

保育士の現任研修に関する一考察 - 地域合同研修におけるテーマ設定の意義 -

Study on In-Service Training of Childcare Workers: The Significance of Topical Configuration in Regionally Congruent Training

石 動 瑞 代

ISURUGI Mizuyo

はじめに

平成20年に改定された保育所保育指針では、保育の質の向上が特に強調され、「自己評価」などの取組内容や研修体制について言及されている。前回（平成11年）の保育所保育指針改訂においても、「保育士は常に研修などを通して、自ら、人間性と専門性の向上に努めなければならない」と明記され、職員の研修に関する内容が追加されたことを受けて、各職場や職域団体では、保育士の現任研修に努めてきた。今回の改訂でよりその重要性が注目されるようになり、年々増大する保育士業務の中で、いかに効果の高い研修を実施するかが、大きな課題となっている。

大豆生田・三谷・高嶋（2009）は、保育の質を高める現任研修のあり方を考えるために、現在の保育所保育指針で求められる「保育の質を高める」要素、論点を明らかにすることに取り組んでいる。大豆生田らは、保育所保育指針における「振り返り」「職員相互の話し合い」「自己評価」「園内の体制」の4つをキーワードに論考し、保育の質を高める要素として、自分の保育を省察すること、職員間で保育を語り合うこと、新しい評価観、育ちあう園

内の体制と風土の4点をあげている。ただし、これらの論考の対象は、園内研修という形態のみにとどめられている。

保育所保育指針解説書では、現任研修の内容として、職場内で行われる職場内研修（OJT）と職場外で行われる職場外研修（Off-JT）、自己啓発支援（SDS）の3種類が紹介され、職員の修得すべきねらいや目的に応じて、研修内容、形態、方法、時間などを適切に組み合わせることが望ましいと記している。しかし、保育士の「省察」や「同僚性」を背景とした保育の質の向上を期待する内容が強調されているためか、最近の研究では、園内研修（OJT）と保育者の専門性及び質の向上の関連について論ずる内容のものが多く、Off-JTに関する研究はきわめて少ない。本来、OJTとOff-JTは、相互に関連しながら研修の質を高めていくものであり、保育士の研修においても、OJTの研究に偏ることなくOff-JTに関する研究をすすめていく必要があるのではないだろうか。

保育士研修において、Off-JTといえば、職域団体や社会福祉協議会などの福祉団体、自治体などが実施する研修への参加が中心となる。特に職域集団は、従来から多彩な研修を実施し、

現任研修の中心的な場となってきた。職域集団の一つである全国保育士会では、「保育士の研修体系」を発表し、キャリア別に取り組むべき研修課題を整理するなどして、効果的な研修の実施に取り組んでいる。金子（2009）は、県保育士会の研究として地域の保育士が合同で行う研修（「地域合同研修」）に指導者として参加し、その研修効果を明らかにするとともに、その方法や有効性について論じている。その中では、OJTである「所内研修」を、地域内の他の保育士が参加できるようにオープン化し、地域合同研修の場とする試みが行われ、地域全体の保育レベルの向上につながったと述べている。「地域合同研修」という形態は、Off-JTとOJTの中間的な性格をもつ研修とも考えられ、その活用によって現任研修の効果をさらに高めることが期待されるのではないだろうか。そこで本稿では、地域合同研修について論考をすすめることとする。

目的と方法

本研究では、筆者が助言者として参加した地域合同研修のうち、平成21年度から現在まで継続して関わっているT市における経過を対象とする。また、研究方法として、地域合同研修の中で提出された事例の内容分析及び地域合同研修の参加者へのインタビュー実施等を計画しているが、本稿では、先行研究をもとに、以下3点について、論考を行うことのみを目的とする。

T市の地域合同研修におけるテーマ設定の意義について
地域合同研修が現任研修に果たす役割について
地域合同研修の効果とテーマ設定の関係について

T市における地域合同研修の概要

T市では、市内の公立保育所に勤務する正規保育士が担当年齢別の6つの部会で構成される「保育研究会」を組織し、毎月、部会ごとの研修を行っている。研修内容としては、各保育士の保育実践事例の検討が中心である。3歳以上児を担当する保育士部会では、年に1回の公開保育も実施している。保育実践事例の検討は、参加者すべての保育士が毎月研究テーマに沿った実践事例を1つ提出し、その中から相互に選出した1事例のみについて、詳細な検討を行っている。年度末には、年間の研究成果を振り返り、研究内容を冊子としてまとめるほか、正規以外の保育士も対象に含め、研究発表を実施している。

T市では、ほとんどが公立の幼稚園・保育所であるうえ、行政が幼保の窓口を一本化し職員研修に積極的なこともあって、地域合同研修の取り組みも大変熱心である。

筆者は、平成21年度から今年度に至るまで、各年齢別部会に年2回参加するほか、研修の全体的方向性を話し合う部長会への参加、研究報告及び研究発表への助言等を行ってきた。この間、T市の保育研究会では、研究テーマを「子どもが主体的に遊ぶ姿を求めて」と設定し、年度ごとにサブテーマを設けることで、より具体的に研究を深める取組みを行っており、その内容は以下のとおりである。

（平成21年度 サブテーマ）

「子どもの姿を読み取り、環境構成や援助のあり方を探る」

（平成22年度 サブテーマ）

「子どもの心が動く環境構成のあり方を探る」

(平成23年度 サブテーマ)

「子どもの心の動きを読み取りながら環境構成を考える」

サブテーマの変容にみる保育士の意識

T市における研究テーマ及びサブテーマは、各年齢別部会の部長と数名の研究委員で構成される部長会で話合われるが、トップダウンで決定されるのではなく、各部会の保育士の意見を反映させながら検討されたものである。このため、その設定においては何度も話し合いを繰り返し、適切な言葉を選び出す作業が行われていた。

このような取組経過から、年度ごとに変容するサブテーマに、T市の保育士の意識の変化を汲み取ることができるのではないかと考える。また、その変化はすなわち、地域合同研修の中で各保育士が得た学びを示すものとも言えるのではないだろうか。

T市の初年度のサブテーマでは、「子どもの姿」の読みとりから、環境構成や援助の「あり方」を検討しようとしている。初年度らしく、漠然とした「姿」という記載となっている点と、事例検討の目的を「あり方の導き」としている点に特徴がある。「子どもの姿」とはメインテーマにある「主体的に遊ぶ姿」と関連しており、事例検討のみならず、各保育士が保育実践事例として何を描くかという点においても、「主体的」な姿の解釈という課題が浮かび上がる。それは、既知としている概念が実際には不確実な概念であるという気づきと同時に、心理的ゆらぎをもたらし、新たな課題に取り組む力となったのではないだろうか。初年度のまとめでは、課題として、「子ども理解」と子ども理解にもとづく保育士の環境構成を検証する必要性が述べられている。「あり方を探るために

は、まず自らの検証から」という方向性は、研修内容として、新たな方法や知識を学ぶことよりも、省察による気づきを得ることを優先する意識の表れであるとも考えられる。

2年次のサブテーマでは「子どもの心が動く」という言葉で、事例検討の対象となる子どもの姿を限定している点、保育士と子どもとの直接的な援助関係よりも、環境構成に視点を置くことを明確にしている点が特徴的である。保育の方法論に偏ることなく、改めて、子どもが環境とどのように関わっているのかを理解することへの志向性がうかがえる。同時に、環境そのものが子どもにもたらす影響、アフォーダンスへの着目もみられる。初年度では、客観的な立場から子どもを見つめ、目的とする姿へと結び付ける方法論を模索する意識が感じられたが、2年次には、子どもと環境との関係を仲介者の立場から見つめ、環境の意味を探ろうとする意識が感じられる。

3年次のサブテーマでは、「子どもの心の動きを読み取りながら」という言葉や、「あり方」の語をはずし「考える」という語でしめくくっている点で、大きなダイナミズムを感じる。保育士の意識は子どもとともにあり、相互のかかわりの中で、環境の意味も子どもへの働きかけも変化していくというダイナミズムである。このような関係性は、鯨岡(2006)の「間主観性」にも通じる。元来、子どもが主体的に遊ぶ姿を求める保育とは、子ども自身が主体的に遊んでいる状態と、子どもの姿を主体的だととらえる保育者の状態の両者が融合されて生まれるものであろう。保育の流れの中で、子どもと保育者が、ともに相手の意図や思いを感じ合える関係性がつくられること、保育実践事例の中にその関係性を見出そうとすることによって、子どもの主体性を育む保育のプロセスが見

えてくのではないだろうか。

3年間のサブテーマの変容を見ると、保育士が研修の中で、「反省的实践家」として事例を見つめていくようになる過程が読み取れる。三谷(2007)が保育者の育ちで必要だとする、「どうやればいいのか」観を脱却し「何が起きているのか」の対話への転換が見られている。このような省察の過程こそ、保育士の専門性であり質を高める要素とされるのである。T市の地域合同研修が効果をあげていることを示すことは言うまでもないが、それ以上に、サブテーマを設定することが、研修に参加する保育士全体にその効果をもたらす結果につながったといえるのではないだろうか。それぞれの思いをもち、異なる現場から参加する保育士たちであるが、サブテーマによって、事例をとらえる視点と考えを深めていく方向性を共有することで、「語り合いの場」が成立し、互いに、1つの事例を多様な視点で読み込むスキルにつながったと筆者は感じている。

地域合同研修が現任研修に果たす役割

先に、地域合同研修は、OJTとOff-JTの中間的な性格を持つのではないかと述べた。その理由は、研修を構成する保育者同士の関係性が、中間的であるためである。現在、OJTである園内研修で最も期待されているのは、保育者の「省察」を生む「語り合い」であろう。子どもの姿や保育者の姿、保育環境などをよく知る同僚との語り合いでは、三谷(2007)が述べるような、「子どもの世界に身をゆだね、その世界を仲間とともに味わう」という共感的な場が築かれやすい。そのような場でこそ、他者の視点を取り入れながら、自らの保育を省察することができる。もちろん、同じ職場の同僚であればよいわけではなく、語り合える関係性を保障する環境づ

くりが重要であることは言うまでもない。しかし、Off-JTにおいて「語り合える関係性」を準備し、共感的な場を築くことは、OJT以上の工夫や配慮、時間等を必要とする。ところが、地域合同研修では、互いの保育所の様子を知り得る範囲内であることや、人事異動等で同僚に近い状況にある者も多く、OJTに近い関係性を期待することができる。むしろ、園内研修では、園の文化やルールが働いて語りづらいようなことでも、地域合同研修の中では語られる場合があるだろうし、より多様な視点を得ることができる点で園内研修以上のメリットが生ずる可能性もある。T市の場合は、担当年齢別でグループを構成し、事例検討を行ったことで、より「語り合い」における共感性が高まったともいえる。

さらに、Off-JTとOJTで対象とすべき専門性について、久我(2008)のモデルを用いて考えてみたい。久我は、学校における教師の専門性を2つの特徴的なモデルで説明している。1つは、保育者の専門性の中心ともされる「反省的实践家モデル」である。「反省的实践家」とは、ドナルド・ショーン(1983)が「行為の中での省察」を重視して主張した専門家像である。常に目の前の子どもの「いま」に向き合う保育行為では、即興的思考や文脈・状況に即した思考による判断がきわめて重要であるため、このような専門性が必要とされる。もう一方のモデルは、「専門的知識重視モデル」であり、授業(活動)以前の授業(活動)を想定した知識を意味する。保育行為においても、すべてが即興的な行為ではなく、子どもの発達や環境、教材やクラス運営などについての専門的知識・技術をもとに展開していくことが、重要な専門性となる。

久我は、いずれの専門性モデルも重要であり、相互に関連しながら発揮されることを述べ

ると同時に、その育成方法として、OJTとOff-JTを組み合わせ、往復させていく研修システムが構築される必要性を提案している。多様な場で実施可能な「専門的知識重視モデル」はOff-JTを活用し、「反省的実践家モデル」はOJT中心で取り組む中で、互いに効果的に専門性を洗練していくということであろう。地域合同研修がもつ集団の中間的性格は、研修において、どのような専門性を伸ばすかという点においても柔軟に対応しやすい形態なのではないだろうか。

地域合同研修の効果とテーマ設定の意義

研究には、テーマ設定が不可欠であり、テーマ設定の意義など言うまでもないことである。それでもあえて、本稿で取り扱ったのは、T市でみられたような、研修に参加する一人一人が、研修（研究）テーマやサブテーマを作り上げていく過程の重要性を実感したからである。

地域合同研修で、「語り合い」の関係性をつくり、共感的な場をつくるためには、テーマやサブテーマの共有が、園内研修以上に意味をもつ。そして、テーマについて語る過程が、互いに自分の保育を開き、保育を語り合う素地をつくっていくのである。また、テーマを作り上げていくことによって、自らの学びの振り返りやこれからの学びの確認を行い、学びの主体者として研修に参加していくことにもつながる。

しかし、このような実感は、これまでT市の地域合同研修に参加してきた筆者の個人的な見解にすぎない。本稿での論考をもとに、今後は、インタビュー調査などを通して、研修に参加してきた当事者の思いを分析するとともに、実際の事例検討資料の分析を行うなどして、客観的に、地域合同研修での成果とテーマ設定との関係について考察していきたい。

参考文献

- 1) 厚生労働省編(2008)「保育所保育指針解説書」フレーベル館
- 2) 厚生労働省(1999)「<平成11年改訂>保育所保育指針」フレーベル館
- 3) 大豆生田啓友・三谷大紀・高嶋景子(2009)「保育の質を高める体制と研修に関する一考察」『関東学院大学人間環境学会紀要』第11号, pp17-32
- 4) 全国保育士会(2007)『「保育士の研修体系」-保育士の階層別に求められる専門性-』
- 5) 金子智栄子(2009)「現職保育士の力量形成に関する実践的研究-地域合同研修における委託保育研究の有効性-」『保育士養成研究』23, pp55-64
- 6) 金子智栄子(2010)「現職保育士の力量形成に関する実践的研究-地域合同研修におけるオープン所内研修と委託公開保育の有効性-」『保育士養成研究』28, pp41-50
- 7) 砺波市保育研究会(2010)「保育研究」
- 8) 鯨岡峻(2006)「ひとがひとをわかるということ-間主観性と相互主体性-」ミネルヴァ書房
- 9) 三谷大紀(2007)「保育の場における保育者の育ち」佐伯胖編「共感-育ちあう保育の中で-」第4章 ミネルヴァ書房
- 10) 久我直人(2008)『教師の専門性における「反省的実践家モデル」論に関する考察(2)-教師の授業に関する思考過程の分析と教師教育の在り方に関する検討-』『鳴門教育大学学校教育研究紀要』第23巻, pp87-100
- 11) Schon, D. A. (1983) "The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action." Basic Books. 佐藤学・秋田喜代美

訳（2001）「専門家の知恵 - 反省的实践家は行為しながら考える - 」ゆみる出版

謝辞

本稿の作成にあたり、ご協力いただいたT市保育研究会及び関係機関の皆様に、心より感謝申し上げます。

（平成23年10月31日受付、平成23年11月11日受理）