

協働型園内研修論が前提とする保育者の専門性観

— 子ども理解と人間関係を主題化することの問題点 —

鈴木 康 弘¹⁾ 吉 田 直 哉²⁾

¹⁾ 八戸学院大学短期大学部

²⁾ 大阪府立大学

Concepts of Development Expertise in Early Childhood Education and Care Conferences:

Critical Review of the Understanding of Child and a Relationship at Work

Suzuki Yasuhiro¹⁾ Yoshida Naoya²⁾

¹⁾ Hachinohe Gakuin Junior College

²⁾ Osaka Prefecture University

抄録：本稿は、協働型園内研修論における保育者の専門性観を、子ども理解と人間関係という二つの観点から、批判的に検討したものである。協働型園内研修論は、写真や映像などのメディア、エピソード記録などを利用しながら、子どもの姿を語り合うこと、保育者同士の対話を重視することに特徴がある。しかしながら、協働型園内研修論の課題として、保育者の子ども理解が多元化・多角化されたとしても、適切な保育方法や教材の選択がなされるとは限らないこと、さらには、職場の人間関係の改善が、研修の副次的な目的として掲げられているものの、これらを改善するための研修の成否は、職場の人間関係に依存してしまうことなど、いくつかの問題点について指摘した。そして、これらの課題を乗り越える一つの方略として、これらの協働型園内研修の方法論を、「理論」の学習にも拡大することで、保育をめぐる法律・制度、発達心理学の諸理論等のいわゆる理論・知識習得型の学びが深まる可能性を提示した。

キーワード：協働型園内研修、保育カンファレンス、中坪史典、保育者の熟達、省察

1 本稿の目的

本稿の目的は、園内研修のバリエーションの一つであり、現在、注目を集めている協働型園内研修論が前提とする保育者の専門性観の特徴とその課題を明らかにすることである。

協働型園内研修とは、2010年代より広島大学の中坪史典を中心とするグループにより、研修のメソッドやノウハウ、その根底にある理論的な考え方に関する研究・開発がなされたものである。それらの成果をまとめた著作として、中坪史典編『保育を語り

合う「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』（中央法規出版、2018年）と、中坪史典編『質的アプローチが拓く「協働型」園内研修をデザインする：保育者が育ち合うツールとしてのKJ法とTEM』（ミネルヴァ書房、2018年）、の二冊が出版されている。本論では、この二冊を中心に、協働型園内研修論が有する理論的な基盤の検討を進めていきたい。

これらの著作によれば、協働型園内研修とは、「経験年数、常勤・非常勤、管理職の有無を問わず、保

育者が相互に対話するような形態」を持ち、「保育の中で何らかの問題が生じたときは、全員で知恵を絞って解決するような方式」、いわば「下意上達」モデルの研修形態である（中坪編 2018b：6）。園内研修のメリットとして中坪らが挙げるのは次の三点である。①個々の保育者の知識や経験を共有できる点、②同僚同士の「関係の質」の向上が期待できる点、③保育者としての姿勢や発想を広げる機会が増える点である（中坪編 2018a：18-19）。中坪らは、専門的成長につながる園内研修を実現するためには、①安心感を高める工夫をする、②誰かが語り合いを促す役割を担う、③結果（結論）を導き出そうとするのではなく、子どもの姿を語ることに軸足を置くなどの留意事項を踏まえておかなければならないとしている（中坪編 2018a：36）。

協働型園内研修論は、従来の行政や自治体が主催するような、いわゆる知識伝達型の研修のあり方とは異なる効果的な園の改善スタイルを追求したものである。1990年代以降、園内研修論が、保育学研究として取り込まれてきた主要なテーマとなりえた経緯としては、従来、医療や看護の場で用いられてきた事例検討会であるカンファレンスが、保育現場における研修（現職保育者の再教育）として導入されたことの影響が大きい。特に、森上史朗や吉村真理子らによる「気になる子」の事例検討として導入されたカンファレンスの方法論は、「保育カンファレンス」や「カンファレンス型研修」とも呼ばれている。それらと並行して、もう一つの協働型園内研修論のルーツを辿るならば、教育学者たちによる校内研修論を挙げることができる。稲垣忠彦の授業研究論、佐藤学や秋田喜代美による「学びの共同体」やレッスン・スタディ（Lesson Study）などの影響を読み取ることができる。協働型園内研修論は、学校教育の研修論や医療・看護領域におけるカンファレンスなどのさまざまなエッセンスを摂取しながらも、さまざまな現場の園との協働で研修内容の開発がなされたという意味でも、2010年代の保育学研究の一つの成果といえよう。

協働型園内研修論の特色としては、従来の授業研究が対象としてきた教材研究ではなく、子どもの姿を語り合うことに焦点を当てていること、また、写真や映像などのメディア、エピソード記録などを利

用しながら、質的研究の手法を用いていること、そして、保育者同士の対話を重視することで、学び合う組織づくりに結びつけようとしていることなどを見出すことができる。

協働型園内研修のスタイルは、既に現場には広く普及している。村上（2015）は、2013年に静岡県内226園の認可保育所における園内研修の実施状況を調査し、公立園では「講義＋話し合い型」が32%、「話し合い型」が63%、私立園では「講義＋話し合い型」が45%、「話し合い型」が49%であったとしている。実に、公立園の95%、私立園の94%が、カンファレンス型、協働型園内研修の形態を導入しているということである。メディアの利用状況としても、公立園の74%、私立園の78%が事例、ビデオ、写真を使用しており、テーマとして実践事例の検討が取り上げられていることが推察される。

幼稚園においても、協働型の事例検討をメインとする研修が普及しているのは同様である。大阪府内の私立幼稚園における園内研修の実施状況を調査した中橋（2015）の2015年調査によれば、園内研修の内容としては、「研究保育の振り返り」17.2%、「事例・エピソード検討」12.6%などが挙げられ、園内研修に用いるものとしては、「保育のエピソード記録」19.8%、「園児個人の保育記録」12.4%、「保育場面のビデオ記録」9.6%、「保育場面の写真」8.4%などが挙げられている。

中橋・橋本（2016）によれば、神奈川県、埼玉県、栃木県、新潟県、兵庫県内の幼稚園に対する2014年から翌年にかけての調査の結果、園内研修を実施している園のうち、「事例を取り上げ話し合う研修」を導入している園が73.9%に上っているという。

ただし、本稿では、この協働型園内研修論を、保育学研究による重要な研究成果としてその意義を認めつつも、これらの方法論が意図せずにもたらしうる課題についても検討することとしたい。なぜならば、協働型園内研修論は、現在の保育学研究が抱えている理論的な、もしくは、実践的な課題を含み込んでいると考えられるからである。それは、協働型園内研修論が重視している子ども理解と人間関係をめぐる議論である。

第一の子ども理解とは、協働型園内研修論においてもとりわけ強調されている視点であるだけでな

く、保育学全般における保育者の専門性の要件の一つとされている。子どもに関する記録やそれに基づく話し合いは、省察の機会を与えることで、日々の保育の振り返りを可能にしている。子ども理解を深めることは、保育実践の省察から改善につなげていくための起点と位置づけられているといえよう。

第二の人間関係とは、園内研修において重視されている視点である。多くの保育現場や研究者の共通見解として、職場での人間関係が、保育の質やチームワークに影響を与えていると同時に、若手保育者の離職の要因であるとされている。このことは、さまざまな保育者の早期離職に関する先行研究においても、職場の人間関係が、保育士の離職理由の第1位としてあげられているように、保育士人材の確保・定着というそれぞれの園が抱えている切実な事情が関連していると言えよう。

もちろん、子ども理解と人間関係というこの二つの視点は、現在の園が抱える課題を解消するための重要なテーマである。しかしながら、子ども理解と人間関係に焦点化した園内研修のプログラムには、メリットと同時にデメリットも含まれている。さらには、現在、保育学が取り組むべき新たなテーマとして浮上しつつある、保育者のキャリアパス、キャリアラダーと関連した専門性の構築という議論を踏まえるならば、協働型園内研修論の特徴と課題がよりクリアに浮かび上がってくる。

本稿では、まず、協働型園内研修論における特徴やその理論的な背景を検討し、そこにおける専門性観の課題を踏まえながら、協働型園内研修論を組み替えていく可能性・方向性を提示してみたい。

2 協働型園内研修における「子ども理解」とその課題

(1) 子ども理解をめぐるアポリア

協働型園内研修の目的は、子どもに対する理解を深め、解釈を精緻化していくことにある。このような「子ども理解」という個別・具体的な事例の検討が、協働型園内研修論の大きな特徴である。

協働型園内研修論の第一の課題は、子ども理解を主題とするために、「答え」が出ないということである。子ども理解のプロセスは、「この理解でよかったのだろうか」という自省を促すような、反省＝省察

のプロセスである。子ども理解をテーマとしているがゆえに、毎回、答えを導き出すわけでもなく、暫定的な答えの提示にとどまることになる。

このような協働型園内研修の課題は、その提唱者たちによっても指摘・共有されている。結果（結論）を導き出そうとするのではなく、子どもの姿を語ることに軸足を置くことから来るデメリットとして、「必ずしも保育をめぐる喫緊の問題解決、結論の導出、職員全員の合意形成などが目的でないことから、正解や結論を求める保育者にとっては、消化不良に感じる」と挙げられている（中坪編 2018a：20）。

このデメリットは、協働型園内研修が、それに参加する保育者に対して、保育に関する視野の拡大、視点の多角化をもたらすことを目的としているために生じてくるものである。つまり、何らかの「正解や結論」を知ることが目的とするのではなく、逆に複数の解がありうることを個々の保育者に突きつけ、保育者自身の保育観や子ども観に揺さぶりをかけることが目指されているということである。この目的の背後には、「気づき」と呼ばれるような、多様な視点の獲得こそが保育者の学びを深めるという前提がある。このような「最終的な・唯一の答えの出なさ」を容認する姿勢の背景には、園内研修における効率や結果ではなく、園内研修を実施するプロセスそのものに価値があるとする前提を読み取ることができる。

ここまで、協働型園内研修において、子どもへの解釈が多義的であるのだから、子どもに対する保育方略も多義的であらざるを得ないこと、唯一解的な方略の決定を避け、いくつかの暫定的な答えが提示されることになることを確認してきた。

しかしながら、そこで得られた子ども理解に関するいくつかの暫定的な答えに対して、何をどう選択し、実行すればよいのか、という部分は、それぞれの保育者に委ねられている。つまり、協働型園内研修論には、新しい気づき、つまり子ども理解が多元化・多角化すれば、保育実践のあり方もそれにつれて多元化・多角化する、もしくは、それにふさわしい保育方法や教材を選択することができるという暗黙の前提が隠されているといえよう⁽¹⁾。

(2) 「状況主義的な知識観」への偏り

協働型園内研修論における第二の課題は、学問知や専門知などの体系的な知識を回避し、「状況主義的な知識観」への偏重から生じる問題である。

協働型園内研修論における知識観の特徴は、学問知や専門知の限界を論じながら、現場における実践知や暗黙知の共有から保育実践の改善につなげていこうとする点にある。例えば、協働型園内研修論の提唱者らは、「個々の保育者が保育学や発達心理学などの専門書から知識を蓄えたり、外部の研修会や研究会から情報を得たりするなど、個人で学ぶことは重要」としながらも、「専門書の知識や研究会の情報のみから自らの保育を改善することには限界がある」（中坪 2013：46）と述べている。その理由は、「様々な状況が複合的に交錯する保育実践においては、外部の理論や情報をそのままあてはめて「こうすればこうなる」と解決することは難しい」（中坪 2013：46）からとされている。

このような個人による知識の習得に対置させられているのが、「同僚同士がティームで学び合うこと」（中坪 2013：47）である。「個別・具体的な場面に基づいて同僚同士が学び合うことで、園の中に対話が生まれ、保育者はいろいろな気付きを得たり、保育を見る眼差しが変化したり」するだけでなく、「他者とのコミュニケーションを通して保育者は、自らの保育を主体的に意味付けたり、新たな意味を付与したりすることができる」（中坪 2013：46-7）ようになる。保育者の専門職としての熟達は、「他者とのコミュニケーション」を通じた相互的な学習、そして、感情的な交流を通じて可能になるとされているのである。

以上のような協働型園内研修論の背後には、保育現場で役立つ実践知とは、現場において共同的に作り上げられるものであるとする知識観がある。協働型園内研修論は、現場と乖離した学問知ではなく、個別・具体的な文脈や状況とともにある子どもや保育実践を、多義的・創発的な解釈可能性とともに論じようとしているからである。このような知識観は、「状況主義的な知識観」と呼ぶことができるだろう。

協働型園内研修論は、このような学問知・専門知と「状況主義的な知識観」の二項対立から議論が構成されている。例えば、共同的かつ状況主義的な知

識を高く評価しているのに対し、「理論」は、他者とのコミュニケーションを通して学ぶことができないものとして低く位置づけられている。「理論」とは、外部にあるもの、かつ、状況に当てはめれば「こうすればこうなる」型の対処法、ハウツーを出力してくれるものとして認識されているのである。このような保育に役立つ知識は本を読んでも身につかず、現場を見ることによって獲得するしかない、また、講習を聞いても役に立たないという考え方には、現場と乖離した学問知・専門知に対する強い不信を読み取ることができる。

ただし、こういった知識観は、言語化・体系化された知識を等閑視する結果を生んでしまう危険性を有している。体系的な知識の獲得、特に、心理学や保健学（小児医学）、教育学という既存の学問体系に基づく知識の価値が、そこでは見失われている。学的知識に価値を見いださず、実践に即した知識の「創出」、あるいは「創発」に重点を置くことが、協働型園内研修論が前提としている知識観、保育者の専門性観なのだ。

なぜ保育場面における子どもの事例を、「理論」を通して検討するのではなく、複数者で「話し合う」なかで「解釈」することが求められるのか。それは、保育現場における複雑性に対処するには、複数の保育者による討議が必要だと考えられたからであった。そこでは、個々の保育者の保育に関する実践知は、討議の結果、共有することが可能だという前提があるように思われる。ただし、このような実践の共有化による実践知は、体系的蓄積の難しさという課題も有している。園内研修の素材には、もっぱら具体的「事例」が取り上げられるため、獲得される知が場当たりのものになり、結局、そのような断片的な実践知からは、安易なハウツーしか抽出されないという結果になりかねない。事例研究による実践知を断片化させないためには、それを裏付け、体系化し、意味づける「理論」の枠組みが必要であろう。しかしながら、「理論」が、実践知の体系化・構造化を通じて保育実践に寄与しないものとされてしまっているのは、協働型園内研修論における知識観の偏りのためなのではないか。既存の協働型園内研修論においては、「理論」を「実践」を通すことで内化し、「実践」を「理論」化することで共有可能なも

のにする回路が検討されていないという課題を有しているといえよう。

3 協働型園内研修における「人間関係」とその課題

(1) 「人間関係」が研修の成否に影響する

協働型園内研修論における課題には、子ども理解や知識観だけでなく、保育者同士の人間関係をめぐる問題も含まれている。

協働型園内研修論が依拠している組織論の一つに、ダニエル・キムの「組織の成功循環モデル」がある（中坪編 2018b：213）。キムのモデルによれば、「関係の質」が高まれば「思考の質」が向上し、「思考の質」が向上した結果「行動の質」が良くなり、良好な「行動の質」は「結果の質」に反映する」という。このモデルは、「関係の質」を高めることに重き」（中坪編 2018b：213）を置くことにより、「結果の質」を担保しようとするモデルである⁽²⁾。キムの理論が示しているのは、園内における職員間の人間関係が、研修の成果の質に大きく影響してしまうということである。

この問題については、実は、協働型園内研修を取り上げた研究のなかでも、最も頻回に指摘されているものであり、かつ、提唱者自身も自覚的にその問題点への対処法を検討している問題である。例えば、提唱者らは、協働型園内研修を実施する際、参加する保育者が人間関係に関する、以下の四つの「プレッシャー」を感じていると指摘する（濱名ら 2015）。

- ①同調プレッシャー。「他人の意見に同調した方が身のため」だと考え、他人の意見と異なる自分の意見を言いにくいというプレッシャー。
- ②評価プレッシャー。「私の意見が評価されそう」と考え、同僚から評価されないのではないかと、という意見を言いにくく感じるプレッシャー。
- ③経験年数プレッシャー。経験年数の長い保育者が感じるプレッシャーであり、「ベテランらしい意見が求められそう」と感じることから生じてくる。つまり、ベテランのくせにつまらないことを言っている、浅いことを言っている、と思われたくないというプレッシャー。

- ④完成度プレッシャー。「立派な意見を言わなきゃ」と感じるプレッシャー。
- ②評価プレッシャー、③経験年数プレッシャーとも関連している。つまり、大した意見を言っていない、と同僚から低く評価されることを避けたいと感じるプレッシャー。

ここで濱名らが挙げている四つのプレッシャー、つまり協働型園内研修の質を下げる要因は、いずれも他者関係、つまり職場の他の保育者からの評価に関するものである。つまり、協働型園内研修の成否のカギを握っているのは、園における職員間の関係性の質、同僚性の質ということになる。

これ以外にも、参加者の中に、自分の経験に固執したり、自らの説を強固に主張し続けたりする保育者がいた場合、園内研修そのものの意義が失われる危険性も指摘されている。松井（2009）によれば、協働型園内研修が直面する「とりわけ困難」な例とは、「管理職や年配保育者が参加することで、協議の進捗に関係なく、最終的にはこれらの者の発言に結論が集約されていく保育カンファレンス」であるとしている。このような場合、発言する保育者自身の振り返りは行われず、「新たな気づき」は生じない。「自分の経験や枠組みを引き降ろしてくることしかない」、つまり「ダウンローディング」を行う者がカンファレンスに多く集ってしまった場合、「それぞれの経験知をもとに協議が進められていく中で、最終的に権威や知識経験の豊富な人の意見が採用される状態」が引き起こされるというのである（松井 2009：13）⁽³⁾。

(2) 「関係性の質」としての「人間関係」

協働型園内研修は、職場の人間関係が、研修の成否を分けることが課題とされてきたのに対し、協働型園内研修は、園のチームとしての再編につながることも強調されている。

「協働」型園内研修では、個別・具体的な事例をもとに保育者が意見を出し合い、それを全員で共有するわけですから、自らの保育を省みる上で有効です。（中略）それによって悩みを示した保育者は、自分の保育を省みることができるとともに、

他の保育者も自分に置き換えて考えるわけですから、気持ちが共有され、チームとして課題を解決するような感覚が生まれます。「協働」型園内研修は、同僚と連携し、支え合うことが可能になるなど、園という組織がチームワークを形成するための機会となるのです。(中坪編 2018a: 4)

このように、提唱者らは、「チームワーク」が良好でなければ園内研修が首尾よく運営できないという認識から、「チームワーク」の改善を園内研修の目的に位置づけている(中坪編 2018a: 23)。

「協働型」園内研修の目的は、経験年数の多い保育者であれ少ない保育者であれ、常勤も非常勤も、管理職・非管理職を問わず、全員が自分の意見を述べることで同僚との連携を密にすることです。

さらに、協働型園内研修論の提唱者は、秋田喜代美の園内研修論(秋田 2008)を参照し、「コミュニケーションの促進は、気持ちの共有、連帯感、一体感などの雰囲気醸成し、園の中で互惠的(利他的)に学び合う風土を形成」(中坪編 2018a: 29)することを論じている。

ここに見られる協働型園内研修論の問題点は、人間関係やチームワークの改善を目的としている一方で、これらを改善するための研修の成否は、人間関係に依存してしまうという課題である。これは、協働型園内研修におけるコミュニケーションの深化と、園内における職員間の関係性の深化をほとんど同列に論じてしまっていることから生じる問題である。このような園内研修における目的と手段の混同や取り違えは、職場の人間関係の円滑さが、園内研修における活発な議論を成立させる条件である一方で、職場の人間関係の改善もまた、園内研修の目的と位置づけられてしまっているからであるといえよう。

研修の「失敗」の原因を、職場の人間関係の問題に帰着させ、研修の目的を「職場の人間関係改善」に置き換えてしまうのであれば、「子ども理解」という保育者の専門性の向上につながる目的は、後景化されてしまう。それゆえ、研修成功へのハードル・障害を取り除くことが喫緊の課題、目的にすり替わってしまうのである⁽⁴⁾。

ここまで、協働型園内研修を行うことの付随的なメリットとして位置づけられていたはずの職場の関係性の質の向上が、研修それ自体の目的の一つになっていることを確認してきたが、職員の関係性の改善が園内研修の目的であれば、それに特化したプログラムや手法を取ることも可能である。例えば、成人集団の関係性を促進する手法は、アイスブレイキングとして既に多く開発・提案されている。既に良好な関係性を構築できている園であれば話は別だが、そうでない多くの一般の園の場合、協働型園内研修を成功させるためには、まず関係性の構築に取り組まなければならないというコストを背負っているといえよう。「意見」を言いやすい雰囲気づくりがないと研修がうまく行かない、日常からいい雰囲気を作ろう、研修で話し合うといい雰囲気ができるはずだ、というスパイラルがここにはある。これでは、保育者の専門性を向上させるという研修本来の目的が見失われる危険性がある。職場の「良い雰囲気づくり」が重要なのであれば、アイスブレイキングの手法のように、そこに焦点化・特化したプログラムの活用も検討すべきであろう。

協働型園内研修のルーツの一つである保育カンファレンスは、職場の人間関係の円滑化を目的とするものではなかった⁽⁵⁾。1995年に、森上史朗が論じていた「保育カンファレンス」の目的は、①多様な視点に気づくこと、②本音で話しあえること、③問題に気づくこと、④(多様な視点に触れることで自分の視点が)ゆらぐこと、⑤問いを立てること、⑥ひらくこと、である。この段階では、まだチームワークをよくする、関係性の改善というモチーフは出てきていない(佐伯ほか 2018: 46)。ここで森上らは何より重視しているのは、保育観・子ども観の多様化であり、その多様化を実現するためには、日々の保育実践に対して異化のまなざしを向けることの必要性である。保育カンファレンスの初発のモチーフが、認識論的なものであったということ、改めて確認しておきたい⁽⁶⁾。

(3) 園内研修におけるベテランの学び

2017年に厚生労働省が、キャリアアップ研修とそのガイドラインを作成するなど、保育者のキャリアパス・キャリアラダーに応じた専門性の開発は、保

育学・保育現場における重要な論点となりつつある。このような意味で、経験年数に従った専門性の深化が研修の目的や対象にされていない、というのも、既存の協働型園内研修のデメリットといえよう⁽⁷⁾。

実は、園内研修の満足度に関して、若手とベテランを比較した調査では、ベテランの方が園内研修への満足度が低くなることことが示されている。

大阪府内の私立幼稚園に勤務する教諭に対する調査を行った中橋（2015）は、園内研修を受講した初任教員と主任教員の満足度の違いを明らかにした。例えば、「園内研修は、幼稚園教諭としての力の向上に結びついている」という項目では、「よく当てはまる」と答えた割合が、新任教員で58.6%であったのに対し、主任教員では、53.5%にとどまっていた。また、「園内研修によって、保育をするのが楽しくなっている」という項目では、「よく当てはまる」と答えた割合が、新任教員で27.3%であったのに対し、主任教員では19.0%であり、8%も下回っている。そして、「園内研修によって、他の教師と学びや情報を共有できるようになっている」の項目では、「よく当てはまる」と答えた割合が、新任教員で47.4%であったのに対し、主任教員では40.3%にとどまっている。いずれも、園内研修におけるベテラン保育者の満足度が、新任保育者と比べて低い現状が読み取ることができる。

一方、同じ調査で、「同期や年齢の近い教師と、気軽に話し合うことができる」という項目に対しては、「よく当てはまる」と答えた割合が、新任教員で60.5%であったのに対し、主任教員では79.1%と、20%以上も上回った。また、「主任（新任・初任）の教師と、気軽に話し合うことができる」の項目では、「よく当てはまる」と答えた割合が、新任教員で33.1%であったのに対し、主任教員では51.6%であり、20%近く差がついている。そして、「園長と担任教師らが互いに協力し合えるような職場の雰囲気づくりに努力できる」の項目では、「よく当てはまる」と答えた割合が、新任教員で45.9%であったのに対し、主任教員では、10%上回る、54.7%であった。

これらのデータからは、新任教員よりも、主任教員の方が、園の同僚教師との関係性を良好だと捉え

ている者が多いにもかかわらず、園内研修の満足度は、それに反して主任教員の方が低いものにとどまっている現状を読み取ることができる。園の職員の間関係の良好さへの認識と、園内研修への満足度は必ずしも相関するわけではない。

協働型園内研修に対するベテランの満足度が低い要因はどのように考えることができるだろうか。それは、協働型園内研修が、その（副次的な）目的として、人間的な成長、自己変革と位置づけていることと関連しているように思われる。

提唱者らは、園内研修そのものの振り返りの中で必要な確認項目として、次の三つを上げている（中坪編 2018a：65-66）。

- ①「正しい解答より保育者の内的な変化を目指す」
- ②「すぐに結果が出ることを目的としない」
- ③「1つでもいいので実践してみる」

①と③は、保育者の側の自己変革、つまり保育者の内的な解釈スキームの変容と、それに相即する実践方略の変化がもたらされているかを園内研修が功を奏しているかどうかの事項としている。つまり、保育者としての何らかの「変化」、すなわち成長が期待されているのである。それにもかかわらず、協働型園内研修では、経験年数の長短に限らず、それぞれの保育者が示す解釈に優劣をつけるものではないとされ、経験豊かなベテランから見れば、若手から学べる機会は豊かとは感じられていない。つまり、それぞれの解釈を披露し合う協働型園内研修の場では、若手保育者がベテラン保育者の解釈に学ぶ機会は豊富にあるものの、ベテランは、研修を通した「人間的な成長、自己変革」を実感しにくく、学ぶことが少なくなることが推察される。

4 結論：協働型園内研修論の組み替えへ

本稿では、協働型園内研修論が、子ども理解、事例研究をテーマ化することで生じてくる問題と、人間関係の改善を目的とすることで生じてしまう課題を検討してきた。

園内研修の方法論は一つではなく、協働型園内研修は、そのうちの一つの方法論である。協働型を選択するか、はたまた伝達型・講義型が選択するのか

は、それぞれの園の課題や園内研修の目的によって選択し、組み合わせることで、有意義な効果を期待することができるだろう。しかしながら、既存の協働型園内研修論は、ほとんど全てのテーマが、「子ども理解」を目的とした事例検討や、職場の人間関係の改善を目的としたものに限られてしまっている。協働型園内研修論の課題は、いくつもの目的を包含してしまっているために、方法論の軸がぶれていることであるといえよう。

しかしながら、協働型園内研修論を発展的に組み替えていくことを構想するならば、子ども理解の多義性を講義で伝えることも可能であるし、逆に、保育制度、保育を巡る社会制度の問題点について、カンファレンス型で検討することもできるのではないだろうか。協働型園内研修の方法論を、「理論」の学習にも拡大することができるならば、保育をめぐる法律・制度、発達心理学の諸理論等のいわゆる理論・知識習得型の学びを深めることにつながるはずである。

注

- (1) 子ども理解が多元化・多角化した結果として、保育者の戸惑いが生じてくることも想定される。その「どうしたらいい？」という問いを研修内容として発展させることは、子どもと向き合う保育者がどのような人物であるのか（保育者論）、判断に至る理論的な根拠はどのようなものか（発達心理学）などの専門知の知見も踏まえながら、より高度な保育者の専門性の開発につなげることができる。と考える。
- (2) 協働型園内研修論で論じられる保育者の専門性は、子ども理解が中心であり、その結果、研修で取り上げられる内容は、「保育のプロセスの質」に関するものに限られてしまう傾向にある。ダニエル・キムの「成功の循環モデル」で示されている「思考の質」「行動の質」はいずれも「プロセスの質」に属するものであり、「プロセスの質」の向上こそが保育の「結果の質」を向上させるのだとする、いわば「プロセスの質」偏重論であると言わざるを得ない。なお、経営学者の中原淳は、ダニエル・キムの「成功の循環モデル」の逆の側面として、「メンバーの仲が良くなるだけ」が志向されてしまうと、「メンバー間の同調圧力」が働いてしまう危険性があることを指摘しており、それらを「関係性の罨」と呼び、警鐘を鳴らしている。中原淳「あなたのチームは「関係性の罨」にはまっていますか？：日本全国に広がっている「関係の質牧場」にご用心！」（"NAKAHARA-Lab.net" 2019年7月26日更新）<http://www.nakahara-lab.net/blog/archive/10562>（2019年9月14日閲覧）

- (3) 協働型園内研修が、子ども理解という具体的事例からスタートさせようとする理由は、このような「べき」論の「ダウンローディング」を回避するためである。中坪らは、協働型園内研修における「7つの習慣」を提唱し、具体的事例を基にした語り合いの重要性を強調している。「第一の習慣・多様な意見を認め合おう、第二の習慣・安心感を高めよう、第三の習慣・個別・具体的な事例をもとに語り合おう、第四の習慣・感情交流を基盤に語り合おう、第五の習慣・コミュニケーションを促そう、第六の習慣・園長や主任は保育者の強みや持ち味を引き出そう、第七の習慣・園長や主任はファシリテーターになろう。」（中坪編 2018b：32）
- (4) 中坪は、「保育者の専門性を高める園内研修のあり方」（中坪 2013）として、次の三項目を挙げている。①同僚同士がチームで学び合うこと、②「感情の共有と自己開示の場」としてデザインすること、③「コミュニケーションを促す場」としてデザインすること。保育者の専門性が、同僚集団の中における自己感情の相互的開示の中で高められるような、心情的な要素として認識されていることが分かる。
- (5) 若林・杉村も指摘するように、保育カンファレンスは「それぞれの保育士がある事例の問題を自分ごととしてとらえ、保育観ないしは保育士としての姿勢を再構築する場」（若林・杉村 2005：369）として構想されたものである。何より、自らの実践知の自覚化（あるいは省察）、自己の保育観の脱構築と再構築が目指される認識論的再編の場が保育カンファレンスだと捉えられていたのである。
- (6) ビデオ・カンファレンスの普及に努めてきた岸井慶子（佐伯ほか 2018：51-55）が示したのぞましいカンファレンスのあり方を、刑部は、4か条のポイントとしてまとめ直している。①批判・評価の場ではない、②対等な参加者、③多様な視点・新しい解釈、④すごさ、おもしろさを味わう。岸井においても、あくまで議論の創発性を高めたいという視点からこれらの項目を提起しているのであり、②対等な参加者という職員間の関係性の良好さは、議論の創発性と深化を支えるための前提条件でこそあれ、カンファレンスの目的ではない。
- (7) 経験年数に差がある保育者が同じ研修を受講することの要因には、保育者の経験年数によって、保育者には必要とされる知識や技能が異なる、変化していくという、保育者の専門性の経験年数による変容について、十分に検討がなされていないこととも関連しているように思われる。

文献

- 秋田喜代美「園内研修による保育支援：園内研修の特徴と支援者に求められる専門性に注目して」『臨床発達心理実践研究』3巻、2008年。
- 伊勢慎・中坪史典・境愛一郎・保木井啓史・濱名潔「KJ法を用いた園内研修において保育者はどのような振る舞いをしているのか」『幼年教育研究年報』38巻、2016年。
- 岸井慶子「園内研修」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、2016年。

佐伯胖「学び合う保育者：チーム保育における保育者の成長と学び」『発達』21巻83号、2000年。

佐伯胖・刑部育子・苅宿俊文『ビデオによるリフレクション入門：実践の多義創発性を拓く』東京大学出版会、2018年。

中坪史典「保育者の専門性を高める園内研修：多様な感情交流の場のデザイン」『発達』34巻134号、2013年。

——「園内研修における質的アプローチの活用可能性：KJ法とTEMに着目して」『広島大学大学院教育学研究科紀要：第三部』64号、2015年。

——編著『保育を語り合う「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』中央法規出版、2018年a。

——編著『質的アプローチが拓く「協働型」園内研修をデザインする：保育者が育ち合うツールとしてのKJ法とTEM』ミネルヴァ書房、2018年b。

——編著『テーマでみる保育実践の中にある保育者の専門性へのアプローチ』ミネルヴァ書房、2018年c。

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号、2015年。

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」『教育学論究』8号、2016年。

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」『中国四国教育学会教育学研究ジャーナル』17号、2015年。

松井剛太「保育カンファレンスにおける保育実践の再構成：チェンジエージェントの役割と保育カンファレンスの構造」『保育学研究』47巻1号、2009年。

松山益代『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年。

村上博文「保育園における園内研修の実際と課題：静岡県内の調査より」『常葉大学保育学部紀要』2号、2015年。

森上史朗「カンファレンスによって保育をひらく」『発達』17巻68号、1996年。

若林紀乃・杉村伸一郎「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』54号、2005年。

<付記>

本稿は、2019年3月に開催された日本保育者養成教育学会第3回大会での口頭報告「「協働型」園内研修論における知識観と保育者の専門性観の抱える問題」（吉田直哉、安部高太朗、鈴木康弘）および2019年8月に開催された日本教育学会第78回大会における口頭報告「なぜ協働型園内研修論では人間関係が主題化されるのか」（鈴木康弘、吉田直哉、安部高太朗）の内容に対して、大幅に加筆・修正を加えたものである。論文としてまとめるにあたって、有益なコメントを下された安部高太朗氏に感謝を申し上げる。

受付日：2019年10月15日

