SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

An attempt of on-site training session in the kindergarten to construct collegiality : Through analysis of reflection sheets in roundtable training

メタデータ	言語: jpn
	出版者:
	公開日: 2021-03-04
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 青山, 昌子
	メールアドレス:
	所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00027926

論文

同僚性の構築を目指した園内研修の試み
－ラウンドテーブル形式の研修における振り返りシートの分析を通して－

青山　昌子
（静岡大学教育学部附属幼稚園）

An attempt of on-site training session in the kindergarten to construct collegiality
Through analysis of reflection sheets in roundtable training

Masako Aoyama

要旨

In on-site training session, kindergarten teachers worked with colleagues to reflect on the long-term educational practices experienced by one of the participants.Through such training session, they experienced the following: they became aware of their perceptions and beliefs, and gained a sense of self-affirmation as a teacher. They also came to understand their colleagues empathically and had respect for their colleagues. As a result, they were able to proactively discuss current practices. That is, it was to build relationships for collaborative practice.

キーワード：　園内研修　保育者　同僚性　実践の振り返り（省察）　ラウンドテーブル形式の研修

1. はじめに

（1）園内研修を通して目指される保育者の専門性の向上

平成 27 年度から開始された「子ども・子育て支援制度」を受け，幼稚園・保育所・認定こども園等の保育実践の場における質の向上が求められており，そのひとつの取り組みとして園内研修の必要性が述べられている（文部科学省，2018；厚生労働省，2018；内閣府 他，2018）。つまり，組織としての園内研修に取り組み，職員同士の相互作用を経て保育の質の向上や保育者の専門性を高めていくことが期待されている。

では，保育実践の場においてどのような園内研修が行われているのだろうか。大阪の私立幼稚園に対する実態調査の結果から，8 割を超える園が定期的に園内研修を行っており，その内容としては「研究保育の振り返り」「事例・エピソード検討」「講話を聴く」「技術向上」「保育教材の検討」「直面する課題の検討」が挙げられている（中橋，2015）。また，静岡県内の保育所（公立・私立を含む）を対象とした調査からも，9 割以上の園で「話し合い型」または「講義＋話し合い型」タイプの研修に取り組んでいることが示されている（村上，2015）。これらのことから，多くの幼稚園や保育所では，職員同士が話し合い，課題について検討しあう園内研修が行われていると考えられる。

このような職員同士の話し合いを伴う園内研修の在り方として，森上（1996）が提唱した「保育カンファレンス」がある。これは個別具体的な場面について相互に語り合い，多様な意見を出し合い，すり合わせていく中で，保育者同士が学び合うというものである。保育カンファレンスを通して「保育者が自分の捉え方の特徴に気付き，保育者としての自分をありのままに受け止めることができるようになった」（P. 34）り（田中 他，1996），「実践者の多面的な振り返りを可能にして多くの気付きが見られた」（P. 113）り（三好，2016）していることが明らかになっている。保育カンファレンスのような，職員同士が話し合うような園内研修では，保育実践について言葉で語り合うことにより，実践を想起し，言語化し，解釈するという省察の過程（浜口，1999）が生じていると考えられる。そしてこのような省察が「保育者自身の発達の契機」（P. 187）となることが示唆されている（浜口，

1999）。

保育者の発達とは何か。高濱（2001）によれば，保育者は経験の積み重ねによって，自分自身の捉え方の特徴に気付いたり，その捉え方を変容させたりすることで，保育行為に変容が生じたり，保育の組織化が進んだりするという。つまり，保育者の発達は保育者自身の認知的枠組みの変容がきっかけとなって生じていると考えられる。

また，小松（2019）によれば保育カンファレンスは「保育者が言葉の相互共有を行うこと」（P.28）によって，子どもを理解する視点など，保育の枠組みを捉え直す機会と言える。そして，保育カンファレンスが「自分で作り出し修正できる保育観を育む機会を担う」（P.376）という指摘（若林・杉村，2005）もなされている。だとすれば，高濱（2001）の言う保育者の発達は，保育カンファレンスの中でも促される可能性がある。森上（1996）の言う保育カンファレンスの中で生じる保育者同士の学び合いとは，ただ単に知識を得ることではなく，それぞれが自身のもつ枠組みに気付き，そこから明日の保育行為を変容させていく姿を言うのではないか。

保育者が実践を振り返る（倉橋，1976）ことやそれを同僚と話し合いながら行う（津守，1997）ことで，自らの保育について省察し，保育の質の向上を目指す取り組みは，日本の保育の現場ではずっと行われてきた。その姿は「省察的実践家」（Schön ，1983）として捉え直すことができ，秋田（2002）は保育者の仕事を「行動しながら判断し，次をデザインしていく」（P.141 ）ことだと述べ，その判断を支える様々な保育の知識（例えば，個々の子どもの実態把握や環境素材や遊具についての理解，カリキュラムや一般的な発達の道筋についての理解など）と，それらの知識を「そのつど織り合わせて」（P.97）保育をデザインすることを保育者の専門性として示している。ここで示される保育の知識とは，先述の保育者の発達の契機となる省察（浜口，1999）や保育カンファレンスによって，気付いたり（田中 他，1996），変容したり（高濱，2001），あるいは捉え直したり（小松，2019），修正したり（若林・杉村，2005）する保育者自身のもつ枠組みを含んでいる。この保育の知識が多様で多面的になれば，次の保育のデザインも広がっていくだろう。このようにして保育者の専門性の向上が期待され，だからこそ，多くの園で職員同士が話し合う園内研修が行われていると考えられる。

（２）保育者の専門性を支える同僚性

一方で，保育の質の向上や保育者の専門性を高めるような保育者同士の学び合いが成立する園内研修には特徴がある。それは，参加者の全員が対等な立場で参加し，互いの言葉を共感しながら聞くことができているということである（田中 他，1996；堀越，2015；小谷・庄司，2017；小松，2019）。しかし，園内研修の実態調査からは「園内研修が保育者にとって自由に子どもや保育について語り合う場になることを願って」（P.87）いる（村上，2015）現状や，同僚教師とは日常的には気軽に話ができる関係性であっても，園内研修の場では「実践に基づく議論が成立しがたいことが示唆」（P.49）されていて（中橋，2015），実際にはその難しさを感じている園も多いことがうかがえる。

このような実態を踏まえて，中坪（2013）は園内研修を知の再構成の場としてだけでなく，「同僚同士が感情を共有し，自己開示しあえるような場」（P.49），そして「コミュニケーションを促す場」（P.51）としてデザインすることを提起している。そのような園内研修を通して保育者同士が互いに支え合い，高め合っていく協働的な関係，即ち同僚性を築いていくことが，保育者の専門性の向上の鍵となると述べている（中坪，2014）。同僚性という概念は，もともとは小学校以降の学校教育における教師同士の学び合いを支える関係性（佐藤，1997）や，多忙な教師を支える機能（小沼・蘭，2013）として知られているが，保育・幼児教育の分野でも同様に，園内研修の取り組み方やその具体的な方略を示すような資料の中でその重要性が指摘されている（秋田，2000；中坪，2014；文部科学省，2013；矢藤，2015；堀越，2018；無藤，2019；大豆生田，2019）。ただ，その重要性が指摘されていても，どのようにすれば同僚性が高まるのかについては明示されておらず，組織の中で実際にどうやって保育者同士の同僚性を成立させていくのかという課題がある。

（３）本園の実態

静岡大学教育学部附属幼稚園（以下，本園と表記する）は，国立大学附属幼稚園として地域の幼児教育施設のモデル校となることや，研究の成果が教員研修に資するものであることが期待されており（文部科学省，2017），そのための園内研究・園内研修は園運営の中で大きな位置を占めている。研修の中で従来から大切にされてきたのは，子ども理解の追究を目指した保育実践における事例検討である。教師たちは自身の保育実践を記録し，事例としてまとめたものを互いに読み合うことを通して，保育の省察を日常的に行ってきた。互いの保育実践について一緒に振り返り，議論しあうこの事例検討が，テーマを掲げて研究としてまとめるためにも，あるいは保育の質向上を目指した園内研修としても，重要な営みであった。

しかしながら，園内研修の主な参加者である正規職員のうち，半数は公立学校との人事交流で赴任している。そのため，半数以上の正規職員にとって幼児教育・保育の経験が３年未満となっている。近年では若手の職員も多く，研修や会議のような職員の集まりで活発な意見交換や議論になりにくい実態があった。特

に，平成 30 年度は，5 クラスの担任のうち 3 名が初任者（小学校からの異動が 2 名，新規採用が 1 名），副園長も初任者（小学校からの異動）であった（平成 30 年度および令和元年度の正規職員の構成は表 1 のとおりである）。

表 1　正規職員（園内研修の主たる参加者）の構成

年度	H30	H30 および R1					R1
参加者	A 教諭	B 教諭	C 教諭	D 教諭	E 教諭（筆者）	F 養護教諭	G 教諭
教職経験年数	9	6	8	0	16	24	10
本園経験年数	2	0	0	0	12	2	0
経験ある他の校種	小学校	小学校	小学校			中学校　小学校	特別支援　小学校

・経験年数は平成 30 年 4 月時点（G 教諭のみ令和元年 4 月時点）のものである。
・H 副園長（平成 30 年度：小学校から異動），I 副園長（令和元年度：認定こども園から異動）も参加している。

保育経験のない，若い教師が多い職員集団において，活発な議論が可能な園内研修をどうやったら成立させられるのかを考えなければならなくなった。また，保育実践についての議論以前に，例年にも増して保育内容，幼児の発達，行事の意味，子ども理解のあり方，遊びや学びの捉えなど，園運営に関するすべてのことを話し合い，共通理解する必要性もあった。まさに，本園においても同僚性の構築が喫緊の課題となったのである。このような実態を踏まえて「わからないことや困ったことがすぐに言える，そして議論しあえる関係性を構築する」ことと，「共に保育を進めていくための子どもの見方や保育観を共有する」ことを平成 30 年度の園内研修の目的の一つに掲げ，研究主任である筆者は園内研修のコーディネイトに取り組むことにした。

同僚性を構築するための手立てとして，長期にわたる教育実践の語り合い（以降，「ラウンドテーブル形式の研修」と称する）を行うことにした。ラウンドテーブル形式の研修とは「地域や職場で自分たちの実践をじっくり跡づけ，その省察をふまえて実践を編み直していく。地域・職場を大人同士が実践を通して学び合う協働体（コミュニティ）に変えていく。その中で一人一人が，省察的で主体的な実践者としての力を培っていく。」（p. 10）（福井大学大学院，2020）とあるように，様々な立場で地域の教育実践に携わる人々が互いの教育実践について聞き合い，語り合うことで省察に取り組む実践者のための研修であり，各地で開催されている[1)]。多様な立場の人が集いながらも平等な関係性の中で，共に教育実践を振り返ろうとするこのラウンドテーブル形式の研修の在り方が，様々な経験をもつ職員が多い本園の園内研修でも学びの機会となり，共に保育実践を進めていくための関係性を築く機会となることを期待して園内研修の一環として取り組むことにした。

本稿では，このラウンドテーブル形式の研修への取り組みの中で我々が学んだことと，それが園内研修における話し合いや日々の保育実践を支える話し合いのなかでどのように影響し，同僚性の構築へとつながっていったのかを示すことを目的とする。

2. 方法

（1）園内研修の構造

平成 30 年度及び令和元年度は従来から取り組んできた保育実践の事例検討と並行して，ラウンドテーブル形式の研修を行った。また，日々の保育実践と密接に関わる園内研修として，参観者（主に地域の幼児教育実践者）を招いて行う公開保育に伴う事前・事後研修や，保育補助を担当する非常勤職員も交えて指導計画をもとに翌月の保育について話し合う学年運営検討会も行っている。これらの関係性を構造化（図 1）し，職員間でも共通理解できるようにした。

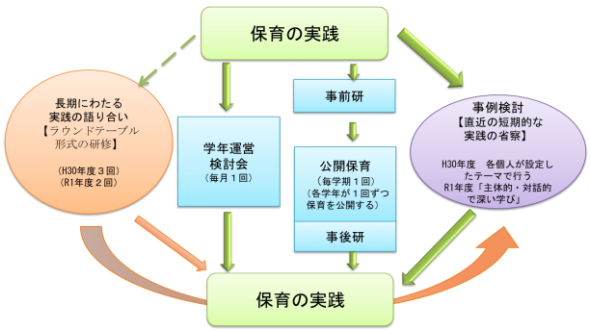

図 1　保育の実践と園内研修の構造

事例検討は日々の保育実践からテーマ（平成 30 年度は各個人が興味関心に応じて設定，令和元年度は「主体的・対話的で深い学び」）に沿って事例をまとめ，互いに読み合い，議論し，分析や考察を深めた。ここでの事例は現在担任しているクラスの直近の事例であり，数分から長くても数週間程度の保育実践を扱っている（直近の短期的な保育実践の省察）。そのため，他学年の様子を知ったり，その担任が何を大事に保育しているのかを直接的に理解したりする機会ともなった。ラウンドテーブル形式の研修では，必ずしも本園での保育実践を語っていない（前任校での教育実践や学生時代の研究への取り組み等）ので，破線で示している。

（2）ラウンドテーブル形式の研修の実際

ラウンドテーブル形式の研修を園内研修として行うにあたって，渋江かさね准教授（静岡大学教職大学院）を講師として招請した。渋江先生には，第１回の前にオリエンテーションを，第３回の後に参加者からの質問に答える形で指導，講評をいただいた。また，全５回の語り合いにはファシリテーターの一人としてご参加いただいた。なお，研究主任である筆者は渋江先生とメールや対面での打ち合わせを行い，指導や助言をいただきながら園内研修を進めていった。

研修の参加者は８名（幼稚園職員７名と渋江先生）であったため，じっくりと語り合うために 2 つのグループに分けて行うことにした。グループ内では，研究主任である筆者（筆者が語り手のときは副園長）と渋江先生がファシリテーションを担った。第１回のオリエンテーションでは語り合いの進め方（時間配分や役割分担）だけでなく，基本的な態度として「この語り合いの場では経験や立場の違いはあっても平等な関係であること」「他者に評価されない場であること」を守って参加することを確認した。

その上で，自らの長期にわたる教育実践を事前に振り返って資料にまとめておいた語り手は，その資料をもとに 45 分程度かけてじっくりと実践を語った。（第１回の語り手はＡ教諭とＥ教諭（筆者），第２回はＦ養護教諭とＣ教諭，第 3 回はＢ教諭とＤ教諭であった。）一方で，聞き手は語り手の実践に関心をもって傾聴し，うなずきやあいづちを行って語り手が語りやすい雰囲気をつくるように心がけた。語り手が一通り語り終わったら，聞き手は語り手に対して，感想を述べたり，問いかけたりしながら，実践における語り手の行為や考えの元になった信念，つまり語り手のもつ子ども観や教育観を問うような質問を工夫して，さらなる理解をめざしていった（約 25 分）。こうして 70 分程度の語り合いの後，メンバーを入れ替えてもう一方のグループでどのような実践が報告されたのか，情報共有の場を設けた。そして，グループ内でのやりとりを通して，考えたことや学んだことを共有した（約 20 分）。

平成 30 年度の３回で全員が語り手と聞き手を経験し，この語り合いの雰囲気のよさや語ることができてよかったという感想が多くあったこと，新しく赴任する職員にもぜひこの体験をしてほしいという願いもあって，令和元年度もラウンドテーブル形式の研修を行うことにした。ただ，語り手が事前に実践を振り返って資料を用意するための負担が大きいことや，もう一度やるとしても何を語ればいいのかわからないという意見があった。また，聞き手を経験してから語り手をやったほうよいという意見もあった。そこで，第 4 回はＣ教諭とＤ教諭に語り手を依頼したが，平成 30 年度の事例検討の資料をもとにそれぞれのテーマで実践を語ることとし，資料作成の手間を省略することにした。第５回は新しく赴任したＧ教諭とＩ副園長が語り手を担い，前任校での長期にわたる教育実践について語った。

（３）分析の対象とその方法

語り合いの後には，毎回振り返りシートを用いて参加者は感想をまとめた。ただし，副園長は園内研修には参加しているが，振り返りシートを記入していないため，本研究の分析の対象に含めていない。

シートには振り返りの視点を表２のように示したが，すべての項目を埋める必要はないことや文字数の制限をしないことを伝えた（A4 サイズ 1～2 枚程度）。このシートはすぐにコピーして配布し，全員で共有した。そして，最終回ではこのラウンドテーブル形式の研修全体を振り返るシートを配布し，感想を共有しあった。

表２　振り返りシートの質問項目（振り返りの視点）

第１回 H30.7.18	・本日の感想（実践報告，語り合いについて自由に） ・本日のねらいを踏まえて，研修としてどのような意味があったか ・わからないこと，不安なこと，もやもやしていること ・（次回に向けて）意識しようと思ったこと
第２回 H30.12.19	第１回と同じ
第３回 H30.1.16	・本日の感想（実践報告，語り合いについて自由に） ・本日のねらいを踏まえて，研修としてどのような意味があったか ・次回（2/6）の渋江先生の講義で聞いてみたいこと（質問・疑問） ・３回のラウンドテーブル形式の研修を終えて，この研修の意義（個人にとって，組織にとって）をどのように考えるか
第４回 R1.7.25	・本日の感想（実践報告，語り合いについて自由に） ・わからないこと，もう少し考えてみたいこと ・役割（語り手・聞き手）の中で，意識して取り組んだこと ・（次回に向けて）意識しようと思ったこと
第５回 R1.12.18	第４回と同じ
最終回 （研修全体の振り返り） R2.2.5	・ラウンドテーブル研修を通じて感じた，自分自身の育ち（変容） ・ラウンドテーブル研修を通じて感じた，組織としての（職員集団の）育ち（変容） ・保育の事例検討（「主体的・対話的で深い学び」のエピソード）と，ラウンドテーブル形式の研修は関連するか？そこでの学びはあったか？

なお，倫理的配慮として，園内研修の参加者には振り返りシートに記載された内容や個人情報を研究目的以外に使用しないこと，また個人が特定されないようにすることを説明し，研究発表に使用する許可を得ている。

表３　振り返りシートで語られた内容

①	・相手の信念や価値観への理解 ・相手の実践と相手の信念や価値観とのつながりを理解 ・相手（とその実践）に対する敬意 ・相手の考えや気持ちに対する共感
例	「一緒に遊んでいても遊びを導かない。そういう姿勢で保育をしていることがわかった。それが子どもを大切にすることだと思う」 「一人の子どもが成長していく過程できっかけになったことや教師の受け止め方の変化など，ポイントとなるところをいくつか知ることができた」 「（語り手が）これまで保育を続けてこられた理由として『保育が自分の興味や好きなことと合っていて楽しかったから』という言葉が何よりも感動した」 「個を見ることを大事にした保育をしている」 「（語り手の）気持ちがとてもよくわかる」
②	・自分と異なる視点への気付き（多様な視点） ・自分の考え方，見方などの特徴への気付き ・自分の変容に関する気付き
例	「自分はどんな考え方をしているのか，どんな子どもの捉え方をしているのか，今の自分の考え方や子どもの見方のくせに気が付くことができた」 「小学校勤務時は『子ども＝教師が教え，導くべき存在』と捉えていたが，現在は『子ども＝いろいろ任せてよい存在，教師と対等で話し合える存在』という捉えに変容していたことを自覚した」 **「他の職員から『個のよさを探す見方』や『なぜその言動をするのか，その子自身を知ろうとする見方』など，子どもの思いをまず理解しようとする見方を知ることができた」** **「『全体よりも個を見てしまう』子どもの見方の癖があることに気が付くことができた」** **「組織としての自分自身の“参加者”としての意識が高まったと感じています」**
③	・長期的な視点で実践を振り返ることによる気付き ・実践の最中にはできなかった気付きや感情の肯定 ・過去の実践と現在の実践のつながり ・語り合いによって（他者と協働して）実践を振り返ることのよさ
例	「長期的に振り返ることで，そのときには気付かなかった子どもの様子やこれまでの子どもの変化や成長が見えてくることがわかった」 「2 年が経った今，当時を振り返り，冷静に整理し，語ることができた。周りの職員の気持ちや行動の理由も少しわかるようになった。（中略）やっと自分は頑張っていたんだと思えた」 「今のＧ先生を作ってきた基盤となる経験がたくさんあることがわかった」 **「相手のバックグラウンドを知ることで，その先生の子ども観や援助の意図，保育の上で大切にしているものなどが少しずつ明確になり，仕事上のコミュニケーションをとりやすくなったと思う」** **「自分が気が付かなかった視点や価値観の質問をいただくことで，再び自分の実践を振り返ることになり，考えがさらに深まったように感じた。自分のことを語るつもりが，自分のことをさらに考えることになった時間になった」**
④	・語り手としての安心感 ・聞き手としての質問の仕方（質問の難しさ） ・ファシリテーターの役割
例	「『自分の話を聞いてもらえる』ことが保証されているということが，安心して話せた要因の一つ」 「聞き合える，話し合える雰囲気ができ，それが大切であることが体験できた」 **「聞き手の聞き方によって，語り手が語りやすくなる，または語りにくくなるということを感じることができた」** 「話を聴き，質問をするということが難しかった」 「ファシリテーターの質問によって，語り手は何度も自分自身に問いかけ，考え，整理して語っていた」
⑤	・本園で大切にしている子ども観や保育観の理解 ・附属幼稚園の特徴 ・本園の保育者集団，職員の関係性への言及
例	「子どもが自分のやりたいことをやりたいだけやれているか？一斉保育を行っている幼稚園もある中，附属幼稚園ではそれが子どもに保証されている」 「一人一人の実践を聞くこと，意見を交流させることで，本園の大事にしている保育観，子ども観がはっきりしてくるというのは，とても面白いと感じた」 「このような研修があることで，より理解することができ，一つのチーム（仲間）としての意識が以前よりも高まったと感じた」 **「職員間で保育後にその日の子どもの様子（成長）を話したり，気になる表れがある子の相談をしたりと，自分以外に先生方の目から見て子どもたちがどう見えているかを聞きやすくなったように感じる」** **「日頃から職員室で子どもの話をしあうようになったと感じます」** 「このチームで保育を創っているということを理解できたのはとても重要」
⑥	・幼小連携の視点 ・幼児理解（幼稚園）と児童理解（小学校）の違い ・校種による職員室文化の違い
例	「『小学校で目指したい話す・聞くの姿』から考えて，今自分が担任をしている学年ではどんな姿であってほしいかを考えるきっかけになった」 「幼での保育が小にどのように活きているのかを理解した上での保育は，小への見通しをもった保育へとつながっていくと思う」 **「小学校から来ている私たちの子どもの捉えと，幼児教育を専門としている先生方との子どもの捉え（見方）に違いがあった（中略）幼児期に大切にしたいこと（10 の姿の具体的な捉えかた）を先生方の見方から学ぶことができた」** 「幼と中は，職員同士の協力体制が似ている部分があり，小はそういう文化がないのではないか」
⑦	・個性の発揮と社会性の獲得に関して ・教師としての成長の見通し ・教師の成長，若手教師（実習生）の育成に関して
例	「個性を伸ばすことと，社会性を育てること，それは幼稚園から小学校，もっと言えば大学教育でも大事とされ，教育機関としてはつながっている教育内容であることが確認できた」 **「先生方がそれぞれ違う経験を積んで，今この組織に属しているということを理解できたことで，自分自身の今を丁寧に見つめて，急ぎすぎないで様々な経験を積んでいくことの重要性を学ぶことができました」** 「今後，実習生などにどのような形で仕事の魅力を伝えていくかを自分の教育観をもとに考えていきたい」

語り合いの後の振り返りシート（第１回～第５回，および最終回）に記述された内容を，ＫＪ法（川喜田，1967）によって整理し，この研修を通して参加者が何を学び，同僚との関係性にどのような影響を及ぼしていたのかについて考察する。

3. 結果

これらの感想をＫＪ法によって，次のように整理した。①同僚に対する共感と理解，②自分自身の見方や信念に対する気付き，③実践を振り返る意味，④ラウンドテーブル形式の研修そのものについて，⑤組織としての附属幼稚園について，⑥校種の違いや幼小連携に関すること，⑦生涯にわたる学びについて，の７つの項目である。（表 3）

振り返りシートの中で多く言及されていたのは①や②に分類される内容であった。相手の実践を聞くことで，相手の立場になって考えたり，自分だったらどうするかを想像したりする機会となっていた。語り手の場合は，聞き手から質問を受けることでより深く自分自身について考えていた。このような体験を通して，③である実践を振り返ることの意味に気付いたり，その価値を捉えなおしたりしていた。一方で，初めて取り組んだ研修であるラウンドテーブル形式の研修に関する気付き（④）もあった。実践を語ることへの安心感や相手の話を肯定的に聞くことの大切さを実感したという言及も多かった。それが，日々の保育についての話し合いの活発さや，わからないことを聞きやすい雰囲気へとつながっていると捉えている人もいた。また，現在の実践の場である附属幼稚園について（⑤）は，本園で大切にしている保育観や子ども観について，そして組織として保育実践を行っていることやチームとしての職員集団を肯定的に捉える内容が多くあった。また，校種の違いや学校文化の違いについて（⑥）の気付きや実感を交流させる機会にもなっていた。さらに，教育実習を担う本園ならではの視点として，幼稚園から大学までを見通した学校教育の中での子どもの学びと実習生の学びを広い視野で捉えたり，教師自身の学びについて言及したりしていた（⑦）。

表３では，第１回～第５回までのラウンドテーブル形式の研修後の振り返りシートに記載された内容を明朝体で，研修全体の振り返り後（最終回）の振り返りシートに記載された内容をゴシック体で表記した。最終回の振り返りでは研修を通しての「自分自身の育ち（変容）」あるいは「組織としての育ち（変容）」を問うているので，以前の自分（自分たち）と比べてどうなったか，という具体的な姿を想起したり，その変容を肯定的に捉えていたりしていた。

4. 考察

（１）振り返りシートの内容から

参加者たちは，実践を語ったり聞いたりすることを通して，自分の価値観や子どもの見方，教育観に気付いていた。教師としての自分自身を知る，理解する体験（表３の二重下線を付した内容）となっていたと言えるだろう。このことは保育者の発達の契機となる，保育者自身がもつ枠組みへの気付きであり，保育行為の変容へとつながる可能性がある。園内研修を通して，保育者たちが自分のもつ枠組みに気付いて捉え直したり，同僚から新たな見方を取り入れたりすることで，それぞれの保育の知が多様で多面的になっていった。それは，個人である保育者としての専門性が向上したと言えるだろう。

また，自分の実践や自分自身を客観的に見直して肯定的に受け止めたり，同僚から肯定されたりすることを通して，組織の中に自分の居場所を見出すことにつながっていた（表３の破線を付した内容）。そして，同僚の見方や価値観を知ることができた。日々の業務の中では，同僚の行為は見えていても，その背後にある価値観までは理解することは難しい。実践について，じっくり語り合うことで相手の考えを理解したり，その時の同僚の気持ちに共感したりすることで，同僚に対する理解が深まった（表３の下線を付した内容）。このことは，相手を肯定する，敬意をもつ，という態度につながっていった。同時に，ラウンドテーブル形式の研修に臨む基本的な態度である「この語り合いの場では経験や立場の違いはあっても平等な関係であること」を体験し，語り手の安心感と聞き手の配慮によって，話し合いが活発になった（表３の波線を付した内容）と感じている。このように，参加者たちが，教師としての自己理解や自己肯定感を高め，同僚に対しては敬意をもって接することができるようになったことで，研修の場で安心して発言できる雰囲気も醸成されていったと考えられる。最終回の振り返りシートからは，ラウンドテーブル形式の研修の成果として，普段の職員室で「子どもの話をしあうようになった」，「仕事上のコミュニケーションをとりやすくなった」など，意識や雰囲気だけでなく，実際の行動が変容してきたという評価もあった。職員室での同僚とのやりとりというインフォーマルな場面での話し合いにおいても，新しい子ども理解が可能になるなど、保育者のもつ保育の知が再構成され，次の保育行為が変容していく可能性が示唆される。

また、互いに安心して発言できる雰囲気を感じられるようになると，保育経験の少ない職員や若手職員たちが「こんなことを言って大丈夫かな」と不安を抱きながらも，発言をしようとすることが増えていった。一方で，ベテランの職員はその発言を受けて，自分とは異なる見方に出会い，自身が当たり前と思っていた子ども観や保育観を見直す機会となっていった。事例検討の時や普段の保育についての話し合いのときにも，

お互いに違いを違いと認めたうえで，目の前の子どもたちの姿をどのように理解するか，そのためにどのような援助や環境構成ができるか，と保育観をすり合わせながら実践を進めていくことができるようになった。見方の違いを顕在化させることは，保育観の共有につながっていったと言える。

さらには，自分について，そして同僚についての理解が深まったことで，組織としての自分たちの特徴を知り，そのよさを活かそうという意識にもつながっていた（表３の網掛けを付した内容）。淀川ら（2020）は園内研修では他の職員との対話を通して「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」（P.513）を指摘している。これは本園の園内研修における成果と類似するものであり，園内研修を保育者の学びの場にすると同時に，共によりよい実践を進めていこうとする組織になっていくための場として位置付けるものである。園全体の意欲や意識を高めることで保育の質の向上を目指すことが期待される。

（２）同僚性が支える保育者の専門性とは

2 年間にわたる園内研修を通して，過去の実践の語り合い（ラウンドテーブル形式の研修）と，現在の実践についての話し合い（事例検討，学年運営検討会，職員室での日常的な相談など）では，どちらの機会も互いの見方の違い，教育観の違いに気づく機会として捉えられるようになっていった。また，相手の話したいことや意図を聞き出そうという安心感のある雰囲気は共通していたという指摘もあり，普段の生活でも研修の場でも，話しやすい，相談しやすい関係性ができていったと考えらえる。本園の保育で大事にしたいこと，目指すべき子どもの姿，そのために必要な教師の役割など，共に保育実践を進めていくために必要な話し合いをうまく進めていくための土台が，即ちそれは本園における同僚性であるが，このラウンドテーブル形式の研修によって築かれたと考えられる。

ラウンドテーブル形式の研修を通して，本園の職員たちはまず，聞き手が配慮することで安心して話せることを知った。そして，そのような話し合いの場では，自分自身のもつ枠組みについて見直す機会を得ることができるということを実感し，活発な話し合いが可能となるような同僚との関係性を築くことができた。このような関係性を同僚性と呼ぶとすれば，ラウンドテーブル形式の研修を経験したことで，同僚性を築くことと同時に保育者個人としての専門性の成長へとつながる学びの機会を得ていたと言える。また，ラウンドテーブル以外の研修の場面や普段の職員室での話し合いでも，自分の枠組みに気付いたり，新たな知を得たりする機会が増えたという感想を鑑みれば，ラウンドテーブル形式の研修で培った同僚性は，その他の場面での保育者の学びの機会を促していたと考えられる。

さらに，安心して語り合えるような雰囲気の中では，自分や同僚に対する理解が深まるような話し合いができ，その中で自分自身に対する肯定感や相手に対する敬意をもつことができた。それは組織の中での自分の居場所を見つけ，保育者として主体的に行動しようという積極性へとつながった。あるいは，組織自体の特徴やよさに気付くことで，附属幼稚園としてよりよい保育をしたいという意欲へとつながった。秋田（2002）は保育者の仕事を「行動しながら判断し，次をデザインしていく」（P.141 ）ことだと述べたが，園内研修を経て，この保育者としての「行動」や「判断」を主体的に，意欲的に行うことができる保育者になれたとしたら，それは私たちが同僚性に支えられて，保育者の専門性をより発揮できるようになったと言い換えることができるのではないか。

5.おわりに

これまでの本園における園内研修は，日々の実践を振り返ることでよりよい実践に向かう知見を得ることが目的であった。しかし，今回の園内研修の取り組みを通して，一人一人の職員が自信をもって実践に臨むことができるようになること，そして「私がこの幼稚園の保育をつくっていこう」と主体的，積極的に実践を進めていこうという気持ちをもてるようになることが，園内研修の機能のひとつであることがわかった。そのためには，以下の３つの点を意識した研修マネジメントをする必要がある。ひとつは，参加者全員が園内研修の目的や意義を共有できているか。さらに，話し合いの場で守るべき態度やマナーを尊重できているか。そして，振り返りシートのような形で「この研修で何を学んだか」を意識する機会があるか，ということである。一方で，ラウンドテーブル形式の研修は学ぶことの多い研修であったが，教育実践を語る前に必要な準備にかかる労力や 90 分という研修時間を確保することは容易ではない。しかし，令和元年度に行ったように他の業務の中で作成した保育実践の事例を集めて長期の実践記録としてまとめるなど，事前準備の労力を減らす工夫はほかにも検討の余地がある。研修時間の確保も含めて，園内研修のマネジメントに対する示唆を得ることができたので今後に活かしていきたい。

注記

[1] その目的や方法として「小グループ（６名程度）で，関係性を編みつつ，報告者の取り組み（実践）をじっくり聴き，学びあいます。グループのメンバーの年齢，所属，立場は様々です。違いを尊重し，違いから学んでいきましょう」（「子どもの未来を学校と地域で考える　実践研究ラウンドテーブル 2018 in 静

岡」 チラシより），「本ラウンドテーブルでは報告者の実践報告を受けて，新たな知見と実践の省察をグループ内で共有し合い，今後の実践の展開を共に探求していきます」（「教育実践研究フォーラム in 長崎大学」 チラシより），「小グループでの共同探求と開かれた交流を結ぶためのいくつかの特徴的なセッションの構成として① 実践の長い展開を語り，聴くことを中心に据える。② そのために実践の展開を語り跡づけることの出来る時間を確保する。（1 報告 60-100 分）③ 実践の展開について問い交わしながら共同探求できる少人数のグループを設定する。（6 名程度）④ グループには多様な地域・分野の実践者・研究者が加わり，個々のコミュニティを越えたメンバーで実践を共有し跡づける。（学校教育・社会教育・看護・福祉・保育・自治・企業 ほか）⑤ 小グループは個別の部屋に分かれず，他のグループと広場を共有した状況の中で進める。」（「教職大学院 Newsletter No.136」（2020）福井大学大学院）などと記載されている。

引用文献

秋田喜代美（2000）知をそだてる保育―遊びでそだつ子どものかしこさ，ひかりのくに.

秋田喜代美（2002）保育者の専門的成長．小田豊・榎沢良彦編著，新しい時代の幼児教育，pp. 169-190，有斐閣.

福井大学大学院（2020）教職大学院 Newsletter，No.136.

浜口順子（1999）保育実践研究における省察的理解の過程，津守真・本田和子・松井とし・浜口順子共著，人間現象としての保育研究 増補版，pp. 157-191，光生館.

厚生労働省（2018）保育所保育指針解説保育所保育指針解説，フレーベル館.

堀越紀香（2015）保育カンファレンスを通して保育者の資質向上をめざす，発達，第 142 号，pp. 57-63.

堀越紀香（2018）保育者の専門性を支える園内研修・保育カンファレンス，中坪史典編著，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，pp. 270-281，ミネルヴァ書房.

川喜田二郎（1967）発想法―創造性開発のために，中央公論社.

小松和佳（2019）保育カンファレンスにおける保育者の専門性向上に関する研究―保育者同士の言葉の相互共有に着目して―，広島大学大学院教育学研究科紀要，第一部，第 68 号，pp. 21-30.

小沼豊・蘭千壽（2013）教師を支える「教師用援助シート」の有効性についての一考察―「同僚性」（collegiality）に着目して―，千葉大学教育学部研究紀要，第 61 巻，pp. 305-311.

小谷宣路・庄司康生（2017）保育実践の省察から生まれる教職員相互・集団の質の向上に関する一報告，埼玉大学教育学部実践総合センター紀要，No.16，pp. 143-149.

倉橋惣三（1976）育ての心（下），フレーベル館.

三好年江（2016）保育者の意識変容と保育内容の改善を目指した園内研修―気付き・意欲・同僚性に注目して―，新見公立大学紀要，第 37 巻，pp. 107-114.

文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説，フレーベル館.

文部科学省（2013）幼稚園教育指導資料第 5 集 指導と評価に活かす記録，チャイルド本社.

文部科学省（2017）教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて―国立教員養成大学・学部，大学院，附属学校の改革に関する有識者会議報告書―.

文部科学省（2019）幼児理解に基づいた評価，チャイルド本社.

森上史朗（1996）カンファレンスによって保育をひらく，発達，第 68 号，pp. 1-4.

村上博文（2015）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），pp. 79-89.

無藤隆（2019）幼児教育の質向上のために―その施策を考えるポイント，発達，第 158 号，pp. 8-13.

長崎大学教育学部・長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻（2018）教育実践研究フォーラム in 長崎大学（チラシ）．http://www.nagasaki-u.ac.jp/ja/about/info/event/include/file/article/images/2018/11/20181117_18_1.pdf

内閣府・文部科学省・厚生労働省（2018）幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説．フレーベル館.

中橋美穂（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，エデュケア，第 36 号，pp. 43-55.

中坪史典（2013）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，第 134 号，pp. 46-52.

中坪史典（2014）同僚性とは何か？インタビュー「先生同士の『同僚性』を高める」，これからの幼児教育，ベネッセ次世代教育研究所，p. 20.

大豆生田啓友（2019）わが国における保育の質の確保・向上の方向性を考える，発達，第 158 号，pp. 52-57.

佐藤学（1997）教師というアポリア―反省的実践へ，世織書房.

D.Schön（1983）The reflective practitioner:How professionals think in action.Basic Books.（柳沢昌一・三輪建二監訳（2007）省察的実践とは何かプロフェッショナルの行為と思考，鳳書房.）

静岡大学教育学研究科附属教員養成・研修高度化推進センター・静岡大学教育学部（2018）子どもの未来を学校と地域で考える　実践研究ラウンドテーブル 2018 in 静岡（チラシ）. http://www.ed.shizuoka.ac.jp/edu/wp-content/uploads/2018/10/20181215_event.pdf
高濱裕子（2001）保育者としての成長プロセス，風間書房.
田中三保子・桝田正子・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・田代和美（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，pp. 29-34.
津守真（1997）保育者の地平―私的体験から普遍に向けて．ミネルヴァ書房.
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，第 54 号，pp. 369-378.
矢藤誠慈郎（2015）保育リーダーの研修による保育の質の向上へ―マネジメントが求められる時代の保育リーダーの研修とは，発達，第 142 号，pp. 50-56.
淀川裕美・箕輪潤子・門田理世・秋田喜代美（2020）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，東京大学大学院教育学研究科紀要，第 59 巻，pp. 485-516.

謝辞

園内研修に主体的に参加し，共に学ぼうとしてくれた同僚の皆様に感謝いたします。

また，園内研修の構想段階から丁寧なご指導，ご助言をいただき，この取り組みを研究としてまとめるように勧めてくださった静岡大学の渋江かさね先生に深く感謝いたします。