って譲らない【守りの対話】になっていた部

表2：SCATによって得られた理論記述一覧

段落のテーマ	研修形態	得られた理論記述	ストーリーライン（一部抜粋）
事前準備の問題	①	・通常業務に加えて事例記述作業が必要なため負担感が大きい ・保育を事例の書式に沿った形式に誘導する可能性がある	通常の仕事に【プラスアルファ】で【事前準備】が必要であり、【時間的ゆとり】もないなか【締め切り不安】を感じている。
発表者の苦悩		・カンファレンス型研修において若手保育者は常に評価の目を意識している ・前後の発表者と比較して場違い感や劣等感を抱くことをストレスに感じている ・見えない部分で自身の発表が否定されたり同僚と比較されたりする不安を感じている	【重箱の隅まで】つつく【減点方式】で見られるという感覚から、きつと【表に出ない否定】をされているだろうという【評価不安】に苛まれていた。
質問者の苦悩		・質問を準備することに気を取られて事例を読み込むゆとりが持てない場合がある ・ベテランへの質問は批判的にとられることもあるため表に出さずとりあえず賞賛する ・質問はしてもなくても批判される可能性があるというシレンマを孕む ・若手保育者にとって質問機会が巡ってこないことが最も無難である	発言による【孤立不安】を同時に抱え、特にベテランの発表に対しては【手放しの称賛】が基本で、【実践的疑問】が生じても【若手ごときが恐れ多い】という【未熟者意識】から発言を避け…
専門家間で議論する際のストレス		・専門家同士で実践を語り合う場合は必然的に保育観の摩擦が生じる ・専門的な追及や批判を想定してのやりとりは大きなストレスにつながる ・専門的な語り合いなどしたくないというのが本音である	保育者間のやりとりでは【保育観摩擦】があるが故に実践の【裏がメイン】となりやすく、【専門家的追及】や【専門家的批判】に対する【警戒感】をとり【質問対策】や【批判回避】に志向…
エピソードの機能	②	・保育を省察し保存する媒体として事例は非常に有効であると理解されている ・エピソードとして閲覧できるベテランの保育は貴重な財産である ・研修で感じたストレスの原因は方法論自体ではなく準備期間や発言形式にある	【省察機能】、【現場の情報共有】機能、ベテランによる【保育財産】の【アーカイブ機能】といった【読み物書き物としてのエピソード】は全員が意義を認めている。
研究保育の負担		・見せたい保育と見られる保育のギャップが実践を乱し保育者の自己肯定感を下げる ・若手保育者にとって見られることは実習や実技試験の体験を想起させる	期日まで【見せる保育】にするための【保育調整】や【到達目標重視】を強いることになり【保育プロセスの乱れ】を生じさせていた。
小グループの効果		・小グループごとに議論する形式は双方向的な対話と協働意識を生じさせる ・課題についてベテラン保育者の助言を得る機会となる	【双方向的語り合い】が成立し問題の【協働的解決】ができたり、【頼りになる経験者】からの【上から下への】【指導助言】を得られたりした…
設計の中途半端さ		・テーマを決定する際には少なからざる重圧感を感じる ・実践について語り合うことによるストレスは事例検討型と変わらない ・議論によって研究保育とテーマが乖離する場合には見られ損意識につながる	対談会の前は発表者間で【議題調整】を行うなど【提案者としての務め】に若干苦慮することがあったという。また、話の流れによっては【研究保育からの乖離】が進み【見られ損】を感じたり
事実提示の気楽さ	③	・写真の内容や枚数を幅広く設定したことが参加の敷居を下げる ・単純な事実に対する素朴なやりとりが中心の語り合いはストレスを生まない	話す内容が【単純明快】で、議論も【事実への同意】による【全肯定】的雰囲気できんどんと【手】で進み【語り合いストレス】は少なかった。
情報交換を促す園内研修		・マップに豊富な情報が集約される過程で環境や子どもに対する新たな発見がある ・若手にとって土地勘のあるベテランの情報が行き渡ることは大きな魅力である ・マップ作りは普段個人のうちに滞留する情報を流通させる刺激となる ・遊びに使える場所や植物など即利用可能な保育ツールが得られる	研修が【開示刺激】となり、【滞留情報】が【上から下へ】と流れることで【経験の分かち合い】による【フェリエーションの提供】を受けることができ、【保育ツール】となる【具体的情報】が得られた。
架空事例のメリット		・架空の事例を用いた研修は保育観摩擦や自己批判につながらない ・ほとんどの意見が可能性として採用されるため共同制作意識が生じやすい ・若手もベテランも頭な条件で議論に参加し相互に視野を広げることができる ・違いを恐れる守りの対話よりも違いを楽しむ攻めの対話が促される ・自由にプロセスを想像できるため楽観的・肯定的に保育を語るができる	【絶対的他人事】で【絶対的虚構】であり現実に対する【不干渉性】を持つため、【自己批判を求めない研修】として受け止められた…【転換自在】であるからこそ【常に上向き】な想像ができ、【違いが怖い】ではなく【違いが面白い】と感じることができたという。
発想や視野の拡大		・プロセスづくり研修は保育者の価値観を拡張する可能性がある ・行動や状況から子どもについて理解する練習となり特に未満児保育である ・ベテランによるシナリオの描き方を知ること実践展開のヒントが得られる	互いの【素朴な保育観】に触れたことは、自身の【価値観拡張】につながることを実感させた。
「参加・協働型」がもたらした成果	全体	・若手保育者にとって園内研修とはベテランへの相談機会でもある ・「参加・協働型園内研修」の試みは立場を超えた職員間の交流を生み出す	今年度の研修は、昨年度と比べて互いに【向き合う時間】が増え、【上下の接点】から【相談チャンス】が増えたという印象があった。
和やかな研修設計		・若手保育者はストレスを感じずに楽しく参加できる研修を望んでいる	第一に、基本的に【語り合いストレス】が少なく【和やかな研修】であり…
誠実な企画運営		・若手保育者は時間的な負担に見合う効果や体験が得られる研修を望んでいる ・勤務シフト終了から研修開始までの時間はサービス残業に近いものである ・企画や運営の不備が研修に対する負担感を増大させる	第二に、【負担に見合う体験】である。研修を行うにあたって保育者は多大なる【時間的負担】を強いられる。
「伝達型」の需要：外部専門家		・若手保育者は権威ある専門家によるレクチャーや実践の根拠づけを望んでいる ・若手保育者にとって喫緊の課題は困難事例への対応や重大事故の防止である	第三に、【学術的権威】のある【スペシャリスト】による【上から下への】【技術指導】や【専門的レクチャー】である。
「伝達型」の需要：ベテラン保育者	・若手保育者は即実用可能な保育ツールを学べる研修を望んでいる ・ベテラン保育者の保育ツールを研修を通じて伝授してほしいと考えている	若手保育者にとって実践は【引き出し勝負】であり【即戦力】の【保育ツール】を渴望していた。	

分もあったという。

一方で、エピソードを記述し省察することに対しては、概ね肯定的な意見が持たれており、「自分のしてきた保育を見直すきっかけ（保育者C）」になる【省察機能】、「いろんなクラスのことを事細かく見られた（保育者A）」という【情報共有機能】、「ベテランの先生の記録も残る、自分でもらえる（保育者B）」【アーカイブ機能】など、【読み物書き物としてのエピソード】の意義がかなり具体的に実感されていたことがわかる。したがって、この研修形態についての取り組み難さの要因の多くは、一人を囲んで挙手・指名制で質問を浴びせる形式、短い準備期間と不十分な情報といった企画面での問題が大きいといえる。

### （3）研究保育・質問提示型研修に対する意識

導入当初は、記述に手間がかかる【エピソードからの解放】を喜ぶ気持ちもあったという。しかし、研究保育を実施してみると【見せたい保育】と【見られる保育】のギャップから、【不格好な実践】が晒されるという意識が大きくなり（語り4）、【清書した実践】を提示できるエピソードの方がよかったという考えに至った。また、若手保育者にとっては、【実習トラウマ】を掘り起こす体験であるとともに、主任等が参観に来るといふ重圧が【到達目標重視】の傾向に向かわせ、【見せる保育】化を助長することもあり得た（語り4）。

#### 語り4

保育者C：本来、自分がしたい保育とか子どもたちがいきいきしている姿を見てほしいし、そういうときに設定しなかったんですけど、やってくださって言われた時期がもう行事の手前でやらなきゃだめだっという活動だったので、何かちょっと気が進まない…

（略）

保育者B：ここまでやってくださって言われると、結構プレッシャーじゃないですけど。本当にやりたいことがこの子たちはできるようになってるのかなという。特に今持っているクラスが一番下なので。本当に、いっぱい人が来たときに、この子たちはいつもの様子でやってくれるのかなという。

当日の研究保育担当者からの質問提示につい

ては、【小集団形式】の議論を採用したことで【双方向的語り合い】が増え、ベテラン保育者から直接的な【指導助言】を得る機会になった点など、組織の【上下の接近】や課題の【協働的解決】という面で肯定的な意見が見られた（語り5）。しかし、質問を考える際には依然として「良い質問」を提示しなければというプレッシャーが伴うとともに、質問の内容や語り合いの流れによっては研究保育の内容から乖離してしまい、研究保育が【見られ損】だったと感じる場合もあったという。

#### 語り5

保育者C：こういうときってどうすればいいんですかって聞くといろんな視点で返ってくるからすごくそれは勉強になって。去年の方式と比べるとグループ方式だと、和気あいあいとまではいかないですけど、これはああですか、こうですかってすぐ聞けるというか。あんまり堅くなくできたかなって印象はありました。

### （4）園庭マップ作製型研修に対する意識

この方法では、特定の担当者が事例や話題を準備するのではなく、全員が同じ条件で写真を広く持ち寄り、その場で即興的に作品を作り上げるという形式を採用した。そうした形式であったためか、「写真を出すときはさほどプレッシャーとかもなく、何かもう自然物でもいいし、子どもたちが遊んでいる様子のもでもいいし（保育者A）」、「たわいもない会話で、もうぼんぼんと、あんまり奥深くではないですけど、さらっとした感じで（保育者A）」互いの情報を出し合うことができたという。これまでにあがったようなプレッシャーや気疲れに該当する語りはほぼなく、「楽しい」という感想も得られた（語り6）。

また、そうして出される【玉石混交】の情報は、「写真だったので視覚的に、しかもマップなのでこういうところにこれがあるっていうのもわかる（保育者C）」【具体的情報】であり、【新たな知識】や以降の実践で【活かせる情報】である点が、若手保育者らには肯定的に捉えられていた（語り6）。とりわけ、【頼りになるベテラン】保育者が持ち寄り写真やエピソードは、

勤務年数が短い保育者が日ごろから必要としていた【培われた土地勘】であり（語り7）、この研修が個人内に滞留していた実践知の【上から下へ】の伝達を促す【開示刺激】になったことが考えられる。

**語り6**

保育者A：全然草花とかの知識がなかったの、いろんな先生たちがぼんぼんって写真を上げた中で、この草花ってそういう名前なんだとかマップで得た知識とかもあって、それがすごくよくなった。そこではすごく自分でも楽しんで、好きなように題名書いて、それをいいね、いいね、なんて言いながら、わちゃわちゃってみんなでこう（笑）、かしこまった感じじゃなくて、それもいいね、それもいいね、なんて言いながらできたのはすごく楽しかったな。

**語り7**

保育者B：…初めてここの園に来ましたっていう先生たちだと、わからないっていうのが。もっと知りたいのに、もっと教えてほしいのにみたいなのがあったので、今年の研修でベテランの専任の先生たちとのグループワークができたので、ここ、これあるんだよとか、そのとき教えてもらえたら、なるほど、ここにこれあるんだっていう知識が広がった。

**(5) 保育プロセス想像型研修に対する意識**

3名ともに、語り合いが行いやすいと感じていた。この研修では、だれも知らない他園の写真1枚という極めて不確かな題材をもとに進めていく。そうした【絶対的他人事】かつ【絶対的虚構】であることが、遠慮なく気楽に意見を表出できる場を生み出し、互いへの遠慮や【自己批判を求めない研修】として受け入れられた（語り8）。

**語り8**

保育者B：結局、想像じゃないですか。誰にも批判されないし、プレッシャーもないし、自分の活動でもないし、答えがある問題でもないの。何を言っても、そうかもしれないね、で終わるじゃないですか、みんな。…緊張しないでというか、自分を否定しながら研修を受けなくてよかったから楽しかったかなって思います。

この研修を通しては、「先生によって捉え方の違いとか、発想の違いもあってすごく面白かったし、自分も考えが広がった（保育者C）」、「いろんな年代の先生たちから、そういう考えもあったかっていう自分にはないものを知れた

（保育者A）」といったある程度立場を超えた視野の広げ合いが生じていた。さらに、「言われた意見に対して自分の意見も言って、それがもっと膨らんでいくのがわかる（保育者C）」といった【共同作業意識】あるいは【意見の相乗効果】が実感されていた。総じて、カンファレンス型において見られたような【違いが怖い】という感覚はなく、【違いが面白い】という認識が持たれている。

一方で、【実践展開】を考えるうえでの【ベテランのシナリオ】からの得られるものは大きく、この研修に関しても【上から下へ】の知識の伝達機会としての側面がうかがえた。

**語り9**

保育者A：D先生とかと一緒にだったんですけど、私ならこういう持っていく方するかとかっていうのを聞いて、ああ、なるほどって思って。自分にはない考えで、さすがベテランの先生だなんて思うようなことを知れてよかったっていうのはあります。

このほか、写真から子どもの遊びや生活の状況を想像する作業は、現実の子どもに対する【言葉によらない理解】を深めるうえで有意義であり、特に【行動で観る未満児】保育において、有効なトレーニングになるという期待が示された。

**(6) 園内研修全体に対する意識と期待**

インタビューの後半には、これまでの「参加・協働型園内研修」の試みに対する意見と今後の研修に期待することについて尋ねた。

まず、これまでの取り組みに対しては「今年度は上の先生たちとそこそこ和気あいあいとできた部分もある（保育者A）」と肯定的に捉えており、保育者間で【向き合う時間】が増えたことで、研修の場がベテランに対する【相談チャンス】になりつつあるという内容が語られた。ただし、先の保育者Aの語りにもある通り、「和気あいあい」とした語り合いはまだ部分的なものであり、「参加・協働型園内研修」が掲げるような立場を超えた多様な意見の表出という状態には至っていないと考えられる。実際に、今

後の研修に求めることとして、さらに【和やかな研修】が真っ先にあげられた(語り10)。

**語り10**

保育者C：まとめるとストレスのない和気あいあいとできる話しやすい雰囲気作りを求めたい。

次に、研修方法以前の運営体制の問題もいくつかあげられた。こども園や保育所における【シフト勤務の必然】として、全職員で一斉に園内研修を行おうとした場合には、勤務時間の差を調整する必要が生じる。なかでも「早番」の保育者は、早朝に出勤して通常の勤務を終えたのち、園内研修が開始されるまで待ち時間ができる。A園では、この待ち時間を休憩時間として扱っているが、「上の先生が準備している中で、すみません、お茶してきますとは口が裂けても言えない(B保育者)」状況もあり、【周りの目】を気にしながら手持ち無沙汰に過ごすことを若手保育者らは苦痛と感じていた。このほか、研修を運営する側の【自転車操業】の進行が、準備の【時間的ゆとり】を奪っていたことも指摘された。結果、若手保育者はそうした【労力に見合う研修】を望むに至っており、研修の方法以前に整備すべき課題が浮き彫りになった。特に、「参加・協働型園内研修」においては、普段からの語りやすい雰囲気づくりが必要<sup>27)</sup>であり、内部不和を招きかねない体制的な不備の是正は急務である。

最後に、今回の若手保育者へのインタビューでは、「伝達型」園内研修を望む意見も少なくないことが明らかとなった。その理由としては「一方的に言ってもらって勉強の方が気持ち楽(保育者B)」というように、語り合いによるストレスや葛藤を避けるための消極的なものも見られたが、「伝達型」を望む理由のより多くは、自身が必要とする知識・技能を得るにはそれが必要であるという積極的かつ具体的なものであった。たとえば、若手保育者らは、保育実践は【引き出し勝負】な側面があるために、経験豊富なベテラン保育者が蓄積した教材や手遊びなどのスキルを学びたいと考えていた(語

り11)。また、支援が必要な子どもを明確に判別し、実践の根拠を示すような専門家によるレクチャーやカンファレンスを希望する声も表出された(語り12)。

**語り11**

保育者A：何か技を持ってないとこの業界はやっていけないと思って。…童歌を小出しでやってくれたりとか、すぐできるよってというようなものをやってほしい。例えば、ベテランの先生とかはいっぱい豊富にある中のものを一つ、二つでもいいからくださいみたいな。下に下ろしてくださいってというような、何かそういったこともやってほしいなっていう

**語り12**

保育者B：(発達に課題のある)その子の姿とか、どういう対応が正しいのかとかそういうのを出して、X先生(発達心理学者)とかにご回答していただけると全員が共通してわかる…この先生嫌いで言われたらもうアウトじゃないですか。その地雷を踏んだらどうしようかと思うのでX先生にそういう専門的な研修をしていただくような機会があってもいいのかなって

経験が乏しいなか、担任として【現実的な課題】に対応する若手保育者が、【明日使える研修】を渴望するのは当然のことといえる。そうしたなかで「伝達型」研修は、【学術的な権威】による【実践の方向付け】や【頼りになるベテラン】からの【保育ツールの再分配】が期待できる機会と認識されていることがわかる。

#### IV. 総合考察

本研究では、「参加・協働型園内研修」への転換を試みたA園の一連の取り組みを経験した若手保育者らの意識を明らかにした。これらをもとに、「参加・協働型園内研修」を導入する上での留意点や課題について考察する。

##### (1) 個人への焦点化と取り組みやすさの関係性

A園が導入した4種の方法に対する若手保育者の語りを総括すると、準備段階での負担感や研修中のプレッシャーやストレスが大きかったものとしてカンファレンス型と研究保育・質問提示型、比較的負担感が少なく気軽に取り組むことができたものとして園庭マップ作製型と保

育プロセス創造型に分けられる。これらは、園内研修が個人に求める責任・負担の割合、提示する題材に対する当事者性の有無といった、個人への焦点化の度合いと対応していた。基本的に、個人への焦点化の度合いが高いほど、若手保育者は園内研修に対して何らかの取り組みにくさを感じていた。

エピソードや研究保育のように、個人の実践や記録が同僚の目に長時間触れる場合、若手保育者は、それが自身に対する否定的な評価につながるのではないかと不安を募らせていた。「参加・協働型園内研修」を目指すA園では、研修内で他者に対して批判や指導をすることを抑制する案内が毎回出されていた。しかし、若手保育者のこうした不安は、実際に否定的な言葉があったかどうかにかかわらず、自身と後輩やベテランの発表内容の比較を通して、あるいは準備した内容への不満足感を通して顕在化していた。後述する内容とも合わせて、若手保育者は自身が「未熟である」という感覚を有しており、実践発表がそうしたネガティブな自己評価を刺激する可能性があるといえる。さらに、そうした不安が、「良いエピソード」や「良い研究保育」を披露しなければならないという意識につながり、子どもに対する見方や実践計画を歪めてしまう懸念があることも明らかとなった。

また、研修で扱う題材と個人との関連性が強い場合では、研修で交わされる意見の多様さや柔軟さが制限される可能性も示唆された。3名の保育者からは、発表したエピソードに自信がないという一方で、当事者であるからこそ思い入れが強く、他人の意見が受け入れがたく、ストレスとして感じられることがあることがうかがえた。また、他者に質問や意見を言う場合、特にそれが先輩保育者に対する場合では、批判的と受け取られかねない質問は避け、無難な意見や賞賛によってやり過ごしており、できることなら発言をしたくないとすら考えていた。こうした語り合いにおける摩擦や遠慮は、それぞ

れが保育観を有した専門家の組織においては想像に難くないことであり、段階的な雰囲気づくりや方向性の統一が必須といえる。

これらに対して、園庭マップ作製型や保育プロセス想像型では、語り合いのストレスが少なく、取り組みやすいという意見が目立った。これらの方法の共通点は、一人の実践や作品が研修の主題となったり、それについて掘り下げたりしないことである。その結果、個人に向けられる視線・発言や研修における責任が分散されるとともに、語り合いにおいても当事者間での批判や指導といった意味合いが薄れたと考えられる。加えて、発言の内容が個々の意見や考えとしてではなく、マップや保育プロセスを構成する部分として可視化されつつ扱われるために、協働で一つの作品を作り上げているという意識が働くとともに、相互の差異が対立としてではなく面白さとして受容されたといえる。

したがって、若手保育者の積極的な発言や研修への肯定的な見方を促すためには、個々人が批判や評価の対象もしくは主体となり得る内容を制御しながら、発言が全体を構成する部分であることを実感できるような研修設定が有効な場合があると考えられる。ただし、当事者性を過剰に忌避することは、園内研修の意義である「身近で具体的で現実的な課題」<sup>28)</sup>を遠ざけることになりかねず、困難なジレンマが存在しているといえる。

## (2) 学びの宝庫としてのベテラン保育者に対する期待

若手保育者にとってベテラン保育者の存在は、ストレスや気疲れの要因であり、園内研修での言動を委縮させる側面を有していた。一方で、研修を通じた成果や今後の研修に望むことに関する語りの多くについても、ベテラン保育者との関連がみられた。若手保育者は、ベテランが記述したエピソードを貴重な財産として保管し、ベテランに直接相談できる機会になったという理由で小集団構成の語り合いを評価し、土地勘のあるベテランの情報から園庭の活用方

法を学び、ベテランの創造するシナリオの描き方から自身の視野を広げていた。そして、今後の研修では、手遊びや教材といったベテランが蓄積してきた保育ツールを伝授してほしいと考えていた。

このように、園内研修において若手保育者が実感した成果の多くはベテラン保育者に起因しており、自身にとって必要な何かをもたらしてくれる存在として尊敬と期待の念をもっていることがわかる。少なくとも、この3人の若手保育者が園内研修に求めることは、ベテラン保育者と対等に語り合うことよりも、自身が抱える悩みや課題を気軽に相談し、必要な知識や技術を学ぶ機会であり、「未熟である」からこそ「上」からしっかりと教わりたいという意識を読み取ることができる。ともすれば、「参加・協働型園内研修」の転換を目指し、教えることの否定と立場を超えた対話を目指した一連の試みは、彼らの期待に反するとともに、実態を無視した対等化を強いることによって、かえってストレスや気疲れにつながったとも考えられる。

実際に、ベテラン保育者になるほど知識の構造化が進み、保育上の「手がかり」や「こつ」を駆使した援助が可能になること<sup>29)</sup>などを考慮すれば、若手保育者が彼らを敬い、学びたいと思うこと、それゆえに遠慮して接すること自体は無理からぬことである。園内研修を行う上では、そうした若手保育者のニーズをくみ取ることにもまた必要である。

### (3) 「伝達型」と「参加・協働型園内研修」の併用

以上のように、若手保育者はベテラン保育者から教材や保育内容について教わることを求めている。同様に、大学教員などの外部の専門家によるレクチャーやカンファレンスも強く望んでいた。その理由は、アレルギーや特別な支援を要する子どもへの対応を確実にを行うため、行動の理解が難しい子どもに対する保育の方向性を得るためといった極めて現実的な課題と結びついていた。それと比較すると、3人の保育者

が取り組みやすく、楽しいと語った園庭マップ作製型や保育プロセス想像型の研修の成果は、視野が広がった、新しい知識を得られたといった抽象的な内容である。もっとも、「参加・協働型園内研修」では、特定の知識の獲得や唯一の結論の導出を目的としていないため、これは必然である。

ただし、若手保育者が具体的な知識・技能、実践に対する明確な方向付けを得る機会を渴望していることは無視できないことと考える。園内研修がベテラン保育者にとっても資質向上の場であり、組織としての成長を意図した場でもあることを踏まえると、そのすべてをそういったレクチャーに当てることには慎重になる必要がある。しかし、A園の事例に鑑みると、「参加・協働型園内研修」だけでは若手保育者の期待に添いきれないこと、「伝達型」の研修を通した若手とベテランの自然な接近が、「参加・協働型園内研修」の活性化につながることを示唆される。

現実的には、二つの研修形態を併用しながら職員全体の学びのニーズを満たす研修計画が必要になる。あるいは、「伝達型」のなかで若手とベテランが良好な関係を築き、「参加・協働型園内研修」のなかで若手がベテランの知識や技能を学べるといった混合的な研修をデザインし、それらを相乗的に積み重ねられる計画を構築することが理想的といえる。

### (4) 本研究の課題

本研究では、A園が試みた4種の研修方法に対する若手保育者の語りを総合することで、「参加・協働型園内研修」の課題や導入の際の留意点などを明らかにすることを目指した。結果としては、「伝達型」に対するニーズの存在やベテランへの遠慮と敬意など、研修を通した若手保育者の意識を具に捉えることができたと考える。しかし、個々の方法に対する内容が多くを占め、「参加・協働型園内研修」全体を包括した調査や分析としてはまだ不十分であると認識する。同様に、「参加・協働型園内研修」への

移行の渦中にあるというA園のダイナミクスを分析に組み込めておらず、静的な結果にとどまっている点も大きな課題であるといえる。

今後は、園長やベテラン保育者の意識、園内研修における会話の内容、一連の研修計画の時系列や連続性といった要素を総合しながら、「参加・協働型園内研修」の導入という現象をプロセスとして捉えたいと考える。

### 引用文献

- (1) 野本茂夫：森上史郎・柏女霊峰（編）保育学用語辞典 第8版、ミネルヴァ書房、194、2015
- (2) 中央教育審議会：これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について、2015
- (3) 厚生労働省：保育所保育指針 解説、フレール館、2018
- (4) 中橋美穂：幼稚園における園内研修での学び合いに関する実態調査-大阪府の私立幼稚園への質問紙調査を通して-、エデュケア (36)、43-50、2016
- (5) 成田朋子：保育所保育指針の改定と保育士の園内研修へのとりくみについて、名古屋柳城短期大学研究紀要(30)、73-89、2008
- (6) 前掲(4)
- (7) 中橋美穂・橋本祐子：幼稚園における園内研修の実態に関する研究：研修担当教員への質問紙調査から、関西学院大学教育学会教育学論究(8)、157-164、2016
- (8) 中坪史典：中坪史典（編）保育を語り合 協働型園内研修のすすめ-組織の活性化と専門性の向上に向けて-、中央法規、3、2018
- (9) 前掲(2)
- (10) 前掲(3)
- (11) 松山益代：秋田喜代美（監修）参加型園内研修のすすめ-学び合いの「場づくり」-、ぎょうせい、2011
- (12) 岡健：園内研修が活性化する三つのポイント、これからの幼児教育 春号、ベネッセ次世代育成研究所、2-5、2013
- (13) 前掲(8)
- (14) 森上史郎：野本茂夫：森上史郎・柏女霊峰（編）保育学用語辞典 第8版、ミネルヴァ書房、195、2015
- (15) 前掲(4)
- (16) 前掲(7)
- (17) 瀧川光治：写真を活用した保育の振り返りと園内研修の手法の提案-アクティブ・ラーニング型園内研修の1つとして-、大阪総合保育大学紀要(10)、287-297、2015
- (18) 及川留美・小野崎佳代・福崎淳子・西村実穂・坂本晴代・楠敦子：現場と大学との協働による園内研修の試み、東京未来大学研究紀要 9、191-200、2016
- (19) 境愛一郎・保木井啓史・濱名潔・中坪史典：「もしも」の語り合いが開く子ども理解の可能性-複線径路・等至性モデルを応用した園内研修の試み-、広島大学大学院教育学研究科 紀要、第三部（教育人間科学関連領域）、63、91-100、2014
- (20) 濱名潔・保木井啓史・境愛一郎・中坪史典：KJ法の活用は園内研修に何をもたらすのか-保育者が感じる語り合いの困難さとの関係から-、教育学研究ジャーナル、17、21-30、2015
- (21) 保木井啓史・境愛一郎・濱名潔・中坪史典：子ども理解のツールとしての複線径路・等至性モデル（TEM）の可能性、子ども学(4)、170-189、2016
- (22) 前掲(7)
- (23) 前掲(20)
- (24) 若林紀乃：保育カンファレンスにおける進行係のあり方-カンファレンスでの主任保育士の会話に注目して-、幼年教育研究年報、16、77-83、2004
- (25) 柴崎正行・金志：日本における新人保育者の育成に関する最近の動向、大妻女子大学家政系研究紀要、47、39-46、2011
- (26) 大谷尚：SCAT：Steps for Coding and Theorization-明示的手続きで着手しやす

く小規模データに適用可能な質的データ分  
析手法-, 感性工学, 10(3), 155-160, 2011

(27) 前掲(12)

(28) 前掲(1)

(29) 高濱裕子: 保育者の熟達化プロセス-経  
験年数と事例に対する対応-, 発達心理学  
研究 11(3), 200-211, 2000

## 謝辞

調査へのご協力を賜りました3名の保育者の  
みなさまに深く感謝申し上げます。また、本研  
究の趣旨に賛同し、快くご承認いただきました  
A園の先生方にお礼申し上げます。