

園内研修における保育者の学びの構造化に関する試み：心に残った・保育への理解が深まった発言に着目して

| | |
|----------|---|
| その他のタイトル | A study on structuring ways of preschool teachers learning mindsets through on-site training session : Focusing on remarks “ remained in your mind ” and “ deepened your understanding of practices ” |
| 著者 | 淀川 裕美, 箕輪 潤子, 門田 理世, 秋田 喜代美 |
| ページ | 485-516 |
| 発行年 | 2020-03-30 |
| URL | http://doi.org/10.15083/00079222 |

園内研修における保育者の学びの構造化に関する試み

～心に残った・保育への理解が深まった発言に着目して～

発達保育実践政策学センター
武蔵野大学
西南学院大学
教職開発コース

淀川裕美
箕輪潤子
門田理世
秋田喜代美

A study on structuring ways of preschool teachers learning mindsets through on-site training session:
Focusing on remarks "remained in your mind" and "deepened your understanding of practices"

Yumi YODOGAWA, Junko MINOWA, Riyo KADOTA, and Kiyomi AKITA

In order to depict a mechanism of preschool teachers' ways of learning at their on-site training session, this study consists of two research projects: project 1 is to clarify preschool teachers and directors overall learning experiences through on-site training session, and project 2 is to examine ways of preschool teachers' and directors' learning process at their actual on-site training session. As results, the feel-secured atmosphere of on-site training session facilitates preschool teachers learning process and making practice visible and being aware of its importance through exchanging their minds and thoughts with each other are considered as what they learnt at the session. In order to give on-site training sessions a structure, it is implied that examining its phase, each teachers learning process, and their interweaving mindsets emerged between within inner-self and interaction with others is crucial.

目次

- 1 はじめに
- 2 本研究の問題と目的
 - A 園内研修での学びに関連する先行研究の概観と研究の目的
 - B 本研究の構成
- 3 研究1 園内研修の経験全般における学びのメカニズムの検討
 - A 研究の方法
 - B 「園内研修で心に残った、話し合いや保育への理解が深まった瞬間」を表すカテゴリ
 - C 結果：役職別の比較検討
 - D 研究1の考察
- 4 研究2 今日の園内研修における学びのメカニズムの検討
 - A 研究の方法
 - B 「心に残った発言」「研修を活発にした・深めた発言」「学んだこと」の特徴に関するカテゴリ
 - C 分析1：心に残った発言
 - D 分析2：園内研修を活発にした・深めた発言
 - E 分析3：園内研修から保育者が学んだこと

- F 分析4：園内研修中の発言と学んだことつながり
 - 5 総合考察
 - 6 おわりに
- 注・引用文献
謝辞
付記

1 はじめに

現職研修が子どもと保育者のかかわりの質を予測する最も安定感のある因子であることや子どもの発達や学びの質を向上させ、保育の質を図る直接の因子になりえることが明らかとなり（OECD, 2018）、日本のみならず、諸外国においても様々な形式や内容の現職研修が実施されている。

我が国における保育者の現職研修は、明治期の保育の質的向上のために行われた「保姆の研究・修養活動」にさかのぼることができる（佐野, 2005）。当時においても、保育の知識や技術を学ぶ講習会だけではなく、公開保育を行い、記録した保育実践の中から保育

における疑問や課題を見出し、保育者間で改善に取り組む園内研修も実施されている（佐野，2005）。以来、約140年の時を経て、未だ行政や各種保育団体などによる園内研修の推奨がなされる根本的理由が十分に調査されているとはいいがたく、様々な方面からの研究が期待される。

以下に示すように園内研修の内容、実施方法、効果などに対する研究報告が種々になされる中、本論文では園内研修の中で生成する保育者の学びそのものに注目し、各園で展開される園内研修を通して、保育者が園内研修中に想起する意識から、学びの課程を構造化することを試みたい。

2 本研究の問題と目的

A 園内研修での学びに関連する先行研究の概観と研究の目的

1 園内研修関連の先行研究の整理

a 保育の質の向上と園内研修の重要性

乳幼児期の保育・教育の重要性が言われ、保育の質の向上が目指されている。保育所保育指針には「保育所は、質の高い保育を展開するため、絶えず、一人一人の職員についての資質向上及び職員全体の専門性の向上を図るよう努めなければならない。」とある（厚生労働省，2018）。幼稚園教育要領においても「専門家としての自覚と資質の向上に教師が努めることが求められる。」（文部科学省，2018）と書かれている。

質の高い保育を目指し、保育者の資質・専門性を向上させていく上で現職研修の充実は不可欠であると言われている（秋田，2009；北野，2015）。現職研修には、幼稚園教諭の経験に応じて行われる基本研修や役割に応じた職能研修、保育士や幼稚園教諭の専門性の資質向上と処遇改善に向けたキャリアアップ研修、自治体や保育関連団体等が実施する研修といった外部研修や、より良い保育に向けて園で取り組む園内研修、保育者が自ら課題を持ち自律的に行う自主研修等がある（大場ら，2012；岸井，2016）。

保育の質向上に関しては、園の保育者集団の総体として保育力を向上させることが求められている（岸井，2016）。また、多様な立場にある職員がチームとなり保育をする上で、園としてのコンピテンスを高めること（秋田他，2017；Eurofound，2015；OECD，2015）や、協同で保育にあたるための知識の形成・共有が不可欠であることが指摘されている（秋田，2016）。その点で、近年では「講義形式の研修から、主体的・共

同的な学びの要素を含んだ研修への転換を図る必要性」（中央教育審議会，2015）が指摘されると共に、すべての参加者が意見を出し合い、新たな気付きや学びを生み出す「参加型研修」（秋田，2011）や、すべての参加者の意見を尊重しながら進めていく「創発型研修」（岡，2013）が重要であると言われている。幼稚園教育要領においても、「園内研修では、日々の保育実践記録を基に多様な視点から振り返り、これからの在り方を話し合っていくことを通して、教師間の共通理解と協力体制を築き、教育の充実を図ることができる。教師一人一人のよさを互いに認め合い、教師としての専門性を高めていく機会とすることができる。」と書かれ、保育者間で話し合い、協同的に学ぶ園内研修の重要性が書かれている。

b 園内研修の意義と対話の必要性

話し合いを行う園内研修は、保育カンファレンスや園内研、OJT、園内研究などとも呼ばれている。本研究では、保育カンファレンスのように事例の検討を行う研修を初めとして、保育者同士の話し合いを伴う研修を全て「園内研修」と呼ぶ（ただし、先行研究については、先行研究の表記に従う）。

医師、看護師、カウンセラーなどの専門家が行う臨床事例についての意見交換や協議が学校の授業の研修に取り入れられた（稲垣，1986）ことを参考に、園の保育の事例検討を行う方法を森上（1996）が「保育カンファレンス」として提案した。森上（1996）は、保育実践の個別・具体的な場面に基づいて相互に語ることで、園の中に対話が生まれるとともに、保育者は、いろいろな気づきや解釈を得ることができると述べている。

保育カンファレンス（園内研修）の意義としては、保育における見方・認識の再構築とコミュニケーションを図り育ち合うことの2点を挙げられる。保育における見方・認識の再構築については、子どもへのかかわり方の特徴の捉え直し（田中他，1996）、見方や考え方（若林・杉村，2005）、暗黙の認識（木全，2008）の再構築や、自分で作り修正できる保育観を育む（若林・杉村，2005）ための機会となること等が指摘されている。また、実践の理論や実践を変容させること（Wood & Bennett，2000）、子ども理解の発展や理解の自明性を崩す（榎沢，2016）、探究的な態度を形成する（中坪，2016）ことなどが指摘されている。

第二に、園全体のコミュニケーションを図り、ともに育ち合うことである。コミュニケーションを通じた

知の共有（若林・杉村，2005）や、子どもとの関係だけでなく、他の保育者との関係の中で自分の保育の特徴を知っていく（秋田，2001）ことが指摘されている。特に、共感性を基盤とした対話は、保育者にとって自らの保育実践を省みる意欲を高め、チームで学び合う原動力となる（中坪ほか，2010）。また、学校教育の分野ではあるが、同僚同士のアイデアの共有、対話や連携などが行われている環境では、教師間の相互の成長を、問題解決を通して深め、授業の持続的な革新を促していることが指摘されている（Little，1982）。

c 園内研修における対話への着目

保育カンファレンス（園内研修）における話し合いを促す方法についても、エピソード記録を用いる方法（今村，2010）、写真や映像を用いたりワークシートや付箋を用いたりする方法、KJ法など、様々な方法が存在する。こういった様々な研修の方法・ツールは「対話を促進し、わかりやすく、実践知を刺激していくとする」（岸井，2016）ものである。しかし、園全体で話し合うことさえできれば、見方・認識の再構築や園全体のコミュニケーションを図ることができるとも育ちあえるわけではない。個々の保育者の言葉が他の保育者に受け止められて個の中で変化が起き、学びへとつながる聴き合う関係をもとにした対話が重要である。つまり、保育者が他者との対話を通して自己内対話を行い、自らの保育行為の意味を問い直すこと（大場，2007）が求められる。

中坪ら（2012）は、「これまでの先行研究が保育者相互の意味づけのプロセスについて看過されており、具体的にどのような話し合いのやりとりが他者の意見を看取し、主体的な意味づけを促すのかについては議論されていない」と述べている。そして、保育者が語る話し言葉のやりとりのパターンを探ることを目的とし、保育カンファレンスにおける保育者の談話スタイルとそれを規定する要因について検討した。その結果、同僚のことばを相互に共有しながら語り合う園では、相手に同意する発言が多いことや、気持ちの共有・共感など保育者の感情と結びついていること、また、同僚の言葉の相互共有が低い園では、個々別々に保育者が意見を述べながら進めており、一人の語りが多いことや発言が連鎖しないことを指摘した。

さらに中坪ら（2014）は、同僚のことばを相互に共有しながら語り合う園2園と同僚の言葉の相互共有が低い園2園の談話記録を保育者に読んでもらい、どの園の話し合いのやりとりが自身の専門的成長につなが

ると思うかとその理由を書いてもらった。その結果、同僚のことばを相互に共有しながら語り合う園を選んだ保育者は、その理由として相互性があることや園全体で考えていること、内容の多様性があることや、雰囲気がいいことを挙げていた。その一方で、同僚の言葉の相互共有が低い園を選んだ保育者は、整理して話していることや発言の内容がいいことを理由に挙げていた。

中坪ら（2012，2014）の研究は、園全体の談話スタイルによって話し合いに対する評価が異なることを明らかにしている。一方で、園内研修の意義である保育の捉え直しや自分の見方に気づくことなどが、ことばのやりとりの中でどのように起きているのかについての検討はされていない。つまり、園内研修で、共有された言葉が、何に結び付いているのかという視点からの研究はなく、参加したカンファレンス中や事後における保育者個々人の中での学びに至るプロセスについて研究する必要があると言える。そこで次に、園内研修での他者との対話を通じた学びを捉える視点について概観する。

2 対話と学びに関する理論的枠組み

a 園内研修における対話を捉える視点

学びは、対話によって特徴づけることができると言われている。佐藤（1997）によれば、「[学び]とは、モノ（対象世界・教材）と対話し、他者（仲間・教師）と対話し、自分自身（自己）と対話する文化的で社会的で倫理的な実践である。この三つの対話的な実践を通して、私たちは知識や経験の意味を構成し、人々の絆を構成し、自分自身の内面の意思や思考や感情を形成することができる」という（佐藤，1997，p.232）。これを佐藤は「学びの三位一体論」と呼び、学びを対象的世界の意味を構成する〈認知的実践〉・仲間とのかかわりを構成する〈社会的実践〉・自分自身のあり方を探る〈倫理的実践〉の三つの相をもつ対話的实践であるとした。

この理論は、園内研修における参加者の学びの位相を捉えようとする際にも示唆的である。佐藤（1997）の学びの三位一体論に立てば、園内研修は、研修の内容・テーマとの対話、他の参加者との対話、そして、自分自身との対話が同時に、相互に連鎖し綿密に絡み合っている場であると考えられる。しかし、先述したように従来の園内研修に関する研究は、談話スタイルのような他者との対話のあり方の特徴を検討した研究や、全員が発言できるといった対話のあり方の重要性

を強調する研究はあっても、他者との対話が自分自身との対話とどう連動しているかについては十分に検討をしておらず、言動としてすでに記録されている部分のみを検討している。

学習科学の研究では、他者との多様な考えの交流や、役割の異なる他者との相互作用の中で、学習者の理解が深化することが明らかにされてきた (Sawyer, 2006; 白水, 2006)。具体的には、学習に含まれるプロセスとして、「足場かけ」、「外化」と「明確化」、「振り返り」、「具体的な知識から抽象的な知識の構築」、「学習の転移」などの概念が検討され (Sawyer, 2014)、それらを用いてどのような学習のデザインをするかといった議論がなされてきた。一方、自然発生的な操作されていない状況下でなされる談話を検討する談話分析の領域では、ヴィゴツキー理論をふまえ、談話に表れる精神間過程から精神内過程への内化の道筋を捉えようとする議論がなされてきた (秋田, 2007)。その中で、話し合うことと同時に聴くことの重要性も数多く指摘され (詳細は、一柳, 2012)、例えば、Hiebert et al., (1996) は、他者から学習すること、他者のアイデアや議論の結果を文脈に添って理解し、自らの目的に応じてうまく利用することを学習と捉え、聴くことの重要性を述べた。

このように、園内研修で参加者が何をどのように「聴いて」いるかを検討することで、他者との対話から自分自身との対話への移行、そこで生じる内化、すなわち参加者の学びのプロセスに迫れるのではないかと考えられる。以上から、本研究では、従来の園内研修における話し合いの分析研究とは異なり、園内研修の参加者が誰のどのような発言をどう聴いているか、それがどのような学びに繋がるか (繋がらないか) という観点から検討を行う。

以上の園内研修に関する研究の動向ならびに対話と学びに関する研究の流れをふまえ、本研究では、第一に、園内研修全般において、参加者にとって心に残り、保育への理解が深まったと感じる瞬間はどのような特徴をもつのかを保育者自身の言葉をもとに検討し、全体的な特徴を把握することにする。さらにその上で、第二に、園内研修における他者との対話が自分自身との対話とどう繋がるかを検討するため、単に何を聴いたかだけではなく聴いた中で誰のどの発言が心に残ったか、あるいは研修を活発にし理解を深めたか、そして何を学んだかという設問を立てた。そして、他者の発言がどのように参加者に聴かれ、そこから他者と対

話され、参加者自身の中で対話に内化されたかというメカニズムを、プロセスに添った質問を設定することで探索的に検討することにした。

B 本研究の構成

上記 2 点をふまえ、本論文では、2つのアプローチから園内研修に関する質問紙調査を行い、その分析結果から以下の二部構成とした。

研究 1 「園内研修の経験全般における学びのメカニズムの検討」では、本研究の研究メンバー (付記参照) が自らが各々研修講師を務めた外部研修の後に、研修の参加者に質問紙を配布し、過去に経験してきた園内研修について尋ねた。それまでに経験した様々な園内研修を想起して回答してもらうため、園内研修で学んだことや、その学びを引き起こした発言などについて直接的に尋ねるのは難しいと考え、これまでに参加した園内研修で「心に残った瞬間、もしくは話し合いや保育への理解が深まった瞬間」としてどのような内容があったか、具体的なエピソードを添えて記述してもらう形式をとった。この園内研修の経験全般から想起された内容は、多様な方法や内容の園内研修が想起されうるため、現実に行われているあらゆる園内研修の全体的な傾向を把握することができる。その一方で、過去の記憶に関するものであるため、想起された内容が個別具体性に欠け、一般化された内容となる可能性がある。そこで、次に述べる研究 2 で、実際に園内研修を行った直後に、その園内研修について振り返って回答してもらうことで、よりミクロな学びのメカニズムに迫ることを試みた。

研究 2 「今日の園内研修における学びのメカニズムの検討」では、本研究の研究メンバーが研修講師を務めた園内研修直後に、参加者に質問紙を配布し、その日の園内研修に関して尋ねた。終わったばかりの園内研修について、「心に残った発言」、「研修を活発にした、または深めた発言」、そして「学んだこと」について尋ねた。研究 1 とは異なり、研修参加者が研修のどこに意義を見出しているのかを抽出するために、設問を「心に残った発言」と「研修を活発にした、または深めた発言」に分けた。さらに、その日の園内研修全体を振り返り、俯瞰してみた時に、何が残っているかという観点から、「学んだこと」を尋ねた。それにより、園内研修中のどのような対話に基づく作用が、その人のどのような学びに繋がっているかを検討した。

なお、研究 1・2 とともに、倫理的配慮として、本調

查の実施にあたっては調査の目的と質問紙の内容について、研究者から調査協力者に説明を行い、調査結果については個人の特定はされないことを伝え、同意を得た方のみ、協力して頂いた。調査用紙は無記名とした。

3 研究1 園内研修の経験全般における学びのメカニズムの検討

A 研究の方法

1 調査協力者

本研究メンバーが研修講師を務めた外部研修の参加者、計1,570名。外部研修は、東京・埼玉・兵庫・福岡・佐賀・大分の自治体や保育・教育関連団体及び全国規模の保育・幼児教育関連団体の主催によるものであった。調査協力者の勤務先は、保育所1,025、幼稚園69、認定こども園442、小規模保育所20である。なお、本研究では園内研修の実施に関する構造的な問題（時間の確保や人員配置等）ではなく、園内研修の実施中に生じる学びのメカニズムについての解明を目指しているため、施設形態ごとに分類した分析は行わず、すべての施設形態のデータを統合し、役職別、経験年数別の分析を行った。

2 調査時期

2017年4月から2018年3月の一年間。

3 調査方法

外部研修の終了後、参加者に質問紙を配布し、その場で回答してもらった。回収は研修主催団体・自治体に依頼し、後日、研修講師宛に郵送してもらった。

4 調査内容

過去に経験してきた園内研修に関して、①これまでの園内研修で心に残った瞬間や、話し合いや保育への理解が深まった瞬間はどのようなものだったか（できるだけ具体的なエピソードで）、を自由記述で回答してもらった。あわせて、回答者の属性（性別・年代・保育経験・勤務園の属性等）を尋ねた。

5 カテゴリの作成方法

調査協力者数が多いため、自由記述からそのままボトムアップにカテゴリ化せず、まず、無料テキストマイニングソフト「kncoder3」を使用し、記述内容の全体的な特徴を把握する分析を行った。分析およびカテゴリ作成の手順は、以下の通りである。

① 自由記述回答の全体的な傾向の把握：自由記述回答全体について、品詞別頻出語と共起ネットワーク、多次元尺度構成法の分析を行った。品詞

別頻出語のうち、名詞・サ変名詞・動詞・形容動詞・形容詞を中心に頻繁に記述されている語の傾向を把握した。あわせて、共起ネットワークと多次元尺度構成法で作成された図から、どのような意味内容のまとまりが記述されていたかの確認を行った。

② 記述内容の要素リストの作成：共起ネットワークと多次元尺度構成法で作成された図をもとに、それぞれから意味のまとまりごとに、カテゴリを作成した。なお、共起ネットワークと多次元尺度構成法の図には、一定頻度以上の共起関係が認められた単語の組み合わせしか表示されないため、共起の頻度が少ない単語は反映されていない可能性がある。そのため、各単語からローデータに立ち戻りながら、要素として書かれている内容を漏れがないように確認しながら、要素の一覧を作成した。

③ 下位カテゴリ・上位カテゴリの作成：②で作成した共起ネットワークをもとに作成した要素一覧と多次元尺度構成法をもとに作成した要素一覧の両方を見ながら漏れがないよう、下位カテゴリ（暫定版）を作成し、さらに上位カテゴリ（暫定版）を作成するという手順でカテゴリ作成を行った。その上で、下位カテゴリーをローデータに割りあてていき、記述内容との不整合が確認された場合には適宜下位カテゴリを変更したり、新たな下位カテゴリを作成したりした。なお、一つの記述に複数の下位カテゴリがあてはまる場合が多く、内容の漏れがないかを確認しながら下位カテゴリー一覧の作成を行った。なお、カテゴリ分類については、研究者2名で独立に分類を行った結果、一致率は%であった。

④ ③で作成した下位カテゴリを用いて、ローデータのカテゴリ分類を行い、全役職について、下位カテゴリに該当する記述数と割合（全記述に占める各カテゴリの割合）を算出した。

6 分析方法

⑤で作成した下位カテゴリを用いて、担任・主任・園長の自由記述データについてカテゴリごとの出現頻度と割合を算出した。その結果をもとに、担任・主任・園長の記述内容の共通点や相違点を検討した。具体的には、各役職で最も多かった下位カテゴリや他の役職と比べて多かったカテゴリを検討した。なお、「④これまでの園内研修で心に残った瞬間や、話し合いや保育への理解が深まった瞬間はどのようなものだったか

(できるだけ具体的なエピソードで)」の設問への記述者数(記述をした回答者の数)と回答率は、役職別に、表1に示した。

表1 設問「これまでの園内研修で心に残った瞬間、話し合いや保育への理解が深まった瞬間」への役職別の記述者数・回答率・記述数

| 質問紙の種類 | 総回答者数 | 記述者数 | 回答率 | 記述数 |
|--------|-------|------|------|-----|
| 担任 | 888 | 457 | 51.5 | 457 |
| 主任 | 193 | 113 | 58.5 | 119 |
| 園長 | 149 | 98 | 65.8 | 106 |
| 全体 | 1,230 | 668 | 54.3 | 682 |

B 「これまでの園内研修で心に残った、話し合いや保育への理解が深まった瞬間」を表すカテゴリ

全役職の自由記述を統合したデータから、「これまでの園内研修で心に残った、話し合いや保育への理解が深まった瞬間」の要素として、20の下位カテゴリが作成された(表2)。なお、本文中では、上位カテゴリを【 】で、下位カテゴリを[]で表す。

C 結果：役職別の比較検討

1 役職別の下位カテゴリごとの出現頻度と割合

表2のカテゴリ一覧をもとに、担任457名・主任113名・園長98名計668名の自由記述回答について下位カテゴリの出現頻度と回答率を算出したところ、表3のようになった。なお、ここで回答率とは、すべてのカテゴリの出現頻度を合計した数における割合ではなく、役職ごとに分析対象となった記述数(表1参照)に対して、各カテゴリの出現が認められた割合を意味する。

2 担任・主任・園長に共通して見られた特徴

「園内研修で心に残った、話し合いや保育への理解が深まった瞬間」の特徴として、担任・主任・園長に共通して見られた下位カテゴリについて、以下に述べる。

a いずれの役職でも多く出現したカテゴリ

① 子どもの姿やエピソードを語り合う

[b-2.子どもの姿やエピソードを語り合う]は、いずれの役職でも記述された頻度が高く、2~3割の記述で出現した。役職ごとの記述数(比率)は、担任105(23.0%)、主任30(25.2%)、園長23(32.1%)である。

具体的な記述に立ち戻り特徴を分析したところ、い

ずれの役職でも「子どもの姿やエピソードを語り合う」ことを心に残る、あるいは話し合いや保育への理解が深まる瞬間として捉える記述があった。また、担任は、園内研修で他の職員と子どもの姿などを語り合うことで自分自身がどうなったかという視点で書かれた記述が多かった。一方、主任や園長は、語り合いを通して、園内研修に参加している全員あるいは園全体でどのような方向性が見えてきたか、どのような思いを共有したかといった、より組織的な視点での記述が多かった。このことから、担任と管理職(主任・園長)とでは、自分個人のことを考えるか、組織についても考えるかといった視点が異なることが示唆された。例えば、「動画を見ての研修だったのですが、普段一人の子どもをずっと見るという機会がなく、どういう気持ちでこの動作をしたのかということ、担任の先生の話も聞きながら話をしたり、こういうかわり方をすればどうかなどと、新しい目線で見ることができた話し合いができた時。」(担任)、「経験が浅い職員から、今の子どもの姿から気付いたことの発言があり、そこから今の園全体の学び・課題が見えてきた時、同じ位置に立ってスタートできたと感じた。」(主任)、「子どもの姿を一人一人の教師がとらえた自分の言葉で伝え合い、その行動や子どもの思いが共有でき、次の援助の方向性が見えたこと」(園長)、などの記述が見られた。

② 同僚間で意見や思いを出し合う

[b-3.同僚間で意見や思いを出し合う]もいずれの役職でも記述された頻度が高く、2~3割にのぼった。役職ごとの記述数(割合)は、担任101(22.1%)、主任37(31.1%)、園長25(25.5%)である。

具体的な記述内容を分析したところ、すべての役職において、同僚間で意見や思いを出し合うことで、お互いのことを理解したり共感したりする瞬間が生まれること、また、自分から意見を伝えたり、色々な意見を聞いたりすることで、新たな気付きや学びが起きていることが示唆された。さらに、同僚間で意見や思いを出し合えるためには、安心して意見や思いを発言することができることが重要であり、その結果、経験年数の短い職員や日頃あまり発言をしない職員が発言する(できる)ようになることが、一部の記述から示唆された。例えば、「クラスで気になる子どもがおり、(事例等をもとに)ケース会議で全職員(正職員)で話し合い、それぞれの意見や考え、アドバイス等を聞くことができ、いろいろな考え方や関わり方があることに

表2 「これまでの園内研修で心に残った、話し合いや保育への理解が深まった瞬間」の特徴に関するカテゴリとその定義

| 上位カテゴリ | 下位カテゴリ | 定義 |
|-------------------|-------------------------|---|
| A. 互いを知り、認め合う | a-1. 同僚と一緒に交流のための活動をする | 同僚同士でお互いをよりよく知ったり、一緒に楽しんだりするためのレクリエーション等を行う |
| | a-2. 同僚の良いところを認める・認められる | 同僚の良さや得意なことを認める、認められる |
| | a-3. 保育を認める・認められる | 互いの保育の良さを認める、認められる |
| B. 一緒に考え、語り合う | b-1. 同僚と一緒に教材研究をする | 保育で用いるものや行う遊び等について、同僚と一緒に学んだり、考えたりする |
| | b-2. 子どもの姿やエピソードを語り合う | 自分のクラスの子どもの姿や実際のエピソードを語り合う |
| | b-3. 同僚間で意見や思いを出し合う | 職員同士がグループや全体で、それぞれの考えや思い、意見を出し合う |
| | b-4. 他者の立場になって考える | ロールプレイや寸劇など、他者の立場になって演じたり考えたりする |
| | b-5. 同僚の意見や助言を聞く | 悩みやわからないことについて、同僚から意見を聞いたり、助言をもらったりする |
| | b-6. 悩みを共有し、ともに考える | 悩みや困っていることを話し合い、ともに考える |
| | b-7. 同僚間で共通理解をはかり、取り組む | 保育や子どもに関して理解を共有し、園全体で取り組む |
| C. 保育を振り返り、学ぶ | c-1. 自分の保育を見直す | 自らの日頃の保育を振り返り、見直す |
| | c-2. 自分の保育を見直し、共有する | 自らの日頃の保育を振り返り、見直し、それを同僚等に共有する |
| | c-3. 保育を見てもらい、振り返る | 他の同僚や外部講師などに自らの保育を見てもらい、話し合い、振り返る |
| | c-4. 保育を見て・聞いて、学ぶ | 他者や他園の保育を見たり、保育の話の話を聞いたりして学ぶ |
| D. 保育への意欲 | d-1. 保育実践への意欲(自分) | 園内研修を通して、明日からの保育への意欲がわいてくる(自分の思い) |
| | d-2. 保育実践への意欲(園) | 園内研修を通して、明日からの保育への意欲がわいてくる(職員の思い・園全体で共有された思い) |
| | d-3. 実践に繋がり、達成感がある | 園内研修で考えたことや学んだことが日々の実践に繋がり、子どもの姿や保育の手応えとして感じられる |
| E. 外部講師や外部研修による学び | e-1. 外部講師から認められる | 外部講師から、日頃の保育の良さを認められる |
| | e-2. 外部講師から学ぶ | 外部講師から新たな知識を得たり、保育へのコメントをもらったりして学ぶ |
| | e-3. 外部研修での学びの共有 | 職員が外部研修で学んできたことを園内研修で共有する |
| | カテゴリなし | 園内研修のテーマのみが書かれているなど、上記のいずれのカテゴリにもあてはまらない |
| | 該当する園内研修の経験なし | 心に残った、話し合いや保育への理解が深まった園内研修を経験したことがない |

表 3 「これまでの園内研修で心に残った、話し合いや保育への理解が深まった瞬間」の特徴に関する下位カテゴリの役職別の出現頻度と（記述数に対する）割合（%）

| 上位カテゴリ | 下位カテゴリ | 担任 | | 主任 | | 園長 | |
|-------------------|-------------------------|-----|------|-----|------|-----|------|
| | | 記述数 | 割合 | 記述数 | 割合 | 記述数 | 割合 |
| A. 互いを知り、認め合う | a-1. 同僚と一緒に交流のための活動をする | 7 | 1.5 | 0 | 0.0 | 1 | 0.9 |
| | a-2. 同僚の良いところを認める・認められる | 5 | 1.1 | 2 | 1.7 | 2 | 1.9 |
| | a-3. 保育を認める・認められる | 2 | 0.4 | 0 | 0.0 | 3 | 2.8 |
| B. 一緒に考え、語り合う | b-1. 同僚と一緒に教材研究をする | 14 | 3.1 | 3 | 2.5 | 2 | 1.9 |
| | b-2. 子どもの姿やエピソードを語り合う | 105 | 23.0 | 30 | 25.2 | 34 | 32.1 |
| | b-3. 同僚間で意見や思いを出し合う | 101 | 22.1 | 37 | 31.1 | 27 | 25.5 |
| | b-4. 他者の立場になって考える | 4 | 0.9 | 0 | 0.0 | 1 | 0.9 |
| | b-5. 同僚の意見や助言を聞く | 48 | 10.5 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| | b-6. 悩みを共有し、ともに考える | 35 | 7.7 | 8 | 6.7 | 6 | 5.7 |
| | b-7. 同僚間で共通理解をはかり、取り組む | 89 | 19.5 | 35 | 29.4 | 20 | 18.9 |
| C. 保育を振り返り、学ぶ | c-1. 自分の保育を見直す | 21 | 4.6 | 5 | 4.2 | 0 | 0.0 |
| | c-2. 自分の保育を見直し、共有する | 4 | 0.9 | 5 | 4.2 | 8 | 7.5 |
| | c-3. 保育を見てもらい、振り返る | 25 | 5.5 | 1 | 0.8 | 3 | 2.8 |
| | c-4. 保育を見て・聞いて、学ぶ | 27 | 5.9 | 2 | 1.7 | 3 | 2.8 |
| D. 保育への意欲 | d-1. 保育実践への意欲(自分) | 4 | 0.9 | 3 | 2.5 | 1 | 0.9 |
| | d-2. 保育実践への意欲(園) | 6 | 1.3 | 10 | 8.4 | 1 | 0.9 |
| | d-3. 実践に繋がり、達成感がある | 18 | 3.9 | 3 | 2.5 | 0 | 0.0 |
| E. 外部講師や外部研修による学び | e-1. 外部の人と保育について語り合う | 1 | 0.2 | 0 | 0.0 | 1 | 0.9 |
| | e-2. 外部の人と共通理解をはかり、取り組む | 1 | 0.2 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| | e-3. 外部講師から認められる | 2 | 0.4 | 1 | 0.8 | 0 | 0.0 |
| | e-4. 外部講師と保育について語り合う | 10 | 2.2 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| | e-5. 外部講師から学ぶ | 29 | 6.3 | 7 | 5.9 | 7 | 6.6 |
| | e-6. 外部研修での学びの共有 | 5 | 1.1 | 1 | 0.8 | 0 | 0.0 |
| | カテゴリなし | 50 | 10.9 | 8 | 6.7 | 11 | 10.4 |
| | 該当する園内研修の経験なし | 26 | 5.7 | 4 | 3.4 | 1 | 0.9 |
| | 記述数 | 457 | | 119 | | 106 | |

※一人の回答者が複数の記述をしている場合がある。

※一つの記述に複数のカテゴリが含まれている場合がある。

気づくことができた。」(担任), 「年数の浅い先生からも意見が出るようになり、質問や率直に「分からない」と言う言葉が出始めたと感じた時。」(担任), 「所内公開保育に取り組み、ビデオを撮ってみんなで見合った後に、小グループで自由にディスカッションを行った。様々な意見やアイデアを出し合う中で、保育を行った保育士だけでなく、各々が自分自身の保育を見

直すきっかけとなった。」(主任), 「普段、自分から意見を言わない人が発言したこと。その意見に対して周りも共感できたこと。」(主任), 「子どものVTRを見て、グループワークをした時、様々な視点が出てきて、改めて職員ひとりひとりの思いを引き出すことの大切さを知りました。」(園長)といった記述が見られた。

③ 同僚間で共通理解をはかり、取り組む

また、いずれの役職でも2～3割の出現が見られたのは、[b-7.同僚間で共通理解をはかり、取り組む]であった。役職ごとの記述数(割合)は、担任89(19.5%)、主任35(29.4%)、園長20(18.9%)である。特に、主任の割合が担任や園長と比べて高いことが特徴的である。

具体的な記述内容の分析から、園内研修で職員間の共通理解をはかることで、同じ方向性をめざして保育を行えるようになるだけでなく、職員に良い情緒的な影響を与えたり、保育実践での手応えを感じたり、仕事へのやる気が増したりすることがわかる。そして、そのようなことが、心に残った瞬間や、話し合いや保育への理解を深める瞬間として捉えられていることが示唆された。例えば、「研修に答えは出ないけど、日頃ゆっくり話し合えないことも、子どもや保護者一人一人に対したきめ細かい共通理解ができたり、職員間でゆっくりと話し合い、笑顔で終了できた時。」(担任)、「園での取り組み、やり方を見直す話し合いをしたら、特に若い先生の仕事のやる気が変わった。意見を聞くことによって参加している、自分にも関係があると思ったのだと思う。」(主任)、「未満児保育について少しずつ一斉保育から個々に応じた保育にかえていくと皆で話し合い、実際に行っていくようにした。満足していないで泣く姿が多かった子が、落ち着いて遊べるようになってきた。」(主任)、「これまでなんとなく園の歴史として行ってきていた一つひとつの行事を「なぜやるのか」「やるかたにはどのようなやり方がベストなのか」を皆で模索して共有していく研修は、職員が同じ方向を向けるチャンスだと感じています。」(主任)、などの記述があった。また、他職種の職員間での共通理解を通して、園全体のチームワークが高まったと感じた瞬間を「心に残った瞬間」に挙げた人もいた。例えば、「給食の先生の大変さや気持ちも分かち合おうということで、職員好みのメニューを出し合い、みんなで給食を作りました。いつもは、保育全般の園内研修なので、またちがったものになり、より一層チームワークも高まったように感じました。」(担任)という記述である。そして最後に、園長が自身を省みて職員との共通理解をはかったものとして、「トップダウンだったり、(自分の)間違いを素直に認めたりしたら、職員との距離が縮まった。」(園長)といった記述もあった。

b いずれの役職でも一定程度出現したカテゴリ

① 悩みを共有し、ともに考える

割合としては減るが、いずれの役職でも一定数の記述が見られたものに[b-6.悩みを共有し、ともに考える]があった。役職ごとの記述数(割合)は、園長6(5.7%)、主任8(6.7%)、担任35(7.7%)である。

具体的な記述内容を分析したところ、担任は自分の抱えている悩みを同僚と一緒に考えられることやそれを支える雰囲気、そして一緒に取り組めることの安心感や、実践での手応えなどが心に残った瞬間と関係しているのに対し、主任や園長は、悩みについて一緒に考えることで、職員間の協働が生まれたり、職員のニーズに気付いたり、職員のやる気が増したりすることを挙げていた。「悩みを共有し、ともに考える」ことで何がもたらされるか、という視点が、保育者と管理職とは異なる部分があるが示唆された。例えば「「難しいことはなんだった？」の一言が言える環境がとても良いなと思った。そこからみんなで考え、話し合える雰囲気が職員の保育の質の向上につながっていると思う。」(担任)、「一人一人担当するクラスは違うが、悩むところの根本を探っていくうちに、子どもの姿を職員間で見つけ発見することができた。」(主任)、「「仕事をしているなかで困っていること、悩んでいること」について話し合う場をつくった。経験の浅い保育士がささいなことで悩んでいることを知った時に、細かく丁寧に指導しなければならないと改めて気付かされた。」(主任)、「新人職員や若手職員の悩みや上手くいかなかったことについて、職員全員で悩みを共有し、助言することにより、保育の質が全体的に高まった。」(園長)、といった記述が見られた。

② 外部講師から学ぶ

最後に、いずれの役職でも一定数の記述が見られたものに[e-5.外部講師から学ぶ]があった。役職ごとの記述数(割合)は、担任29(6.3%)、主任7(5.9%)、園長6(5.7%)である。

具体的な記述内容を分析したところ、担任は外部講師から学ぶことで、自らの知識が増えたり、自らの実践の変化が感じられたことを挙げているのに対し、主任や園長は、外部講師から学ぶことが職員間の共通理解に繋がり、同じ方向に向かえるようになることを挙げており、先述の「a 子どもの姿やエピソードを語り合う」や「d 悩みを共有し、ともに考える」での考察と同様、担任は自身のことを考えるのに対して、管理職(主任や園長)はより広く、組織のこととして考え

たことが、心に残ったり、話し合いや保育への理解の深まりに繋がることが示唆された。例えば「講師の方に園に合った内容で講義をしてもらい、すぐに実践にうつすことができ、子どもたちの姿が変化していく様子が目に見えて理解できた。子どもの姿としてあらわれた瞬間一つ一つが、理解が深まった瞬間。」(担任)、「障害児の保育を専門の外部講師の方に園に来て見てもらい、その後、話し合いをした。保育士の悩みを受け止めながら、その子の特性について分かりやすく話してくれた。また、今後の方向性や保育についてのアドバイスの他、今の保育で良いところも話され、とても勉強になり、職員で共通理解できて良かった。」(主任)、「年に一度の創立記念の研修で外部講師を呼んで、学年全体で理解を深めた時、皆が同じ方向を向けたと思う。」(園長)、「外部の講師に第三者的に評価してもらおう。」(園長)といった記述が見られた。

3 担任・主任・園長で差があったカテゴリ

次に、「園内研修で心に残った、話し合いや保育への理解が深まった瞬間」の特徴として、担任・主任・園長で記述数(割合)に差があった下位カテゴリについて、以下で見ていく。

a 担任のみに多く見られた下位カテゴリ

園長、主任と比べて、担任で多かった下位カテゴリとして、[b-5.同僚の意見や助言を聞く]、[c-3.保育を見てもらい、振り返る]、[c-4.保育を見て・聞いて、学ぶ]があった。

① [b-5.同僚の意見や助言を聞く] 役職ごとの記述数(割合)は、担任48(10.5%)、主任0(0.0%)、園長0(0.0%)であった。

具体的な記述から、同僚の意見や助言がヒントになったり、試行錯誤するきっかけとなったりするなど、担任にとって仕事への意欲に繋がり、園内研修での経験が心に残っていることがわかった。その際、以下の「くやし涙」という言葉に表れているように、同僚の意見や助言が必ずしも安心感や前向きな気持ちに繋がるとは限らないが、それが良い変化を生み出す場合もあることが示唆された。例えば、「違う保育者からのアドバイスをもらった時や、なるほど、それも大事だなと感じた時。」(担任)、「新人の頃、先輩保育士から助言をもらってくやし涙を流した。それから自分の保育を振り返り、もっとこうすれば…と試行錯誤し、同じ内容で保育をしてうまくいったときの達成感。」(担任)などがあった。

② [c-3.保育を見てもらい、振り返る] 役職ごとの記述数(割合)は、担任25(5.5%)、主任1(0.8%)、園長3(2.8%)であった。

具体的な記述から、自らの保育実践をもとに具体的な話し合いを行うことで、子どもや保育への見方が更新されたり、自らの課題や良さを実感したりしやすく、それらが心に残るのではないかと推察される。例えば、「他の人から見てもらうことで、自分の保育の課題や自信につながった。」(担任)、「クラスでどうすればいいのか考えが煮詰まった時、他の保育士に公開保育で見てもらい、ヒントをもらい、実践してみた。新たなやり方、方向性がうまれ、保育にはげむことができた。」(担任)、などがあった。

③ [c-4.保育を見て・聞いて、学ぶ] 役職ごとの記述数(割合)は、担任27(5.9%)、主任2(1.7%)、園長3(2.8%)であった。

具体的な記述から、先の[c-3.自らの保育を見てもらい、振り返る]と似ていて、自分ではなく他の保育者の保育実践を共有し具体的に話し合うことで、自分の保育にはなかった新たな視点を得たり、実践してみたいことと出会ったりして、それらが心に残るのではないかと推察された。例えば、「保育を見せ合った後、意見交換をし、自分のクラスだったら他の先生から感想を言ってもらうことで気付きになる。他のクラスの保育のやり方を見ることで勉強になります。」(担任)、「保育中の様子をiPadで録画し、園内研修でドキュメンテーションを行いました。同じ職場の仲間だけけれど、「こんな視点を持っていたんだ!」ということや、声かけや援助の真似をしたいと思うことがありました。」(担任)などがあった。

また、園長の立場から、「研究課題に対し、ディスカッションを中心とした研修の中で、若手保育者から他の保育者の保育を見たい、その機会を作ってほしいと申し出があり、定期的に公開(園内)保育を行うようになった。見て学ぶ必要を感じたようである。」(園長)というように、回答者は園長だが、そのきっかけは保育者がつくったという記述もあった。

以上から、主任や園長の記述にはほとんど見られず、担任に見られた下位カテゴリの特徴から、どの役職にも共通して見られた[b-2.子どもの姿やエピソードを語り合う]や[b-3.同僚間で意見や思いを出し合う]といった双方向のやりとりだけでなく、担任にとっては、[b-5.同僚の意見や思いを聞く]ことも心に残るということが示唆された。また、自らの保育実践や他の保育者の保育実践など、具体的な保育場面を共

有しながら話し合うことが、主任や園長ではなく担任の心に残るという特徴も見出された。

b 担任・主任に多く見られた下位カテゴリと、主任・園長に多く見られた下位カテゴリ

園長と比べて、担任・主任で多かった下位カテゴリとして、[c-1.自分の保育を見直す]があった。一方、担任と比べて、主任・園長の記述に多く見られたカテゴリとして、[c-2.自分の保育を見直し、共有する]があった。

① [c-1.自分の保育を見直す] 役職ごとの記述数(割合)は、担任21(4.6%)、主任5(4.2%)、園長0(0.0%)であった。具体的な記述には、「保育の振り返りでビデオを撮り、それを見合っでの意見交換。「自分だったら」という視点での話し合いでは、年齢、経験に関係なく、自分の保育を見つめ直す機会となった。」(担任)、「人権についてのDVD視聴を通して、職員間で感想を言い合う中で、子どもたちへの日頃の声かけを見直すきっかけになった。」(担任)、「ポートフォリオなど作っているなかで、保育の振り返りなどを行い、とても良い機会になった。」(主任)、「自己チェック表は、意識づけにはよかった。振り返ることの大切さやとどまる大切さが見えた。」(主任)などがあった。

② [c-2.自分の保育を見直し、共有する]は、役職ごとの記述数(割合)は、担任4(0.9%)、主任5(4.2%)、園長8(7.5%)であった。例えば、「自分が発表した時に、相手に伝えるためには自分が理解していないとできないので、発表した時に理解が深まった。」(担任)、「各クラスで自己評価をして、自分のクラスを見つめ直し、意見を言い合った環境が変化した。職員の意識が変わった」(主任)、「クラスで困っている事例を職員間で話し合うことで、自分のクラスの保育を振り返る機会を持つことができ、クラス間での話すことが増え、研修での意見を保育に取り入れ、子どもが変わってきたことを実感していること。」(園長)などがあった。

これらの記述から、担任は自分の保育を見直すことだけが記述されていることが多いのに対し、園長は自分の保育を見直すだけでなく、それを共有する(発表したり他の人と話したりする)ことも含めて、そうした保育者の姿が心に残ったと述べていることがわかった。また、主任はそのどちらにも心に残ったと記述していることから、より保育実践に近い立場としての思いと、組織的な側面を考える管理職の立場としての思いの両方を持っていることが推察される。

c 主任のみに多く見られた下位カテゴリ

園長・担任と比べて、主任で多かった下位カテゴリとして、[d-2.保育実践への意欲(園)]があった。[d-2.保育実践への意欲(園)]の、役職ごとの記述数(割合)は、担任6(1.3%)、主任10(8.4%)、園長1(0.9%)であった。例えば「研修を終え、今月の目標をそれぞれ決めた。それに対しての思いが薄れてきた時に、振り返りも込めた研修をもう一度行った。目標への意識が続くようにし、その後の保育への意欲を高めた。」(主任)、「新保育所所育指針について「読みましよう」と言っただけでは読まない人もいると思ったので、ポイントをまとめた資料を準備し、まず正職員だけで読み合った後、各クラスに持ち帰り、正職員がリーダーになって臨時職員とさらに勉強会をしている最中です。今までは主任がすべてやっていますが、クラスのリーダー保育士が研修リーダーになってやっています。パート保育士からも「保育指針を持っていないので買います」という発言があり、嬉しかった。」(主任)などがあった。

D 研究1の考察

園内研修の経験全般における「園内研修で心に残った瞬間、話し合いや保育への理解が深まった瞬間」について、エピソードをまじえた回答を、担任・主任・園長の役職別に分析することで、以下の特徴が示唆された。

- 1 担任・主任・園長のいずれの役職でも、「子どもの姿やエピソードを語り合う」、「同僚間で意見や思いを出し合う」、「同僚間で共通理解をはかり、取り組む」というように、一緒に考え、語り合うことが園内研修で心に残る、あるいは話し合いや保育への理解の深まりをもたらしていると認識されていた。また、職員間で共通理解をはかることで、同じ方向をめざして保育を行えるようになるだけでなく、職員に良い情緒的な影響を与えたり、保育実践での手応えに繋がったり、仕事へのやる気が増したりすることも示唆された。
- 2 いずれの役職でも、同僚間で意見や思いを出し合うことで、互いを理解したり共感したりする瞬間が生まれ、新たな気づきや学びが生じていると認識していることが示唆された。また、担任にとっては、保育についての悩みを同僚と一緒に考えられることが心に残り、主任や園長にとっては、それによって職員間の関係性が生まれ、職員のニーズに気付いたりすることが心に残っていた。そのためには安

心して意見や思いを発言することができることが重要であることも示された。

- 3 上記の1や2で言及した「一緒に考え、語り合うこと」はいずれの役職でも心に残った瞬間、話し合いや保育への理解が深まった瞬間として挙げられており、「語り合う」「出し合う」という言葉に象徴されるように、双方向のやりとりが記述されていた。一方で、担任にのみ見られた特徴として、同僚の意見や助言を聞くなど、他者から受け取った発言が心に残ったという記述も見られた。このような特徴は、担任の置かれている状況（抱えている悩みや保育経験の長さ等）によっても、捉え方が異なる可能性がある。
- 4 担任は、自分自身に起きたこと（新たな視点や気づきを得る、明日からの保育実践でしたいことができるなど）を書いている人が多いのに対し、主任や園長は、自分自身に起きたことに加えて、園内研修に参加している特定の職員や全員、あるいは参加していない職員も含めた園全体に対して起きたことにも言及していた。管理職として、組織的な視点で園内研修を捉えていることが示唆された。ただし、保育経験の有無や長さによって、捉え方が異なる可能性もある。

5 研究1の意義と課題

本分析では、園内研修についての過去の記憶を想起してもらうことで、「これまでの園内研修で心に残った、話し合いや保育への理解が深まった瞬間」に関する全般的な傾向が捉えられた。一方で、研修参加者が研修のどこに意義を見出しているか、より微細な作用に迫る結果は得られなかった。そのため、研究2では、その日の園内研修を振り返ってもらい、「心に残った発言」と「研修を活発にした、または深めた発言」を個別に尋ねることで、園内研修中のより詳細のやりとり、作用を検討することにする。

4 研究2今日の園内研修における学びのメカニズムの検討

A 研究の方法

1 協力研究者

本研究メンバーが外部講師等として園内研修に参加した、保育所・幼稚園・認定こども園15園の保育者計232名と管理職ないし研修リーダー（以下、「管理職」とする）計54名。管理職には、園長/施設長・副園長・

教頭・主任が含まれる。本研究の協力園15園の所在地は、東京・神奈川・愛知・広島・福岡である。15園での調査対象となった園内研修の回数は、合計20回であった。

2 調査時期

2017年8月から2018年11月。

3 調査方法

各園での園内研修に本研究メンバーが外部講師として参加し、事前設問については研修前に、それ以外は研修終了後に回答してもらった。保育者用と管理職用に作成したその日の園内研修について尋ねる質問紙を配布した。回答してもらった用紙は、後日回収した。なお、実施された園内研修の内容や方法については統制せず、本研究メンバーが外部講師として招かれた園内研修でランダムに調査協力を依頼した。

4 調査内容

調査内容は、保育者用と管理職用ともに、「今日の園内研修」について以下の内容を尋ねた（表4）。

上記の設問とあわせて、回答者の属性（性別・年代・保育経験年数・現在の園での経験年数・役職・現在の園での役職年数・研修役割）と、他の「今日の園内研修」についての設問を尋ねたが、本論文では扱わないため割愛する。

本論文では、研究1と同様、園内研修における学びのメカニズムを検討することを目的とするため、まず、設問アイウそれぞれの記述内容について分析を行った。さらに、設問アイウの相互の関連についても検討を行った。なお、設問アイウへの保育者用、管理職用の記述者数（全回答者のうち、各設問に記述のあった回答者の数）と回答率、記述数は、表5に示した通りである。保育者用、管理職用いずれも、「心に

表4 本論文で分析する「今日の園内研修」に関する質問紙の設問一覧

《保育者、管理職共通：自由回答形式》

ア 今日の園内研修の中で、保育者のどんな発言がもっとも心に残りましたか？理由も含めてご記入ください。

イ 今日の園内研修の中で、保育者のどの方の発言が研修を活発にした、または深めたと考えられますか？理由も合わせてご記入ください。

ウ 今日の園内研修で、学んだことを簡単にお書きください。

残った発言]、「学んだこと」と比べると、「研修が活性化した・深まった発言」への回答率が低かった。また、保育者用では、「学んだこと」への回答率が約9割と高かった。

5 カテゴリーの作成方法

保育者、管理職の各設問に対する自由記述について、その内容が回答者にどのような意識の作用をもたらしているかという観点から、下位カテゴリを作成した。設問アイについては、発言内容と理由の両方をふまえてカテゴリを作成した。同じ意識の作用でも、その作用が起こっているのが回答者自身か、別の職員か、園内研修に参加している全員かによって、カテゴリ名の後ろに(自分)(職員)(園)を付した。その後、類似の内容の下位カテゴリについて上位カテゴリにまとめた。なお、カテゴリ分類については、研究者2名で独立に分類を行った結果、一致率は「心に残った発言」で82.7%、「研修を活発にした・深めた発言」で83.5%、「学んだこと」で76.5%であった。不一致箇所は協議の上、決定した。

6 分析方法

分析1では「心に残った発言」について、分析2では「研修を活発にした・深めた発言」について、分析3では「学んだこと」について分析を行った。分析1, 2, 3については、保育者と管理職それぞれについて、下位カテゴリごとの出現数及び割合を算出し、記述数が最も多かった下位カテゴリ3つの内容と具体例を検討した。また、分析1と2は、相互の違いが顕著な下位カテゴリの特徴も比較検討した。分析3は、さらに、学びの深まりによって3段階で分類し、その結果も検討した。最後に、分析4では、個人内の「心に残った発言」「研修を活発にした・深めた発言」「学んだこと」の横のつながりから、意識の作用と学びとの繋がりを

検討した。

B 「心に残った発言」の特徴、「研修を活発にした・深めた発言」の特徴、「学んだこと」の特徴に関するカテゴリ

保育者用、管理職用の各設問への自由記述内容についてボトムアップにカテゴリを作成したところ、保育者、管理職のそれぞれについて、以下の下位カテゴリが作成された。なお、本文中では、内容を《》上位カテゴリを【】下位カテゴリを[]で表す。

保育者用の記述からは、まず《保育実践》と《保育のための省察(研修・記録)》の2つの内容に分けられ、その下に、10の上位カテゴリと21の下位カテゴリが作成された(表6)。また、管理職用の記述からは、《保育実践》、《職員の保育への構え・成長》、《保育のための省察(研修・記録)》の3つの内容に分けられ、その下に11の上位カテゴリと21の下位カテゴリが作成された(表7)。なお、3つの設問間の比較、ならびに保育者用と管理職用の比較がしやすいよう、共通の内容の記述には共通のカテゴリ名を付し、同一カテゴリには同一のアルファベットと番号を付している。

保育者用、管理職用の自由記述から、大きく分けて、《保育実践》、《職員の保育への構え・成長》、《保育のための省察(研修・記録)》の3つの内容に分けて、カテゴリが作成された。なお、《職員の保育への構え・成長》の内容に関するカテゴリは、管理職用の自由記述からのみ作成された。

上記のカテゴリ分類に基づき、保育者、管理職の下位カテゴリの出現頻度と割合を算出したところ、それぞれ表8と表9ようになった。なお、ここで割合とは、すべてのカテゴリの出現頻度を合計した数における割合ではなく、役職ごとに分析対象となった記述数(表5)に対して、各カテゴリの出現が認められた割合を意味する。

表5 各設問への記述者数・回答率・記述数

| | 保育者 | | | 管理職 | | |
|------------------|------|------|-----|------|------|-----|
| | 記述者数 | 回答率 | 記述数 | 記述者数 | 回答率 | 記述数 |
| ア 心に残った発言 | 169 | 72.8 | 197 | 41 | 74.5 | 58 |
| イ 研修を活発にした・深めた発言 | 125 | 53.9 | 128 | 31 | 56.4 | 32 |
| ウ 学んだこと | 212 | 91.4 | 236 | 42 | 76.4 | 47 |
| 総回答者数 | 232 | 100 | | 54 | 100 | |

表 6 保育者用の設問「心に残った発言」「研修を活発にした・深めた発言」「学んだこと」への自由記述回答から作成されたカテゴリとその定義

| 内容 | 上位カテゴリ | 下位カテゴリ | 定義 |
|-----------------|-------------------------|--------------------------------------|--|
| 保育実践 | A. 理解・共感 | a-1. 職員の意図・思いの理解・共感 | 他の保育者の思いや意図、喜びに対して、理解したことや共感したことについての記述 |
| | | a-2. 悩み・試行錯誤への共感 | 他の保育者の悩みや葛藤に対する共感や、同じことを自分も悩んでいたことについての記述 |
| | B. よさへの気づき・承認 | b-2. 園の保育のよさへの気づき（自分） | 園の保育のよさに気づいたことについての記述 |
| | | b-3. 保育への承認（園） | 園の保育のよさや取り組みが認められたことについての記述 |
| | C. 視点・気づき | c-1. 新たな方法との出会い | 具体的な保育の方法について知ることができたことについての記述 |
| | | c-2. 大切なことの（再）認識 | 改めて・今一度気づいた、思い出したなど、考えていたこと・意識していたことを再認識したことに関する記述 |
| | | c-3. 新たな視点・気づき | 自分の意見や考えとは違う、～に気づいたなど、新たな視点や気づきを得たことについての記述 |
| | | c-4. 職員全体の学び・問いにつながる視点 | 他の保育者や参加者全員に考えることを促したことへの記述 |
| | D. 保育の振り返り | d-1. 保育の振り返り（自分） | 自分の保育を振り返ったことについての記述 |
| | | d-3. 保育の振り返り（園） | 自園やクラスの保育を振り返ったことについての記述 |
| E. 意欲・課題 | e-1. 保育実践への意欲・課題（自分） | 新たに考えていきたい問い・テーマと出会ったことが述べられている記述 | |
| | e-2. 保育実践への意欲・課題（クラス・園） | 発言によって、園全体の問い・課題や問題などが見つかったことについての記述 | |
| 保育のための省察（研修・記録） | H. 視点・気づき | h-1. 新たな方法との出会い | 具体的な省察の方法について知ることができたことについての記述 |
| | | h-2. 大切なことの（再）認識 | 省察（研修・記録）について、改めて・今一度気づいた、思い出したなど、考えていたこと・意識していたことを再認識したことに関する記述 |
| | | h-3. 新たな視点・気づき | 省察に関して、自分の意見や考えとは違う、～に気づいたなど、新たな視点や気づきを得たことについての記述 |
| | I. 承認 | i. 省察への承認 | 発言した人の視点がよかったことへの気づき |
| | J. 省察の振り返り | j-1. 省察の振り返り（自分） | 園内研修において保育を振り返ったことについての自身の振り返りについての記述 |
| | | j-2. 省察の振り返り（園） | 園内研修において保育を振り返ったことについての園の振り返りについての記述 |
| | K. 研修のよさ | k-1. 実施した研修内容・方法のよさ | わかりやすかったことや、様々な人と一緒に考えたり、議論ができるなど、視点や考えを交流させられたことについての記述 |
| | L. 意欲・課題 | l-1. 省察実践への意欲・課題（自分） | 省察に関して、新たに考えていきたい問いと出会ったことが述べられている記述 |
| | | l-2. 困難さを感じる | 園内研修で学んだことについて実践と繋げることが難しいと感じていることについて述べられている記述 |

表7 管理職用の設問「心に残った発言」「研修を活発にした・深めた発言」「学んだこと」への自由記述回答から作成されたカテゴリとその定義

| 内容 | 上位カテゴリ | 下位カテゴリ | 定義 |
|-------------------------|---------------|--------------------------------------|--|
| 保育実践 | A. 理解・共感 | a-1. 職員の意図・思いの理解・共感 | 他の保育者の思いや意図、喜びに対して、理解したことや共感したことについての記述 |
| | B. よさへの気づき・承認 | b-1. 保育実践のよさ | 園の保育のよさに気づいたことについての記述 |
| | | b-2. 園の保育のよさへの気づき（職員） | 職員が園の保育のよさに気づいたことについての記述 |
| | | b-3. 保育への承認（園） | 園の保育のよさや取り組みが認められたことについての記述 |
| | C. 視点・気づき | c-1. 新たな方法との出会い | 具体的な保育の方法について知ることができたことについての記述 |
| | | c-2. 大切なことの（再）認識 | 改めて・今一度気づいた、思い出したなど、考えていたこと・意識していたことを再認識したことに関する記述 |
| | | c-3. 新たな視点・気づき | 自分の意見や考えとは違う、～に気づいたなど、新たな視点や気づきを得たことについての記述 |
| | | c-4. 職員全体の学び・問いにつながる視点 | 他の保育者や参加者全員に考えることを促したことへの記述 |
| | D. 保育の振り返り | d-2. 保育の振り返り（職員） | 職員の保育への振り返りに関する記述 |
| | E. 意欲・課題 | e-1. 保育実践への意欲・課題（自分） | 新たに考えていきたい問い・テーマと出会ったことが述べられている記述 |
| e-2. 保育実践への意欲・課題（クラス・園） | | 発言によって、園全体の問い・課題や問題などが見つかったことについての記述 | |
| 構え・成長 職員の保育への成長 | F. 職員の保育への構え | f. 職員の保育への構えや考え方 | 職員の保育に対する姿勢や価値観が見えたことについての記述 |
| | G. 職員の成長 | g-1. 悩み・試行錯誤の自覚（職員） | 職員が悩みや試行錯誤を自覚していることについての記述 |
| | | g-2. 職員の成長への期待 | 今後職員が成長していくことへの期待に関する記述 |
| g-3. 職員の成長への手応え | | 職員の成長への手応えを感じたことについての記述 | |
| 保育のための省察 （記録・研修） | H. 視点・気づき | h-1. 大切なことの（再）認識 | 具体的な省察の方法について知ることができたことについての記述 |
| | | h-2. 新たな視点・気づき | 省察（研修・記録）について、改めて・今一度気づいた、思い出したなど、考えていたこと・意識していたことを再認識したことに関する記述 |
| | | h-3. 新たな方法との出会い | 省察に関して、自分の意見や考えとは違う、～に気づいたなど、新たな視点や気づきを得たことについての記述 |
| | J. 省察の振り返り | j-3. 省察の振り返り（職員） | 園内研修において保育を振り返ったことについての職員の振り返りに関する記述 |
| | K. 研修のよさ | k. 実施した研修内容・方法のよさや手応え | わかりやすかったことや、様々な人と一緒に考えたり、議論ができるなど、視点や考えを交流させられたことについての記述 |
| | L. 意欲・課題 | l-2. 省察実践への意欲・課題（園） | 省察に関して、新たに考えていきたい問いと出会ったことが述べられている記述 |

表 8 保育者の設問「心に残った発言」「研修を活発にした・深めた発言」「学んだこと」のカテゴリの出現頻度と（記述数に対する）割合（％）

| 内容 | 上位カテゴリ | 下位カテゴリ | ⑥心に残った | | ⑦活発にした・深まった | | ⑧学んだこと | |
|---------------------|-------------------------|------------------------|--------|------|-------------|------|--------|------|
| | | | 出現数 | 割合 | 出現数 | 割合 | 出現数 | 割合 |
| 保育実践 | A. 理解・共感 | a-1. 職員の意図・思いの理解・共感 | 7 | 3.6 | 6 | 4.5 | 0 | 0.0 |
| | | a-2. 悩み・試行錯誤への共感 | 6 | 3.0 | 12 | 9.0 | 0 | 0.0 |
| | B. よさへの気づき・承認 | b-1. 園の保育のよさへの気づき（自分） | 1 | 0.5 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| | | b-2. 保育への承認（園） | 1 | 0.5 | 1 | 0.8 | 0 | 0.0 |
| | C. 視点・気づき | c-1. 新たな方法との出会い | 5 | 2.5 | 6 | 4.5 | 21 | 8.9 |
| | | c-2. 大切なことの（再）認識 | 37 | 18.8 | 15 | 11.3 | 26 | 11.0 |
| | | c-3. 新たな視点・気づき | 68 | 34.5 | 41 | 30.8 | 103 | 43.6 |
| | | c-4. 職員全体の学び・問いにつながる視点 | 1 | 0.5 | 5 | 3.8 | 0 | 0.0 |
| | D. 保育の振り返り | d-1. 保育の振り返り（自分） | 25 | 12.7 | 2 | 1.5 | 5 | 2.1 |
| | | d-2. 保育の振り返り（園） | 1 | 0.5 | 2 | 1.5 | 4 | 1.7 |
| E. 意欲・課題 | e-1. 保育実践への意欲・課題（自分） | 15 | 7.6 | 1 | 0.8 | 21 | 8.9 | |
| | e-2. 保育実践への意欲・課題（クラス・園） | 0 | 0.0 | 4 | 3.0 | 2 | 0.8 | |
| 保育のための省察 (研修・記録) | H. 視点・気づき | h-1. 新たな方法との出会い | 1 | 0.5 | 0 | 0.0 | 3 | 1.3 |
| | | h-2. 大切なことの（再）認識 | 5 | 2.5 | 0 | 0.0 | 6 | 2.5 |
| | | h-3. 新たな視点・気づき | 9 | 4.6 | 3 | 2.3 | 25 | 10.6 |
| | I. 承認 | i. 省察への承認 | 1 | 0.5 | 2 | 1.5 | 1 | 0.4 |
| | J. 省察の振り返り | j-1. 省察の振り返り（自分） | 2 | 1.0 | 0 | 0.0 | 5 | 2.1 |
| | | j-2. 省察の振り返り（園） | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 3 | 1.3 |
| | K. 研修の良さ | k-1. 実施した研修内容・方法の良さ | 7 | 3.6 | 16 | 12.0 | 8 | 3.4 |
| | L. 意欲・課題 | l-1. 省察実践への意欲・課題（自分） | 2 | 1.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| | | l-2. 困難さを感じる | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 3 | 1.3 |
| | カテゴリなし | | | 3 | 1.5 | 17 | 12.8 | 0 |

※ 一つの記述に複数のカテゴリが含まれている場合がある。

以下の「C 分析 1：心に残った発言」, 「D 分析 2：園内研修を活発にした・深めた発言」, 「E 分析 3：園内研修から保育者が学んだこと」に関する分析と考察では、表 8 と表 9 に示した結果を参照し、それぞれローデータ（実際の記述内容）を取り上げながら、結果の記述と解釈、考察を行う。

C 分析 1：心に残った発言

本節では、「⑥今日の園内研修の中で、保育者のどんな発言がもっとも心に残りましたか？理由も含めて

ご記入ください。」という設問に対する保育者および管理職の記述内容を分析し、園内研修で心に残る発言の要素を明らかにする。

研究協力者のべ 286 名（保育者 232 名、管理職 54 名）のうち、設問 A に回答があったのは、210 名 73.4%（保育者 169 名 72.8%、管理職 41 名 74.5%）であった。以下、保育者と管理職のそれぞれについて、分析の結果を述べる。

表9 管理職の設問「心に残った発言」「研修を活発にした・深めた発言」「学んだこと」のカテゴリの出現頻度と（記述数に対する）割合（％）

| 内容 | 上位カテゴリ | 下位カテゴリ | ⑥心に残った | | ⑦活発にした・深まった | | ⑧学んだこと | |
|---------------------|---------------------|------------------------|--------|-------|-------------|-------|--------|-------|
| | | | 記述数 | 割合 | 記述数 | 割合 | 記述数 | 割合 |
| 保育実践 | A. 理解・共感 | a-1. 職員の意図・思いの理解・共感 | 1 | 1.7 | 2 | 6.3 | 0 | 0.0 |
| | B. よさへの気づき・承認 | b-1. 保育実践のよさ | 6 | 10.3 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| | | b-2. 園の保育のよさへの気づき（職員） | 1 | 1.7 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| | | b-3. 保育への承認（園） | 1 | 1.7 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| | C. 視点・気づき | c-1. 新たな方法との出会い | 2 | 3.4 | 0 | 0.0 | 1 | 2.2 |
| | | c-2. 大切なことの（再）認識 | 4 | 6.9 | 0 | 0.0 | 1 | 2.2 |
| | | c-3. 新たな視点・気づき | 11 | 19.0 | 5 | 15.6 | 19 | 42.2 |
| | | c-4. 職員全体の学び・問いにつながる視点 | 2 | 3.4 | 13 | 40.6 | 3 | 6.7 |
| | D. 保育の振り返り | d-3. 保育の振り返り（職員） | 2 | 3.4 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| | E. 意欲・課題 | e-1. 保育実践への意欲・課題（自分） | 1 | 1.7 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| e-2. 保育実践への意欲・課題（園） | | 3 | 5.2 | 1 | 3.1 | 4 | 8.9 | |
| 職員の保育への構え・成長 | F. 職員の保育への構え | f. 職員の保育への構えや考え方 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 2.2 |
| | G. 職員の成長 | g-1. 悩み・試行錯誤の自覚（職員） | 1 | 1.7 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| | | g-2. 職員の成長への期待 | 7 | 12.1 | 0 | 0.0 | 1 | 2.2 |
| | | g-3. 職員の成長への手応え | 5 | 8.6 | 1 | 3.1 | 1 | 2.2 |
| 保育のための省察（記録・研修） | H. 視点・気づき | h-1. 新たな方法との出会い | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2 | 4.4 |
| | | h-2. 大切なことの（再）認識 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 2 | 4.4 |
| | | h-3. 新たな視点・気づき | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 4 | 8.9 |
| | J. 省察のよさ | j-2. 省察の振り返り（職員） | 1 | 1.7 | 2 | 6.3 | 1 | 2.2 |
| | K. 研修のよさ | k. 実施した研修内容・方法のよさや手応え | 7 | 12.1 | 5 | 15.6 | 5 | 11.1 |
| L. 意欲・課題 | l-2. 省察実践への意欲・課題（園） | 2 | 3.4 | 3 | 9.4 | 1 | 2.2 | |
| カテゴリなし | | | 1 | 1.7 | 0 | 0.0 | 1 | 2.2 |
| 合計 | | | 58 | 100.0 | 32 | 100.0 | 47 | 100.0 |

※ 一つの記述に複数のカテゴリが含まれている場合がある。

1 保育者の回答の特徴

保育者の記述を分析した結果、《保育実践》に関する内容について見られた上位カテゴリとその出現数（割合）は、【A.理解・共感】13（6.6%）、【B.よさへの気づき・承認】2（1.0%）、【C.視点・気づき】111（56.3%）、【D.保育の振り返り】26（13.2%）、【E.意欲・課題】15（7.6%）であった。《保育のための省察（研修・

記録）》に関する内容について見られた上位カテゴリとその出現数（割合）は、【H.視点・気づき】15（7.6%）、【I.承認】1（0.5%）、【J.省察の振り返り】2（1.0%）、【K.研修の良さ】7（3.6%）、【L.意欲・課題】2（1.0%）であった。また、カテゴリなしが3（1.5%）であった。この結果から、保育実践に関する視点や気づきをもたらす発言が心に残ったと答える保育者がもっとも

多かったことがわかる。次に、より詳しく、下位カテゴリのレベルで結果を分析する。

a 園内研修で「心に残った発言」に特徴的に見られたカテゴリ（保育者）

園内研修で心に残った発言に関する保育者の記述に関して、特に特徴が見られた下位カテゴリについて述べる。

① 保育者の「心に残った発言」の記述で多く見られた下位カテゴリ

保育者の記述は、《保育実践》に関するものがほとんどであった。その中でも、[c-3. 新たな視点・気づき]がもっとも多く、全記述の34.5%を占めていた。具体的な記述内容の分析から、自分の考え方や思い込みに対して、新たな見方を提示し、新たな気付きをもたらす発言が、園内研修で心に残ることが示唆された。例えば「嫌い」「苦手」という目で見て子どもに接することで、本当は嫌いではないのに「嫌い」としてしまうこともあるのでは、という話に、そうだなと思った。「待たせること」、「待つこと」がいけないことだと考えてしまっていたため、考え方を考えることができ、とても印象に残っている。」などの記述があった。

次に多かったのが [c-2. 大切なことの（再）認識] で、18.8%であった。具体的な記述内容から、保育の中で大切にしたいことを考えさせられる発言や、日頃つい意識し忘れてしまうことを思い出させてくれる発言が、園内研修で心に残ることが示唆された。例えば「子どもの思い（心情）と保育者のねらいが合致すると、自然と良い表情となると改めて感じたから。」「保育士が先に言うだけでなく、子どもたちが主体的に遊び、ルールを作るというのは、遊び込めている証拠だと感じたため。」「ついつい発表会などで保護者受け、見栄えなどを頭の片隅で考えてしまっていたので、改めて気付かされた。」などの記述などがあった。

三番目に多かったのが、[d-1. 保育の振り返り（自分）] で12.7%を占めていた。具体的な記述には、他の保育者がその人の保育について語った言葉を聞いて、回答者自身の保育を振り返り、反省したり、課題を認識したりするという内容のものである。例えば「形から入りがち自身の課題を改めて見直せた。子どもに何を求めるか、何を大切にすることを考えられた。」「音楽と日常生活が別々なものとして保育をしていたので、見直すことができた。」などの記述があった。

一方、他の保育者の発言を受けて、自らの保育を振り返りながら、その先に目指していきたい保育のあり

方が思い描かれた時に、その発言が心に残る場合もあることが示唆された。例えば「今の自分の保育（日常）を振り返る機会になったから。目指していきたい！と思ったから。」「クラス20人の子どもがいるなかで、どれだけ一人一人がじっくり夢中になって遊んでいるか見えていないことが多いと反省しつつ、今後どんな時にこのような姿になるのか、丁寧に見ていきたいと思いました。」などの記述があった。

以上から、保育者にとって、園内研修における同僚とのやりとりや同僚の発言の中で、新たな視点や気づきをもたらす発言、保育の中で大切にしたいことを考えさせられる発言、自身の保育を振り返り、課題を認識したり、目指していきたい保育のあり方を思い描くきっかけになる発言が、心に残っていたことが示唆された。

② 保育者の「心に残った発言」の記述に多く見られ、「研修を活発にした・深めた発言」ではほとんど見られなかった下位カテゴリ

①では設問ア「心に残った発言」にもっとも多く見られた下位カテゴリを順に3つ検討したが、さらに、「心に残った発言」と設問イ「研修を活発にした・深めた発言」との違いが見られた下位カテゴリを検討する。具体的には、表8で、アで記述が見られ、イではほとんど記述が見られなかったものを見てみる。すると、先に取り上げた [d-1. 保育の振り返り（自分）] と [e-1. 保育実践への意欲・課題（自分）] が該当することがわかる。

[d-1. 保育の振り返り（自分）] は、アで具体例を見た通りである。[e-1. 保育実践への意欲・課題（自分）] は、例えば「そこまで自分はよく考えて見ているか、もっと子どもの姿を捉えたいと思ったので。」「季節の歌として歌っていたものも、子どもたちの世界にないものだと楽しさも広がっていかないと、なぜ歌をえらぶのかを考えていきたいと思った。」などの記述があった。このように、園内研修で同僚の発言を聴き、自分の保育実践への意欲が湧いたり、今後の保育で考えていきたい課題意識に出会うといったものが含まれる。[d-1. 保育の振り返り（自分）] も [e-1. 保育実践への意欲・課題（自分）] も、他者の発言が自分の意識に変化をもたらしているという内容のものであり、そうした発言や感じたこと・考えたことは、研修を必ずしも活発にしたり深めたりしているとは限らないが、参加者の心に残っているということが伺われる。

b 園内研修で心に残った発言に特徴的に見られたカテゴリ（管理職）

次に、園内研修で心に残った発言に関する管理職の記述に関して、特に特徴が見られた下位カテゴリについて述べる。

① 管理職の「心に残った発言」の記述で多く見られた下位カテゴリ

管理職では、《保育実践》に関する下位カテゴリがもっとも多かったが、《職員の保育への構え・成長》に関する下位カテゴリ、《保育のための省察（研修・記録）》に関する下位カテゴリも一定程度、記述が見られた。

保育者の記述と同様、[c-3. 新たな視点・気づき]がもっとも多かったが、保育者では68（34.5%）の記述に見られたのに対し、管理職では11（19.0%）に留まった。例えば、「[かかわる]という定義が、子どもをどのようにみとっているかという保育者の見方によって定義づけられる（ことに気付いた）」という記述のように、回答者自身の新たな視点や気づきを挙げているものがあつた。一方、「園児の実態と本時活動にずれがあることに本人が気づききっかけになったのではないかと思えたため」という記述のように、回答者自身ではなく職員が新たな視点や気づきを得た場面を挙げているものもあつた。このように、管理職は、心に残った発言として、自らに新たな視点や気づきをもたらした発言だけでなく、園内研修に参加している職員にとって新たな視点や気づきをもたらした発言を挙げる人もおり、組織的な視点で園内研修を捉えているということが示唆された。

次に多かったのが、[g-2. 職員の成長への期待]と[k. 実施した研修内容・方法のよさや手応え]で、いずれも7（12.1%）の記述に見られた。

[g-2. 職員の成長への期待]では、[c-3. 新たな視点・気づき] [g-2. 職員の成長への期待]の7つの記述のうち、4つの記述で[c-3]と[g-2]の両方が該当していた。つまり、職員が新たな視点や気づきを得て、成長することへ期待する思いが、管理職の「心に残った発言」として記述されていることが示唆された。

[k. 実施した研修内容・方法のよさや手応え]では、例えば、「どのクラスも楽しそうにやっていて、見て見てと言っていた。」「園内研修のねらいとしていたものを感じた。」「エピソードの中に、自分が知りたいことを「なぜ〜」というかたちで明確にしたことで、カンファレンスの視点をしぼれた。」などの記述があつた。これらは、発言の内容というよりも、園内研修で

の話し合いで職員同士が同じ視点で考えるきっかけになった発言として記されている。このように、管理職は、園内研修の内容だけでなく、園内研修が参加者にとってより参加しやすく、話しやすい時間となるよう、その運営面にも目を向けながら、園内研修に参加していることが示唆される。

②の「心に残った発言」に見られ、「研修を活発にした・深めた発言」で見られなかった下位カテゴリ

表9からわかるように、「心に残った発言」の記述に一定数見られ、「研修を活発にした・深めた発言」ではほとんど見られなかった下位カテゴリは、《保育実践》では[B. よさへの気づき・承認]の[b-1. 保育実践のよさ]、[C. 視点・気づき]の[c-2. 大切なことの（再）認識]と、《職員の保育への構え・成長》では[G. 職員の成長]の[g-2. 職員の成長への期待]、[g-3. 職員の成長への手応え]であつた。

これらの下位カテゴリが、「心に残った発言」の記述に多く見られ、「研修を活発にした・深めた発言」ではほとんど見られなかったことから示唆されることとして、保育実践の良さに関する発言や保育で大切にしたいことを認識・再認識させる発言は、園内研修の参加者の心に残るものの、園内研修を活発にしたり、深めたりするものとは捉えられていない可能性があるということである。また、園内研修中の発言から、管理職が職員の成長への期待をもったり、職員の成長への手応えを感じたりする場合も、管理職の心には残るものの、研修を活発にしたり、深めたりするものではないということが示唆された。

保育者の記述では、[B. よさへの気づきや承認]の下位カテゴリは、「心に残った発言」にも「研修を活発にした・深めた発言」にもほとんど記述されていないことと合わせて考えると、園内研修で互いの良さを見つけたり、保育を認められたりすることが保育者の心に残ることは少なく、研修の入口として、話し合いを滑らかにしたり、良い気持ちで園内研修に参加することは支えても、研修を活発にしたり深めたりするものとは必ずしもならないことが推察される。このことは、本研究で対象とした園内研修の内容に規定されている可能性があるため、今後、より多様な園内研修の検討を行う必要があるだろう。

D 分析2：園内研修を活発にした・深めた発言

本項では「今日の園内研修の中で、保育者のどの方の発言が研修を活発にした、または深めたと考えられますか？（発言内容と理由をお答えください）」とい

う設問に対して保育者の記述を分析し、園内研修を深める、活性化する要素を明らかにする。

研究協力者のべ286名（保育者232名 管理職54名）のうち、「園内研修を活発にした・深めた発言とはどのようなものでしたか」「理由を教えてください」という質問に回答があったのは156名 54.5%（保育職125名53.9%、管理職31名 56.4%）であった。回答があった割合は、「今日の園内研修の中で、保育者のどの方の発言がもっとも心に響きましたか？（発言内容と理由をお答えください）」という設問の回答者数・割合（210名 73.4%）よりも2割程度低くなっている。

以下、分析の結果について述べる。

1. 園内研修を活発にした・深めた発言に特徴的に見られたカテゴリ（保育者）

保育者の記述を分析したところ、《保育実践》に関する内容についてみられた上位カテゴリは、【A.理解・共感】18（13.6%）【C.視点・気づき】67（50.8%）【D.保育の振り返り】4（3.0%）【E.意欲課題】5（3.8%）であった。《保育のための省察（記録・研修）》に関する内容についてみられた上位カテゴリとそこに含まれる記述は【H.視点・気づき】3（2.3%）【I.承認】2（1.5%）【K.研修の良さ】15（11.4%）であった。また、カテゴリーなしが17（12.9%）であった。「心に残った発言」に見られた上位カテゴリ【B.よさへの気づき・承認】【J.省察の振り返り】【L.意欲・課題】については、「園内研修を活発にした・深めた発言」に関する記述に該当するカテゴリがみられなかった。それから、園内研修を深める・活発にする発言については、心に残った発言や学んだことと比べると、回答率が53.9%と低かった。

「園内研修を活発にした・深めた発言」に関する保育者の記述について、特に特徴がみられた下位カテゴリについて検討したところ、保育者が「園内研修を深める・活発にする。

「園内研修を活発にした・深めた発言」に関する保育者の記述の71.4%が《保育実践》についての記述であった。その中でも、[c-2.新たな視点・気づき] 41（30.8%）が最も多かった。「待つ」「待たされる」では子どもの感じ方にすごく差があると思ったから。「子どもは保育士の事をよく見ている為、保育士がさりげなく言ったことでもそれについて考えたり取り組んだり発展させているなと考えました」「なにげなく出したりしていたが、子どもたちが本当に必要としているタイミングや目的を考えて準備するなど見極めなくて

はいけないと思ったため。」など、自分が見ていた角度とは異なる角度から見る視点を得られたり、あまり意識していなかったことを認識させてもらったといった発言が、園内研修を深めたり活性化させたりする要素を持つと考えられる。

2番目に多かったのが、[c-1.大切なことの（再）認識] 15（11.3%）であった。具体的な理由の記述として「日々心にとめているけど、ついつい時間の流れで先生が手を出しがちな所を今一度大切しようと思った」「また1人1人面白さ、楽しさの価値が違うという事を改めて確認しました。」「J児の行動1つ1つに理由があることに改めて気付いたから」など、今までも感じていたが再確認をしたり、もう一度意識したりすることを促すような発言が園内研修を深めたり活性化させたりする要素を持つと考えられる。[c-2.新たな視点・気づき] [c-1.大切なことの（再）認識]については、心に残った発言でも1番目と2番目に多かった記述である。

3番目に多かったのが、《保育のための省察》における[k-1.実施した研修方法のよさ] 16（12.0%）であった。具体的な記述としては、「どうして…を考えていくことで、保育の中で大切にしていきたいことを改めて話をする事ができたから」「状況がよく分かり、その話の中で自分が保育で悩んでいることと同じようなことがありその後のグループ討議で話題にし、意見交換ができたから。」など、質問に関する発言や、事例を話す際に状況がわかりやすく伝わる発言、日々の保育や保育に関する研究などについての説明に関する発言などがみられた。研修を進める上でのわかりやすさや、他の保育者と一緒に研修する上での進めやすさ・共有のしやすさなどが記述されている。それから、[k-1.実施した研修方法のよさ]に関連して、カテゴリーなしとした記述（発言以外のことが書かれていたなど）の中には、「伝えたいことを、いかにわかりやすく1つのイラストで、ポイントをしばって伝えるかと、グループ内での話が盛りあがった」「ふせんを貼る方法を取り入れていて、どの人も意見や発見したことを言えるので良いやり方だと思った。」など、イラストや動画、付箋、司会、話し合いの仕方、テーマの選定方法など、全体で研修を進めていく上でのツールや方法に関する記述が8（6.0%）みられた。

以下、園内研修を活性化した・深めた発言に関する保育者の記述から、特徴がみられたことを述べる。

[a-1.悩み・試行錯誤への共感] 12（6.3%）は、「自分自身悩んでいた一つで、どうしたらと考えていたの

で、たくさん興味深いお話がきけてとても良かった」
「クラスで悩んでいたため」など、発言の内容が自分自身やクラスの悩みと重なるものであったという記述であり、心に残った発言(6,3.0%)と比較すると割合が高い。他の保育者の悩みに関する発言が、自身や他の保育者たちの悩みとつながっていることを知るとともに、その悩みをともに考えられるきっかけとなっていることについて、園内研修の深まりや活性化を感じていると考えられる。

[c-3. 職員の学び・問いにつながる視点] 5 (3.8%) は、心に残った発言 (1, 0.5%) と比較すると頻度が高い。「一人をおってみたり数名グループの姿を追ってみたり、全体を見たりと職員がそれぞれ視点を絡めて見れていたから」「相手の考えに対して、自分の意見もしっかり言ってもらうことで、深め合えたと思う」など、他の保育者と視点を絡めたり考えを交しあったりすることについて記述がされている。

[d-1. 保育の振り返り(自分)] 2 (1.5%) は、心に残った発言 (25, 12.7%) に対して記述数が少ない。それに関連して、[e-1. 保育実践への意欲・課題(自分)] も、心に残った発言では15 (7.6%) だったのに対して記述数が1 (0.8%) と少ない。その一方で、[e-2. 保育実践への意欲・課題(園)] 4 (3.0%) は、園内研修を活発にした・深めた発言にのみみられた。「今後園庭を変えていくにあたって、どのようにすればいいか各々問題や課題が見えたように思うから。」「今日指す姿だけでなく、足りないところや増やした方が良いところを考えるきっかけになった。」など、園全体で目指す方向性や課題などを見出すきっかけとなったことが記述されている。

以上のことから、保育者が「園内研修を深める・活発にする」と考える発言の要素として、以下の点を挙げることができると考えられる。第一に、共感できることである。特に保育をする上での悩みは、他の保育者も悩んだことがあることや悩んでいることなどと重なる場合が多く、他の保育者に対しての共感が生じ、一緒に考えることへとつながりやすいと考えられる。第二に、視点が明確であることである。園内研修に参加する保育者が、保育に関する自分の視点や考えを明確に持って語ることや、自分の問いを質問として出すことで、他の参加者の語りが引き出されたり視点が絡み合っ議論が深まったり、今後の方向性を共有したりすることにつながると考えられる。第三に、研修を進める上でのわかりやすさや共有しやすさがあることである。事例の検討などにおいて、実際の保育を見て

いない人にとってもわかりやすく説明したり、普段の保育やそこで考えていることなど背景についても説明したりするなど、話し合いを進める際に事例などのイメージを具体的に参加者間で共有できるようにすることで、各自が視点や考えを持ちやすくなり、話し合いやすくなると考えられる。また、発言ではないが、付箋やファシリテーションなど、参加者が語り合いやすい仕組みがあることも、園内研修という保育者がともに考える場を作り出す要素になっていると考えられる。

園内研修において、保育者は自分自身が学ぶという意識に比べると、他の保育者とともに学ぶという意識が持ちにくいのか、実施された研修自体が意見を交わし合う形態でなかったのかについては今後検討していく必要があると考える。

2. 園内研修を活発にした・深めた発言に特徴的に見られたカテゴリ(管理職:園長・主任)

管理職の記述を分析したところ、《保育実践》に関する内容についてみられた上位カテゴリは、【A. 理解・共感】2 (6.3%) 【C. 視点・気づき】18 (56.3%) 4 (3.0%) 【E. 意欲課題】1 (3.1%) であった。《職員の保育への構え・成長》の内容にみられた上位カテゴリは【G. 職員の成長】1 (3.1%) であった。《保育のための省察(記録・研修)》に関する内容についてみられた上位カテゴリは【J. 省察のよさ】2 (1.5%) 【K. 研修の良さ】5 (15.6%) 【L. 意欲・課題】3 (9.4%) であった。【B. よさへの気づき・承認】 【D. 保育の振り返り】 【F. 職員の保育への構え】 【H. 視点・気づき】については含まれていない。

園内研修を活発にした・深めた発言に関する管理職の記述について、保育者と比較して特徴がみられた下位カテゴリを検討したところ、園内研修について、保育者同士が話しあうことで考えがつながり、思考や振り返りが促されることが意識されていることが示唆された。

まず、《保育実践》に関する記述が65.6%を占めている。最も多かった記述は[c-4. 職員全体の学び・問いにつながる視点] 13 (40.6%) に関する記述である。具体的な記述を見ると「〇〇保育士の活動に他の保育士が興味を持ち「是非ワザを知りたい」という気持ちが自然により深い学びにつながる」のように、ある保育者の発言が他の保育者の興味を引き出したり、「皆が知りたいと感じていた事を言葉にしてくれた」のように保育者に共通の問い可視化したりする要素を含ん

でいる。また、「みんなといっしょに活動することの意義や本時のねらいを見直すきっかけになったため。」「園児にどのような支援をしてあげることが必要かを考える元となったため。」のように、その発言によって子どもにとってどうかという問い直しが保育者に起こるような発言や、「(前グループの発表内容と真逆の視点の発表があったことで)皆の見方が違っていい、様々なとらえ方があるのだと感じられる瞬間だったと思う」のように、子どもにとってということを考える上で多様な視点・意見を出すことの大切さを保育者たちが理解したりする要素が含まれた発言である。[c-4. 職員全体の学び・問いにつながる視点]における保育者の記述では、他の保育者と視点を絡めたり考えを交しあったりすることができるきっかけの要素を含んでいたが、管理職の記述には加えて、子ども理解や保育者間の問いや興味を引き出すといったという要素が含まれている。

2番目に多かった記述は[c-3. 新たな視点・気づき] 5 (15.6%)である。「大事にしていると思っていたが、子の姿を振り返った時に、子どもはそうではないかもしれないと思ったから」など自分が見ていた角度とは異なる角度から見たり考える視点を与えてくれる発言が、園内研修を深めたり活性化させたりする要素を持つと考えられる。

3番目に多かった記述は《保育のための記録・省察》の[k. 実施した研修内容・方法のよさや手応え]であり、保育者にも3番目に多くみられたカテゴリである。具体的には、「(今までのドキュメンテーションを見ながらの悩みやふりかえり(テーマ)をわかりやすく伝えていた(司会)ことについて)自分たちがしてきたことを改めてふりかえる機会がなかなかなかったので、今後にもつながる問いだったと思う」など、司会がどのようにファシリテーションしていたのかについての記述が主であった。事例や問いの共有、語りやすい進め方に着目しているという点で共通している。違いは、保育者が全体で研修を進めていくための共有や可視化を目的とした多様なツールや方法を含めての記述だったのに対して、管理職は振り返りを目的としたファシリテーションについての記述が主であり、園内研修を深めたり活性化したりする上で必要なシステムの捉え方が異なることが示唆される。また、発表者の保育の過程や思いがわかりやすく語られ、みんなで共通のイメージを持って語り合うことに保育者が着目している一方で、管理者は発表者の保育の過程や思いが振り返りにつながるように語られることに着目して

いる。

以下、園内研修を活性化した・深めた発言に関する管理職の記述から、特徴について述べる。まず、《保育実践》については、[b-1. 保育実践のよさ] [b-2. 園の保育のよさへの気づき(職員)] [b-3. 保育への承認(園)]の3つの下位カテゴリを含む[B. よさへの気づき・承認]に関する記述は見られなかった。それから、[c-2. 大切なことの(再)認識]や[c-1. 新たな方法との出会い]についての記述は、保育者ではみられたが、管理職ではみられない。管理職は[c-3. 新たな視点・気づき] [c-4. 職員全体の学び・問いにつながる視点]のように、保育者に新たな視点や気づきをもたらしたり職員全体で考えることにつながるなど、思考することを促す要素を持つ発言を、園内研修が深まる・活性化すると捉えていると考えられる。

《保育のための記録・省察》については、[j. 省察実践のよさ(職員)] 2 (6.3%) [l-2. 省察実践への意欲・課題(園)] 3 (9.4%)の下位カテゴリが、管理職だけにみられた。[j-3 省察の振り返り(職員)]では、「(「保護者や地域の方(業者)は自分たちが思っている以上に保育に参加したいと思っているのでは?」という発言をきいて)今回の実践発表をみても、こちらからの働きかけやきっかけがあれば、とても積極的に参加してくれていたことが分かった」、「(各グループの発表のポイントをまとめ、良いと思う所、活かせる所を伝えていて)どのグループも肯定的にとらえられた」など、園内研修における職員(保育者)の参加の仕方について振り返っている記述がみられる。また、[l-2. 省察実践への意欲・課題(園)]については、「(「自信が人とかかわり合う力につながるために必要な要素」という発言をきいて)本園の研究の中心になる」のように、今後の園の研修・研究の課題を方向付ける要素を持つ発言を含む下位カテゴリである。このように、管理職は、職員(保育者)の園内研修への参加のあり方や今後に向けた姿勢など、園全体で取り組むことが園内研修の深まりや活性化につながると考えていることが示唆される。

以上のことから、管理職が「園内研修を深める・活発にする」と考える発言の要素として、以下の点を挙げるができると考えられる。第一に、保育者の振り返りや思考が促されることである。管理職は、視点や考えが保育者間で共有されることに加えて、全体の思考を促したり課題を見出すことにつながることを重視していると考えられる。また、そういった視点や考えが、子どもの理解に基づいて出されることを期待

していると考えられる。第二に、参加者全員（園全体）が主体的・積極的に参加する（＝発言する）ことや、考えることである。全員が積極的に参加し話ができることを目的として、テーマや振り返りの視点を説明したり具体的に伝えたりするというファシリテーションが、園内研修を深める・活発にする要素となると考えている。

E 分析3：園内研修から保育者が学んだこと

本項では「今日の園内研修の中で、学んだことをお書きください」という設問に対して保育者の記述を分析し、園内研修における学びの要素を明らかにする。

研究協力者のべ286名（保育者232名 管理職54名）のうち、「今日の園内研修の中で、学んだことをお書きください」という質問に回答があったのは254名88.8%（保育職212名91.4%、管理職42名76.4%）であった。

「今日の園内研修の中で、学んだことをお書きください」という質問への記述をカテゴリー化するには、学んだということの要素がどのようなものかという観点から分析を行った。以下、分析の結果について述べる。

1 園内研修で学んだことに特徴的に見られたカテゴリ（保育者）

「今回の研修で学んだこと」について、保育者の記述を分析したところ、《保育実践》に関する内容についてみられた上位カテゴリは、【C.視点・気づき】150（50.8%）【D.保育の振り返り】9（3.8%）【E.意欲課題】23（9.7%）であった。《保育のための省察（記録・研修）》に関する内容についてみられた上位カテゴリとそこに含まれる記述は【H.視点・気づき】34（14.4%）【I.承認】1（0.4%）【J.省察の振り返り】8（3.4）【K.研修の良さ】8（3.4%）【L.意欲・課題】3（0.9%）であった。【A.理解・共感】【B.よさへの気づき・承認】については、「園内研修で学んだこと」に関する記述に該当するカテゴリがみられなかった。

園内研修で学んだことに関する保育者の記述について、特に特徴がみられた下位カテゴリについて述べる。最も多かった記述は《保育実践》の[c-2 新たな視点・気づき] 103（43.6%）で全体の4割を占めており、学んだことの記述の中でも最も割合が高い。「子どもの目線に立ち、成長と遊び心を持って広げることが大事だと思った」、「保育士の意図はとても大切だが、子どもたちが今何に興味関心が向いているのかを考えながら環境を設定したり、活動を考えていくことが大

切だと感じた。」、「室内の環境は、沢山の物を出すのではなく、いらぬものをけずり、子どもが遊ぶためにはどのようにしたら良いのか考えることが大切だと学びました。」など、子ども理解や保育環境などについて、これまでに意識していなかったことや気づいていなかったことを学びとして捉えている。

[c-2 新たな視点・気づき]に含まれる記述を、保育者の視点の深まりに着目し〈1. 方法や、こうなったら子どもがこうなるという知識を得た〉〈2. 新たな見方や考え方を得た〉〈3. 新しく得た視点・考え方を踏まえて自分自身の考えを持った〉の3つに分類した。その結果〈1. 方法や、このようにしたら子どもがこうなるという具体的な知識を得た〉が5（4.8%）〈2. 新たな見方や考え方を得た〉71（67.6%）〈3. 新しく得た視点・考え方を踏まえて自分自身の考えを持った〉27（25.7%）となった。このことから、具体的な知識を得る、見方や考え方を得る、自分の考え方を獲得する、というように、園内研修での学びには深まりの層があると考えられる。

2番目に多かった記述は《保育のための省察》の[h-2.新たな視点・気づき] 25（10.6%）である。「保育士それぞれがいろいろな感じ方、視点をしていることを認めあえることでその子の育ちを更に豊かにできる」、「担任それぞれが違う視点でその子らしさを見ることでまた違う視点があまれる。学び方を学ぶということ」、「子どもに対する関わり方、時間や環境など、見直す部分は多いのかもしれないが、子どもに対しての思いを一緒にすることで、当園のめざすべき姿が見えてくるように思う。」のように、園内研修において他の保育者と語り合うことに関する気づきや学び、「今回の研修の中で、子どもたちと日々関わる中で、見逃していた個々の姿、視点を知ることができた」のように学びをメタ化した記述がみられる。これらのことから保育者は、園内研修によって、保育の省察を行うことや記録に関する意味を学びとして見出していることが示唆される。

3番目に多かった記述は、[c-2.大切なことの再認識] 26（11.8%）であった。具体的な記述として、「園庭遊びでも、設定1つでこんなにもじっくり遊べるのかと思い、改めて設定の大切さを学んだ」、「やはり、遊びを深めるためには子どもだけでは難しいこと、大人のたくみな援助が必要不可欠だと感じた。」のように、今までも感じていたが再確認をしたり、もう一度意識したりすることを学びとして保育者が捉えていると考えられる。

以下、園内研修を活性化した・深めた発言に関する保育者の記述との比較から、特徴を述べる。

《保育のための省察》の [j-2. 省察の振り返り (園)] 3 (1.3) については、「学んだこと」だけに見られた下位カテゴリである。具体的な記述としては、「やはり参加者自身が、主体的に参加しているという気持ちをもてると学ぶ事は楽しくなる。」など、園内研修においてみんなで保育を振り返る・学ぶことについてメタ的な視点で振り返ったことが記述に含まれている。[j-2. 省察の振り返り (園)] に関連して、[j-1. 省察の振り返り (自分)] 5 (2.1) も、心に残った発言や園内研修を深めた・活性化させた発言よりも記述数の割合が高かった。「子どもたちの姿を振り返った時に、大人の私たちの姿とも重ね合わせることで、今まで思いつかなかった発見や、子どもたちの理解につながった。」のように、研修で保育を振り返ったことについての振り返り・省察に関する記述が含まれており、[j-2. 省察の振り返り (園)] と合わせて考えると、園内研修において保育の振り返り方を振り返る過程が保育者の学びとなっていることが示唆される。

それから、「学んだこと」独自に、[i-2 困難さを感じる] という下位カテゴリがみられた。具体的には「ドキュメンテーションの書き方、まとめ方がよく分かったが、自分にはハードルが高いと感じた」のように、研修内容は理解できたけれどもそれを実践に結びつけていくこと、実際に行っていくことについての記述がみられた。学んだことではないかもしれないが、できないことや難しさへの気づきがあることが示唆される。このことは、園内研修で学んだことを実践にどのようにつけていくのかについて、保育者にとっては一段ハードルがあり、そこを支えていくにはどうしたらいいのかについても考えていく必要があるということが示唆される。

以上のことから、園内研修の学びの要素として、次の点を挙げることができる。まず、園内研修において新しい知識や視点・気づきを得ることである。そして、その視点・気づきには、知識や技術・方法のようなことを得ることから、視点や価値観を知識として取り込むこと、そして、得た視点や価値観をふまえて自分の新たな視点や考えを獲得すること、のように深まりの段階があると考えられる。

2 管理職

「今回の研修で学んだこと」について、管理職の記述を分析したところ、《保育実践》に関する内容につ

いてみられた上位カテゴリとそこに含まれる記述は、【C. 視点・気づき】150 (50.8%) 【E. 意欲課題】23 (9.7%) であった。《保育のための省察 (記録・研修)》に関する内容についてみられた上位カテゴリとそこに含まれる記述は【H. 視点・気づき】34 (14.4%) 【K. 研修の良さ】8 (3.4%) 【L. 意欲・課題】1 (2.2%) であった。【A. 理解・共感】【B. よさへの気づき・承認】【D. 保育の振り返り】【J. 省察の振り返り】【I. 承認】については、「園内研修で学んだこと」に関する記述に該当するカテゴリがみられなかった。特に、【A. 理解・共感】【B. よさへの気づき・承認】についての上位カテゴリに含まれる記述はみられなかった。このことから、保育者と同様に管理職も他の保育者の思いや悩みに共感することや、保育を認められることを学びとして捉えていないことが示唆される。

a 園内研修で学んだことに特徴的に見られたカテゴリ (管理職)

「研修で学んだこと」に関する管理職の記述について、特徴がみられたカテゴリについて述べる。

1 番多くみられた記述は [c-2. 新たな視点・気づき] 19 (42.2%) であった。「一人でじっくりかかわり満足することが人とかかわり合う力の基礎となる」、「日常の生活や遊びで息を合わせることがリズムを合わせることへつながるとのこと」などが記述として挙げられていた。なお、全体の記述数に対する、心に残った発言、深まった・活性化した発言における [c-2. 新たな視点・気づき] の割合と比較すると2倍程度となっており、管理職には新たな視点・気づきに関わることが学んだこととして残ると考えられる。

2 番目に多くみられた記述は、[k. 実施した研修内容・方法のよさや手応え] 5 (11.1%) であった。「公開保育をすることで客観的に保育の在り方を見直すことができること。」のように園内研修の方法に関わる記述、「一場面から多様な意見があって、多方面から考える事ができた。」のように園内研修における話し合いのあり方、「決して否定をせず、一人ひとりの困り感に耳を傾けながら聴かれる K 先生 (外部講師) の姿勢。研修前の先生方の緊張した表情が研修後には柔軟な表情になる先生たち」のように、研修講師の姿勢から保育者に耳を傾ける姿勢を学んだという記述もみられた。

3 番目に多くみられた記述は [h-2. 新たな視点・気づき] 4 (8.9%) である。「日頃のドキュメンテーションで伝えている部分が「見えている部分」「したこと」

が多く、子どもの内面が少ない。], 「記録を目で見て、話し合う事で課題や気づきが明確になる」のように、全ての記述が記録に関するものであった。子どものことをより深く見ていくための、子ども理解のための記録のあり方についての新たな視点、気づきを得ることが学んだこととして認識されていることがわかる。なお、上位カテゴリ【H. 視点・気づき】34 (14.4%) は、「心に残った発言」「深まった発言」にはない上位カテゴリであり【h-2. 新たな視点・気づき】の他に【h-1. 大切なことの(再)認識】2 (4.4%)【h-3. 新たな方法との出会い】2 (4.4%)の低位カテゴリを含む。【h-1. 大切なことの(再)認識】では「幼児理解や環境構成、子どもの導線を皆で考え合う中で新たな自分の気づきが促されたり、園全体の環境を皆で考えよりよいものにしていくこと。」のように、保育をよくしていくために皆で考えていくことの大切さに改めて気づいていること、【h-3. 新たな方法との出会い】では、「掲示の内容(バリエーション)の工夫の可能性 一人一人にスポットをあてた掲示、メディアの使い分け(園だより、HPも含み)」のように、子どもの姿を記録したり伝えたりする上での新しい方法や考え方を知ったことについての記述がみられた。

F 分析4：園内研修中の他者の発言と学んだことのつながり

本節では、「心に残った発言」「園内研修を活発にした・深めた発言」「園内研修から学んだこと」の結果をもとに、園内研修における管理職及び保育者の学びの過程のつながりを検証する。具体的には、園内研修の中で心に残った発言園内研修を活発にした・深めた発言が、園内研修から学んだことにどのようなつながっているのかを分析、考察する。

1. 園内研修中の発言と学びとのつながり(保育者)

上記、同様に、保育者が園内研修中に想起したことで、研修を振り返って学んだことの関係性から、保育者にとっての園内研修の学びとは何を指すのか、その特徴を以下に示す。

a. 【理解・共感】や【よさへの気づき】に関する発言と学んだことのつながり

心に残った発言、研修が活性化した・深まった発言共に、【A. 理解・共感】【B. よさへの気づき・承認】という上位カテゴリが見出された(A. 心に残った6.6%, 研修が活発化した・深まった13.5% b心に残つ

た1%)。しかし、学んだことについては【A. 理解・共感】や【B. よさへの気づき・承認】に分類される記述はなく、参加者が互いに理解・共感しあうことや、よさを認めることは、研修における学びとは捉えられていない可能性がある。中坪ら(2010)によると、共感性を基盤とした対話は、保育者にとって自らの保育実践を省みる意欲を高め、チームで学びあう原動力となると示唆しているが、学びあいの原動力とはなっても学びとなるかは別である可能性もある。

また、15のうち5人の記述は、心に残った発言と学んだことにつながりが見られた。例えば、戦いごっこについての悩みを話した保育者の発言が「自分自身も同じことで悩んでいたため」(a-2. 悩み・試行錯誤への共感)心に残った保育者は、学んだこととして「戦いごっこは、まずは憧れのヒーローになりきることを存分に楽しめば良い、無理に保育者の意図を押し付けて発展させなくても良い。」(h-2. 新たな視点・気づき)という記述をしており、戦いごっこにどう関わればいいのかという悩みへの共感から、子どもが楽しめることをまず大事にすればいいという価値観へと変容(無理に保育者の意図を押し付けなくていいという悩みの軽減)していることがわかる。

つまり、研修において、同僚の言葉に耳を傾け、互いの思いを理解しあい、様々な悩みや保育での困難などを共感しあうことは、保育者にとっての刺激となり学びにもつながる可能性があるということである。ただし、【A. 理解・共感】【B. よさへの気づき・承認】といった発言はあくまでも原動力であり、そういった発言を学びへと転換していくためには、話し合いのプロセスにおいて、視点を変える・考えを深めるための刺激となるものが他にも必要になるとも考えられる。

b. 【視点・気づき】に関する発言と学んだことのつながり

① 思考の見える化・自覚化することによる学び

保育への振り返りも、振り返るという事象は研修での学びを深める手立てとして位置づけられており、保育者個人の学びであると認識されるには至らなかったと考えられる。子ども理解や実践への手立てなど、共感や振り返りの先にある実践に触れたときに、保育者にとっての学びが喚起される可能性がある。

園内研修のテーマや内容によってその傾向は左右されるものの、本調査参加の保育者においては、《保育のための記録・研修》【H. 視点・気づき】が、研修中に受けた刺激(7.6%; 2.3%)以上に、研修を通して

学んだこととして挙がってきた (14.4%)。「ドキュメントは“活動”をただ書くものではなく、子どもたちの“心”の動きや発達などがわかるものであることが大事だと改めて思った。また、子どもと保母者が話つきかけになるツールにもっとなればいいと思った」や、「今回の研修の中で、子どもたちと日々関わる中で、見逃していた個々の姿・視点を知ることができた」など、記録や研修を通して、子ども理解が深まり、新たな気づきが芽生えるという記述があった。また、明日の保育への手がかりとなる技術の体得を実感できることが、研修における保育者の学びとして位置づけられることが示唆された。このことは、記録やその読み取りを促進する研修が、その研修の先にある子ども理解や環境構成への見通しなど（研修を通して得られる学び）につながると認識されることに意義があると保育者によって示唆されたともいえる。

② 考えを交流し気づくことによる学び

《保育実践》【C.視点・気づき】は、管理職同様、研修中の保育者の心にも残り（「心に残った発言」56.3%）、研修を深めたとも理解され（「研修を活発にした・深めた発言」50.4%）、そして、同時に研修における学び（「学んだこと」63.6%）と認識されていた。「子どもの目指す姿をしっかりとつとめ、関わりについて、考えていくこと。」や「色々な加減があること、保育者が加減を意識して保育を行っていくことで、子どもたちの経験が変わっていくこと。」など、保育者自らの気づきが、子どもの姿や実践への取り組みに大きく関与しているという要素が、研修における学びへとつながっていることが示唆された。

また、下位カテゴリで見えていくと、[c-3.新たな視点・気づき]、[c-2.大切なことの（再）認識]、[c-1.新たな方法との出会い]の順で、研修を通しての学びを位置づける一方で、[c-3.職員全体の学び・問いにつながる視点]は学びの視点としては回答されなかった。これは管理職とは違った傾向であり、保育者は園全体での学びや課題へと向かう視点や気づきが、研修における学びとは捉えていない実態が浮き彫りとなった。このことは、研修における学びが、あくまでも保育者自身において内面化された状態のままであり、話し合いや意見を聞きあうといった他者を通して学ぶことの意義は見いだせていても、その中で見出された課題や問題点を他者と共有して次の保育展開へとつなげることへの意識は芽生えていない可能性を示している。

2. 園内研修中の発言と学びとのつながり（管理職）

本研究の問いである他者との対話が自分自身の対話にどう繋がったかを探るため、管理職の「心に残った発言」「園内研修を活発にした・深めた発言」「園内研修から学んだこと」の関係性について、表9に示した出現数及びその割合を検討し、さらに具体的な道程の特徴を探るため、回答者ごとのデータに付された下位カテゴリ同士の関連、ならびに実際の記述から浮かび上がってきた特徴を以下に述べる。

a. 【理解・共感】や【よさへの気づき】に関する発言と学んだこととのつながり

保育実践のよさへの気づきや承認、共感や理解についての発言と「学び」のつながり

まず、心に残った発言において、《保育実践》の上位カテゴリ【B.よさへの気づき・承認】には、7記述 (12.4%) が挙がっていたが、研修が活性化したり深まったりした発言、あるいは学んだことに関する記述には出てこなかった (0.0%)。近年の話しあいを行う園内研修においては褒めたり認めたりすることが大事だと言われているが (岡, 2013 ; 大阪府幼児教育センター, 2019)、職員の保育実践のよさが認識されたり、職員の良さに気付いたりすることは学びにはつながらないのだろうか。

このことを確かめるために、【B.よさへの気づき・承認】にあてはまる記述を「心に残った発言」として記述した6回答（うち1回答は2下位カテゴリ一付与）について、その人が「学んだこと」に書いていた記述の内容とカテゴリを確認した。すると、「心に残った発言」に [b-1.保育実践のよさ] が書かれていた6記述のうち4つは、同じ回答者の「学んだこと」の欄を見ると、[c-3.新たな視点・気づき] ないし [h-3.新たな視点・気づき] が書かれていた (c-3:《保育実践》、h-3:《保育のための省察》)。また、「心に残った発言」に [b-2.園のよさへの気づき (職員)] が書かれていた1記述は、同じ回答者の「学んだこと」の欄を見ると、(保育実践に関する) [c-3.新たな視点・気づき] が書かれていた。つまり、保育実践のよさへの気づきは、そのままではなく、新たな視点や気づきに形を変えて、「学び」となったと考えられる。

例えば、心に残った発言で「安心できる場所、区切られた空間をうまく使って遊んでいた。落ち着く場所、やりたい気持ち、物…が揃わないと主体的に遊べない。今回は条件が揃っていた。」([b-1.保育実践のよさ]) と書いた回答者は、学んだこととして「環境

の再構築として捉えるのか、習慣として捉えるのか、どちらを大事にするかにより、指導が変わってくる。」と記していた。この回答では、「心に残った」では環境構成の良さが主体的な学びに繋がっていることの具体的な事例が心に残ったが、それが「環境構成をどう捉えるか」という保育実践を考えるための新たな視点としてメタ化され、「学び」に繋がっている。また、別の回答では、心に残った発言で「ありのままの気持ちを出せる環境がある方がいいな。子どもが思ったことを素直に表現できる園や保育者でありたいから。」([b-1. 保育実践のよさ])と書いた回答者は、学んだこととして「子どもをプラスの見方で見られるようになって職員が増えた。」([h-3. 新しい視点・環境])と記していた。これは、「心に残った」で子どもの姿から実践の良さが見えてきたことが、その視点から職員を見た時に、「職員の子ども理解の仕方の変化として見え、それが「学び」になっている。このように、「心に残った」にのみ見られた【B.よさへの気づき・承認】は消失するというよりも、園内研修での対話を経て学びとなっていることが示唆される。

このことは、【A.理解・共感】でも同様であった。すなわち、保育のよさに気付いたり認めたり、理解や共感をしたりすることが、そのまま学びになるというよりは、それが抽象化され、新たな気づきや視点をもたらす場合に学びになると考えられる。逆に、抽象化が起こらなければ、学びにならない可能性もある。

また、本研究では園内研修の風土作りに重要だと言われている認め合う・共感すること(岡, 2013; 大阪府幼児教育センター, 2019)が研修における学びと捉えられない場合もあることが示唆された。その背景には、園内研修を展開する風土としての要素は、研修を通して何が得られたのかという要素とは質を異にしている(園内研修の段階とも言える位相の違い)と管理職が認知している可能性が示唆される。

b. 【視点・気づき】に関する発言と学んだことのつながり

①実践についての気づき、考えの交流についての発言と「学び」のつながり

【C.視点・気づき】は、研修内で心に残り(「心に残った発言」32.8%)や研修を深めたこと(「研修を活発にした・深めた発言」56.3%)として認識されているだけでなく、管理職にとって、研修における最大の学び(「学んだこと」51.1%)としても捉えられている。下位カテゴリーを見てみると、保育者が[c-3.新たな視点・気づき]を持つことを筆頭に(42.2%)、[c-4.

職員全体の学び・問いにつながる視点](6.7%)と続いている。実践を通して保育者が新たな視点を持ち、何が大切かに思いを馳せ、個々の保育者の視点が園全体への学びや問いにつながることで、研修における学びであると管理職は認識していることが明らかとなった。

《保育のための記録・研修》【K.研修のよさ】においても同様の反応が見られた。研修中に実践した研修内容や研修方法のよさや研修の意義を感じることで、研修における学びであると捉えている。

「遊びの終わり方を考えるきっかけとなった。」や「環境の再構築として捉えるのか、習慣として捉えるのか、どちらを大事にするかにより、指導が変わってくる。」に見られるように、研修の中で起こった事象や経験そのものを研修における学びと捉え、園全体への投げかけに代わるような意識へとつながることが、管理職にとっての園内研修における意義であることが示唆された。

②子ども理解や保育実践の見える化・自覚化についての発言と「学び」のつながり

一方で、《保育のための記録・研修》【H.視点・気づき】は、研修中の心に残った発言や研修を活発にし深めた発言としては取り上げられることの全くなかった上位カテゴリだが、8記述数(17・8%)が研修における学びとして認識していた。保育の質を振り返り検証する際に重視される保育記録及び保育の質を向上する一助とされる研修において、保育者がそこで重視されるものや新たな気づき・手立てに意識を持つことは、研修における学びであると管理職は捉えられている。「ドキュメンテーション」や「子どもの姿や保育実践の見える化」という回答事例にあるように、保育実践を振り返るためのツールとしての記録や研修の重要性に気づくことが、研修における学びであり、その意味では技能研修や保育実践に必要なスキルが獲得できる研修に、一定の価値が置かれていると解釈できる。その理由として、記録の中にある子どもの姿や保育環境から保育を捉え直すことが、最終的には子どもたちの育ちへとつながるという記録や研修への理解があることが考えられる。

ここまで、管理職と保育者の園内研修における学びへの認識とその特性の分析結果を詳説した。双方を比較して見えてくることは、a, b, c共に似通った傾向を示す一方で、ニュアンスには、微妙な違いが存在していることである。

例えば、《保育実践》【A.理解・共感】は、管理職・保育者共に研修中に意識された要素ではあるが、研修における学びとは捉えられていなかった。しかし、下位カテゴリ [a-2.悩み・試行錯誤への共感] は保育者にのみに挙がってくることから、研修中に想起される共感には、実践者としての保育者だけに必要とされる要素が含まれており、研修中の風土を構成するうえでどのような要素が必要であるのかには認識の違いがみられた。

子ども理解や保育実践への読み取りのために保育スキルを保障するような研修や記録を、研修を通して学べる要素として挙げる結果は、管理職・保育者に共通して見られたが、保育者の回答内容には「学びの物語が見えるように」子どもの心の動きや思いなどの伝えたいところをしばっていきことの大切さを改めて感じた」に見られるように、個々の保育者自身における学びに集約される傾向が高かった。

この傾向は、《保育実践》【C.視点・気づき】においてより顕著であり、[c-3.職員全体の学び・問いにつながる視点] が保育者の学びの視点として挙がらなかったことに連動している。

5 総合考察

園内研修における保育者の学びを構造化するという命題を掲げた本論文では、2つの調査研究を行い、それぞれの分析結果から、研究における意義と課題、そして今後の研究の方向性を見出せた。

研究1では、園内研修の経験全般において参加者にとって心に残ったり、話し合いや保育への理解の深まりを感じさせる瞬間について検討することで、学びの端緒を捉えることを目的とした。担任・主任・園長の回答を比較分析したところ、いずれの役職でも、一緒に考え、語り合うことがもっとも心に残っており、その中でお互いに理解したり共感したりする瞬間が生まれ、新たな気付きや学びが生じていることが示唆された。また、職員間での共通理解をもたらす発言も心に残っており、それによって職員が同じ方向をめざして保育を行えるようになるだけでなく、職員に情緒的な影響を与えたり、保育実践での手応えに繋がったり、仕事へのやる気が増したりすることも示唆された。

なお、担任にのみ見られた傾向として、意見を出し合うといった双方向の発言の中で気づきや学びだけでなく、同僚の意見や助言を聞くというように他者から受け取った発言が心に残ることも示唆された。このよ

うな他者の発言の受け止め方は、保育経験の長さや有無、行っている保育の特徴などによっても異なる可能性がある。それらの条件をふまえて、今後さらに検討していく必要がある。

また、担任は、自分自身に起きたこと（新たな視点や気づきを得る、明日からの保育実践でしたいことができるなど）を書いた人が多いのに対し、主任や園長は、自分自身に起きたことに加えて、園内研修に参加している特定の職員や全員、あるいは園全体に対して起きたことにも言及していた。管理職として、組織的な視点で園内研修を捉えていることが示唆された。こうした捉え方の相違も、それぞれの保育経験の有無や長さによって、捉え方が異なる可能性があるため、役職間の比較にとどまらず、今後詳細に検討していく。

以上より、園内研修において、一緒に考え、語り合う経験が、担任・主任・園長のいずれにおいても心に残り、話し合いや保育への理解を深めると認識されていることから、研究2では一緒に考え、語り合う園内研修での個別の意識の動きを検討した。

研究2では、①園内研修における話し合いの中で「心に残った」発言と「園内研修を活発にした・深めた」と思う発言の要素、②園内研修で「学んだこと」、③発言と学びとのつながりについて検討を行った。まず、園内研修における話し合いの中で「心に残った」発言と「園内研修を活発にした・深めた」と思う発言の要素については、「心に残った」発言と「園内研修を活発にした・深めた」発言いずれも、保育者・管理職に共通して、新しい視点や気づきをもたらす発言が最も多く挙げられていた。このことは園内研修の意義である見方・認識の再構築（田中 他, 1996; 若林・杉村, 2005; 木全, 2008 など）と関連すると考えられる。

保育者と管理職では、心に残った発言と園内研修を活発にした・深めた発言が持つ要素に違いがみられた。

「心に残った発言」については、保育者は保育実践について見方・認識の再構築が起こるような発言に加え、保育実践への意欲が湧く、保育の課題を見出すなど今後の保育実践につながるような発言を心に残った発言と捉えていた。一方で、管理職は、自らに新たな視点や気づきをもたらした発言だけでなく、園内研修に参加している職員にとって新たな視点や気づきをもたらした発言を挙げる人もおり、組織的な視点で園内研修を捉えていることが明らかになった。

「研修を活発にした・深めた発言」については、個人に響いたことだけではなく、発言が園全体に与えた影響をどのように捉えていたのかが浮かび上がってきた。保育者については、他の保育者の説明のわかりやすさや相互に語りやすい研修のあり方が述べられていた。また、語られた他の保育者の悩みが自身やクラス・園全体につながっていることがわかったことや、他の保育者と視点や考えを交流できたことを「研修を活発にした・深めた発言」の要素として捉えていることが示された。一方、管理職については、考えを交流させるだけでなく、それが個人の思考や気づきにつながっているかに着目していることが明らかになった。

「学んだこと」については、保育者・管理職共に園内研修において新しい知識や視点・気づきを得たことについて記述されていたが、他の保育者や外部講師の発言をそのまま書くというよりは、そこから一步自分なりに咀嚼して気づいたことや考えたことが記述されていた。また一部ではあるが、「心に残った」発言と「園内研修を活発にした・深めた」発言との関連を見たところ、心に残った発言や、園内研修を活発にした発言が、最終的な学びに直接つながるものは少なく、それらを踏まえて学びが起きるものもあれば、今回は明らかにできなかったが議論の中で積み上げられた発言から生まれたことが学びになっていると考えられるものもみられた。

以上の考察から、見えてきたことを最後に記す。園内研修では、他の職員との対話を通して、他の職員の意図や思い、悩みや試行錯誤に対して理解・共感する（【A. 理解・共感】）、園の保育のよさに自分たちで、もしくは外部講師に認められて気づく（【B. よさへの気づき・承認】）など、他の職員の発言によって感情が喚起されたり、他の職員の視点に立ってみたり、自分たちの保育への肯定感を持つといったことが心に残ったり、研修を活発にしたり深めたりしている。理解や共感、自分たちの保育のよさへの気づきは、保育について共に考えるという同僚性や、チームとしての保育者の関係性を支えている可能性がある。

また、実際の保育を見ることや記録・写真・映像などを通して実践に関して対話する中で、新しい保育方法を知ったり、大事なことを再認識（あるいは暗黙的なものを意識化）したり、新たな視点を得たりして（【C. 視点・気づき】）、それらが学びに繋がっていると考えられる。さらに、外の職員の発言により、自分の保育を改めて振り返る（【D. 保育の振り返り】）ことが、考えることを促していることも示唆された。新たな保育方法・大事なことの再認識・新たな視点を得るといったことはまた、保育実践への意欲・課題（【E. 意欲・課題】）へと繋がり、明日からの実践に繋げようとする方向へと向かっていくことも示唆された。

そして最後に、園内研修における対話は、保育実践

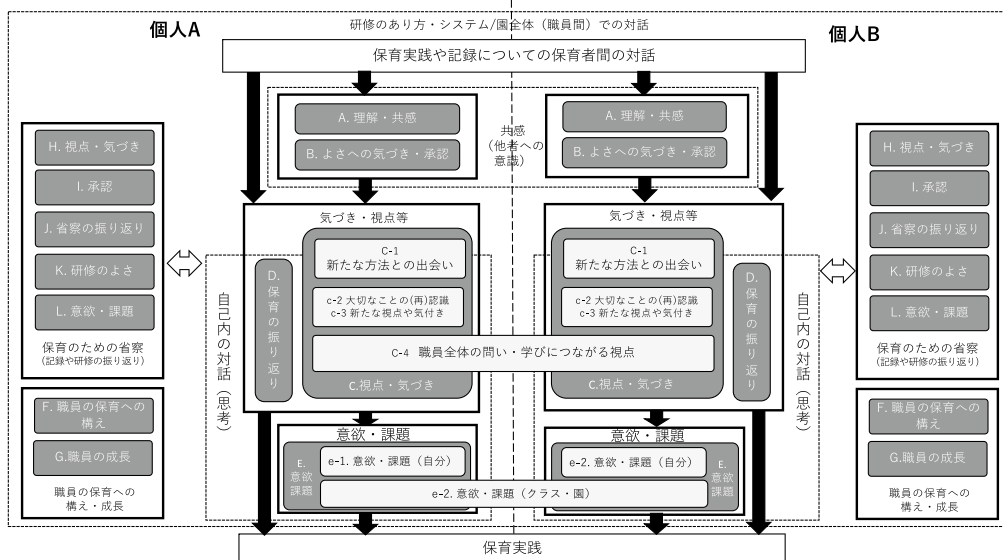
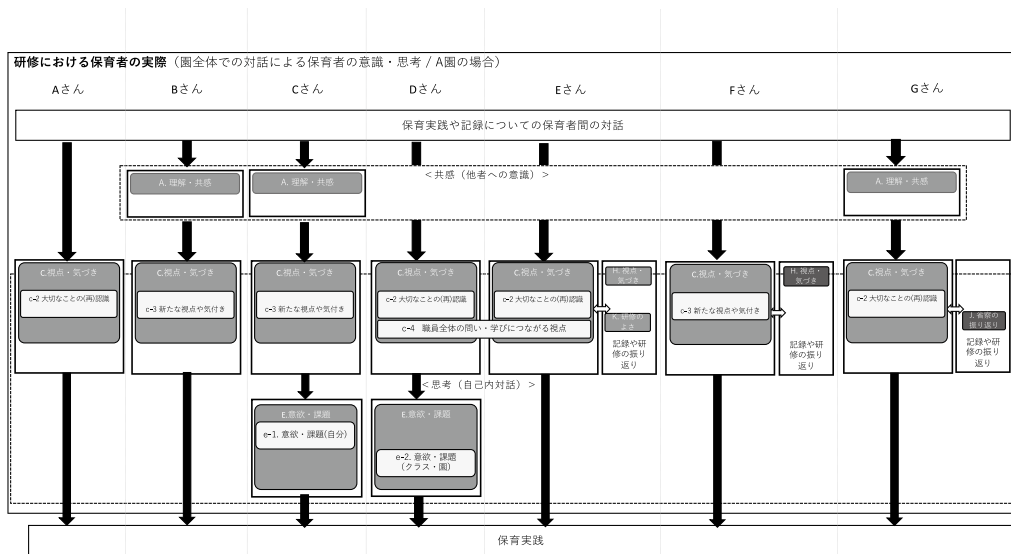


図1 本研究で示唆された園内研修での対話における発言と学びのメカニズム
(坂本, 2010を参考に作成.)



に関する学びだけでなく、園内研修自体の振り返りや園内研修についての学びを生じさせ、実践を振り返り学ぶためのシステムやツール、方法などについても保育者に意識させていることが示唆された。

本研究で得られた知見をもとにこれらのメカニズムを示したのが、坂本（2010）を参考に、園内研修での対話における発言と学びの繋がりを試行的にモデル化した図 1 である。一人一人の園内研修参加による思考の変化の一部が、今回の研究から可能性として見えてきたと言えよう。なお、図 2 は、本研究の協力園のうち、A園における職員 7 名の意識の作用を、データに基づき図示したものである。同じ園内研修に参加し対話していても、意識や思考の道筋が各々異なることがわかる。今後、本研究で示唆された学びのメカニズムについて、さらに検討していきたい。

6 おわりに

本研究の成果である反面、課題として浮き彫りになったことは、園内研修における保育者の学びを構造化するため、今後をどのような要素を収集し、検討を重ねていかなければならないかを考察から導き出したことであろう。具体的には、総合考察で挙げた 3 つの視点を補完するために、各保育者の学び方のスタイルや園内研修への習熟度、各園の園内研修のデザインと

計画性、保育者の研修前・中・後における意識、研修中の保育者間の対話の流れ等、特に時系列での検証を可能とする調査データの収集が肝要であることが見えてきた。

園内研修が保育者の学びの過程でどのような側面を支えるものでありえるのか。その構造を明らかにすることで、保育の質のための園内研修という本質を外さない園内研修が展開されることを期待しつつ、更なる調査を進めていく。

注・引用文献

- 秋田喜代美 2007 教室談話を通したメタ認知機能の育成, 心理学評論, 50(3), 285-296.
- 秋田喜代美 2009 「『保育』研究と『授業』研究—観る・記録する・物語るの研究—」, 日本教育方法学会編『日本の授業研究 下巻 授業研究の方法と形態』学文社, pp.177-188.
- 秋田喜代美（監修）松山益代（著）2011 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.
- 秋田喜代美・佐川早季子 2011 保育の質に関する縦断研究の展望, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 51, 217-234.
- 秋田喜代美 2016 園内研修に行かせる実践・記録・共有アイデア. 学研プラス.
- Eurofound 2015 Early childhood care: Accessibility and quality of services.
- Hiebert, J., Carpenter, T. P., Fennema, E., Fuson, K., P., Murray, H., Oliver, A., & Wearne, D. 1996 Problem Solving as a Basis for Reform in

- Curriculum and Instruction: The Case of Mathematics. *Educational Researcher*, 25(4), 12-21.
- 一柳智紀 2012 授業における児童の聴くという行為に関する研究—バフチンの対話論に基づく検討—, 風間書房.
- 今村光章 2010 保育援助技術の向上を目指した現職教育のあり方を求めて—記述式エピソード法を用いた園内研修の試み—, 岐阜大学教育学部研究紀要教師教育研究, 6, 99-109.
- 稲垣忠彦 1986 授業を変えるために—カンファレンスのすすめ 国土社.
- 榎沢良彦 2016 第1章保育者の専門性「保育学講座4 保育者を生きる専門性と養成」日本保育学会編.
- 岸井慶子 2016 第3章園内研修「保育学講座4 保育者を生きる専門性と養成」日本保育学会編.
- 木全晃子 2008 実践者による保育カンファレンスの再考—保育カンファレンスの位置づけと共に深まる実践者の省察—, 人間文化創成科学論叢, 11, 277-287.
- 北野幸子 2015 現職研修による保育実践の向上を目指して—現状とこれからの展望 発達 142 43-49, ミネルヴァ書房.
- 厚生労働省 2018 保育所保育指針.
- Little, J.W. 1982 Norms of collegiality and experimentation: Workplace of conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 325-340.
- 森上史朗 1988 よりよい実践研究のために. 別冊発達 7. ミネルヴァ書房. 243-250.
- 森上史朗 1996 カンファレンスによって保育を開く. 発達68. ミネルヴァ書房1-4.
- 文科省 2014 「幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために」(報告)
<http://www.mext.go.jp/component/amenu/education/detail/icsFiles/afiel-file/2017/10/16/139660420.pdf>
- 中橋美徳 2015 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— エデュケーション36. 43-50.
- 中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・安見克夫・砂上史子・箕輪潤子 2010 保育カンファレンスにおける保育者の語りの特徴: 保育者の感情の認識と表出を中心に. 乳幼児教育学研究 (19), 1-10.
- 中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・安見克夫 2012 保育カンファレンスにおける談話スタイルとその規定要因. 保育学研究, 50(1), 29-40.
- 中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・安見克夫 2014 保育者はどのような保育カンファレンスが自己の専門的成長に繋がると捉えているのか. 乳幼児教育学研究 (23), 1-11.
- 中坪史典 2016 保育実践と省察. 日本保育学会(編) 保育学講座4 保育者を生きる 専門性と養成, 東京大学出版会, pp.27-43.
- OECD 2015 Starting Strong IV: Monitoring in Early Childhood Education and Care.
- OECD (2018). Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care.
- 大場幸夫 2007 こどもの傍らに在ることの意味—保育臨床論考—, 萌文書林. 149-169.
- 大場幸夫・久富陽子・梅田優子 2012 保育臨床論特講, 萌文書林.
- 大阪府幼児教育センター (2019) 園内研修のすすめ方 Vol.2 子ども
- の姿を中心とした園内研修
- 岡健 2013 保育者の気づきと学びを促す園内研修とは? インタビュー「園内研修が活性化する3つのポイント」, これからの幼児教育, ベネッセ次世代教育研究所.
- 坂本篤史 2010 授業研究の事後協議会における教師の省察過程の検討—授業者と非授業者の省察過程の特徴に着目して. 教師学研究 8・9. 27-37.
- 佐野友恵 2005 戦前日本における幼稚園保姆現職研修の歴史的展開 保育学研究43(2) p.194-201
- 佐藤学 1997 教師というアポリアー—反省的実践へ, 世織書房, p.232.
- 白水始 2006 教室の中での学習—協調による理解深化—, 児童心理学の進歩, 45, 85-111.
- Sawyer, R.K. 2006 Analyzing collaborative discourse. In R.K. Sawyer (Ed.) *The Cambridge Handbook of the Learning Science*. (pp.187-204). New York: Cambridge University Press.
- Sawyer, R.K. 2014 Introduction: the new science of learning, in In R.K. Sawyer (Ed.) *The Cambridge Handbook of the Learning Science. 2nd edition*. (pp.). New York: Cambridge University Press.
- 田中三保子・榎田正子・吉岡晶子・伊集院理子・上坂元 絵里・高橋陽子・尾形節子・田中都慈子 1996 保育カンファレンスの検討—第1部 現場の立場から考える—, 保育学研究. 第34巻. 第1号. 29-34.
- 中央教育審議会 2015 これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて—(答申)
- ワーチ, J.V. 佐藤公治・黒須俊夫・上村佳世子・田島信元・石橋由美 (訳) 2002 行為としての心, 北大路書房. (Wertsch, J.V. (1998) *Mind as action*. Oxford University Press.)
- 若林紀乃・杉村伸一郎 2005 保育カンファレンスにおける知の再構築, 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 (54), 369-378
- Wood, E. & Bennet, N. 2009 Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16, 635-647.

謝辞

研究1 および研究2の質問紙調査にご協力頂きました皆様に, 研究メンバー一同より, 心より感謝申し上げます。

付記

本研究は, JPSP 科研費 基盤研究 A (課題番号 16H02063 「保育者の学習過程を支える園内研修とリーダーシップの検討」代表 秋田喜代美) の助成を受けたものである。研究メンバーは, 本論文の執筆者4名に加えて, 芦田宏 (兵庫県立大学), 上田敏丈 (名古屋市立大学), 小田豊 (聖徳大学), 鈴木正敏 (兵庫教育大学), 中坪史典 (広島大学), 野口隆子 (東京家政大学), 椋田善之 (関西国際大学), 森暢子 (九州産業

大学) の計12名である。

本論文は、上記共同研究者全員で収集したデータをもとにして、淀川、箕輪が分析を行った箇所について、1を門田、2を箕輪・淀川、3を淀川、4と5を淀川・箕輪・門田、6を門田が担当分執筆し、全体の監修推敲を秋田が行ったものである。

なお、研究1については、日本乳幼児教育学会第28回大会にて、口頭発表「保育への理解が深まったと感じる園内研修の特徴に関する分析」(淀川裕美)で発表した。研究2の一部(2.1と2.2)については、PECERA2019にて、ポスター発表「What kinds of dialogue impresses ECEC practitioners during meeting with colleagues?: an exploratory analysis on effective in-service professional training(1)」(Yumi Yodogawa & Junko Minowa)ならびにポスター発表「What kinds of dialogue deepen and stimulate in-service professional development meeting?: an exploratory analysis on effective in-service professional development(2)」(Junko Minowa & Yumi Yodogawa)で発表したものをもとに分析を加えたものを本論文に掲載した。