

共に学ぶ研修の場づくり
— 講師の気づきと保育者の実践との往還 —
Creating a Collaborative Learning Space in Training
— *Mutual Learning through Instructor's Reflections and Educators' Practice* —

富貴田 智子 *FUKITA Tomoko*
(教育学部)

問題と目的

保育者の専門性を高めるための研修は、保育の質や保育者の資質の向上に不可欠な取り組みと考えられ実施されてきている。これまでも保育所保育指針において職員の資質向上は重視されてきたが、2017年に改訂された保育所保育指針では「第5章 職員の資質向上」として新たに明文化された。ここでは、主に次の3点が強調されている。1点目は、保育者にとって研修が主体的で対話的に取り組むことができる学びの場とすることの保障である。これを実現させるためには、参加する保育者それぞれが研修内容を自分自身の実践と照らし合わせた上で、自己の課題として参加できるような研修計画の工夫が必要である。例えば、保育場面の映像や具体的なエピソードを準備し、参加者の共通理解を促すことで対話が深められると考えられる。2点目は、自園の保育の質の向上につなげるために、他園の実践に触れるなどの外部研修を活用することの重要性である。自治体によっては定期的に公開保育を行い、保育実践を参観しながら子どもの姿や保育者の援助について考え合い、交流する場が設けられている。他園の保育や保育者に触れることで自園の良さや課題が明確化される効果があると考えられる。また、外部研修で得た情報や感想を自園に持ち帰り意見交換することで、明確化された課題にどう向き合うかを話し合うことができる。この流れが自園の保育の質を向上させることにつながる。3点目は、研修計画を体系的かつ継続的に整備することの必要性である。保育者の専門性は、日々の保育実践と実践の振り返りが積み重ねられることによって高められる。また、振り返りは次の保育の糧になるものでもある。このサイクルが丁寧に繰り返されるためには長期的な見通しの中で保育を考えることが必須である。これらの視点をふまえ、保育現場では多様な形式の研修が計画・実施されている。

保育者研修は、大きく園内で行われるものと園外で行われるものとに二分される。園内で行われる研修は「園内研修」と呼ばれ、一般的に園長や主任等の園のリーダーを中心として、同じ園で保育実践を重ねる保育者同士が日常の実践を語り合い、互いの視点に触れることで保育観を再構築する場として位置づけられている。中島(2024)では、園内研修の話題として提供したそのエピソードを取り上げた理由や話し合いたいことといった視点

を具体化することで、保育者の問題意識の明確化を促すことを可能にしたことが示された。保育者が相互に保育を語り合うことは、ひいては園全体の保育を変えることにもつながるとされ（大豆生田ら、2020）、効果的であり比較的取り組みやすい形式の1つと考えられる。

園外で行われる研修は「園外研修」と呼ばれる。園外研修には、先述の外部研修に該当する他園の保育を参観する実践参観型や、園長・主任のようなりーダーを対象として園の運営や保育者の育成について学ぶ指導者養成型、研究者等を招聘し保育理論や保育内容の解説を受ける講義型、運動遊びやリトミックなど特定の技術の習得を目的とした実技講習型といった形式がある。多くは、研修に参加する保育者が研修会場に集まり講師の指導の下にテーマに沿って進められる。

研修は、保育者の専門性を高めるための重要な機会であり、研修成果も多く報告されているが、その多くは保育者の変容に焦点化されることが多く、研修を設計・運営する講師の視点が十分に検討されているとは言い難い（瀧川、2021）。特に、講師が研修の場で何を感じ、どのような問いを立て、保育者との関係性をどう築いていくかといったプロセスは、研修の構造や学びの質に深く関わるにもかかわらず、研究対象として扱われることが少ない。そこで本研究では、同一講師が数年に渡って継続して実施された研修を取り上げ、研修を通じた気づきや視点の変容に着目する。研修として実施された保育参観と参観後の話し合いから得られた講師の省察をエピソード記述として描くことで、研修の場がどのように生成され、保育者の主体的な学びを支える関係性がいかに築かれていくのかを明らかにすることを目的とする。

方法

〈研修期間と研修内容〉

X市内の複数の保育園を対象として同一講師により継続的に実施された研修は2019年、2022年、2023年の3ヶ年であった（2020年～2021年はコロナ禍により中止）。2019年は全体計画の見直しをテーマに5回、2022年と2023年は子どもの主体性が育つ援助と配慮をテーマにそれぞれ7回実施された。本研究では2022年、2023年の研修を取り上げた。

〈年間研修プログラム〉

年間研修プログラムを表1-1、表1-2に示した。

研修は年あたり7回実施され、講義、保育参観および参観後の話し合いで構成された。話し合いは保育参観から連続して行われた。保育参観から話し合いまでの流れについては後述する。

研修参加者は各回25名ほどで、本研修に参加するX市内の12の保育園に勤務する全ての保育者が研修に参加できるようにするため、同じ保育者が複数回研修に参加することは

なかった。研修形態は2種類あった。1つ目は各園の代表者が集まって行ったもの、2つ目は参加者が自園に持ち帰り、各園で話し合いをすることで研修内容を深めた園内研修であった。以後、前者を全体研修、後者を園内研修と区分して表記する。

2022年の研修テーマは「子どもの主体性が育つ援助と配慮」であった。2019年度に改訂したX市における保育の全体計画が「子どもの主体性」に焦点を当てられたことから、研修計画を立案する研修班の保育者から提案されたものである。この提案をもとに研修班と講師とで話し合われた結果採用されたテーマである。

初回から第3回目にかけて研修の軸となる点の共通理解を図るための講義が全体研修として行われた。初回は子どもの主体性、第2回目は子どもの遊びの読み取り、第3回目は、ここまでの内容の深まりを確認しながら再度子どもの主体性について取り上げられた。毎回の全体研修の後は各園で園内研修が実施され、実施後は各園から講師宛に研修を通して得られた視点の変化などが文書で届けられた。届けられた文書には講師から各園にフィードバックがあった。第4回目から第6回目は全体研修で保育参観と話し合いが行われ、その後は園内研修が行われた。第7回目は全体研修でまとめが行われ、その後の園内研修では1年の研修を通した個人や園の気づきが講師宛に文書で届けられた。

2023年の研修テーマは2022年度のテーマをさらに深め、「子どもの主体性が育つ援助と配慮の定着と実践」とした。初回と第2回目の全体研修で前年度の研修をふまえた保育の実践例が紹介され、子どもの主体性が育つ過程が確認された。第3回目と第4回目は主に非常勤の保育者を対象に、子どもの最善の利益を保障する保育についての講義が行われた。第5回目から第7回目は保育参観と参観後の話し合いが行われた。2023年度においても、毎回の全体研修の後には各園で園内研修が行われた。

表1-1 2022年度の研修「子どもの主体性が育つ援助と配慮」プログラム一覧

回	研修形式	テーマ	目的	展開等
1	講義型	子どもの主体性とは	今年度の研修の軸の共有	・全体研修後に園内研修 ・研修成果を講師へ送付 ・講師から園へフィードバック
2	講義型	子どもの遊びの読み取り	理論の深化	・全体研修後に園内研修 ・研修成果を講師へ送付 ・講師から園へフィードバック
3	講義型	子どもの主体性の再確認	内容の定着	・全体研修後に園内研修 ・研修成果を講師へ送付 ・講師から園へフィードバック
4	実践参観型	年少児の参観と担任A先生を交えた話し合い	1～3回の研修をふまえた参観と意見交換	映像を用いた省察の促進

回	研修形式	テーマ	目的	展開等
5	実践参観型	年中児の参観と担任B先生を交えた話し合い	1～3回の研修をふまえた参観と意見交換	映像を用いた省察の促進
6	実践参観型	年長児の参観と担任C先生を交えた話し合い	1～3回の研修をふまえた参観と意見交換	映像を用いた省察の促進
7	講義型	1年の総括	園内研修からの気づきの共有	<ul style="list-style-type: none"> ・全体研修後に園内研修 ・研修成果を講師へ送付 ・講師から園へフィードバック ・次年度の研修テーマの設定

表1-2 2023年度の研修「子どもの主体性が育つ援助と配慮の定着と実践」プログラム一覧

回	研修形式	テーマ	目的	展開等
1	講義型	子どもの主体性をおさえた実践	実践例からの学習	・全体研修後に園内研修
2	講義型	子どもの主体性をおさえた実践	実践例からの学習	・全体研修後に園内研修
3	講義型	子ども最善の利益の保障	適切な保育の実践支援	非常勤保育者対象
4	講義型	子ども最善の利益の保障	適切な保育の実践支援	非常勤保育者対象
5	実践参観型	年少児の参観と担任D先生を交えた話し合い	1～2回の研修をふまえた参観と意見交換	<ul style="list-style-type: none"> ・映像を用いた省察の促進 ・全体研修後に園内研修
6	実践参観型	年中児の参観と担任E先生を交えた話し合い	1～2回の研修をふまえた参観と意見交換	<ul style="list-style-type: none"> ・映像を用いた省察の促進 ・全体研修後に園内研修
7	実践参観型	年長児の参観と担任F先生を交えた話し合い	1～2回の研修をふまえた参観と意見交換	<ul style="list-style-type: none"> ・映像を用いた省察の促進 ・全体研修後に園内研修

※5回～7回の園内研修では映像を複数回で回覧し視聴した。

〈保育参観から話し合いまでの流れ〉

保育参観から話し合いを行う研修日には、参観の前に園長から参加者に対してクラスの概観についての説明があった。参観は、子どもの主体性がよく観察できると想定された、子どもが自分の思う遊びをする時間（9:30頃）を選び、約1時間行われた。保育参観の際には、子どもの姿や保育者の関わりを記録するためビデオ撮影も併せて行った。参観終了後は遊戯室等に移動し、小グループに分かれて参加者同士が30分ほど自由に意見交換をした。撮影された映像は、参観後の話し合いにおいて参加者が子どもの行動や保育者の援助を具体的に振り返るための資料として活用された。講師はグループを回り、話を掘り下げたり共感しながら議論の活発化を図った。その後、グループごとに主だった意見の発表があり、講師の視点の提示を含めた全体での話し合いが行われた。

〈対象〉

本研究では2022年～2023年に実施された計6回の保育参観と参観後の話し合いから2

つの場面を取り上げる。保育参観と話し合いで構成された研修は毎年度3回（年少クラス、年中クラス、年長クラス）あったが、本研究では、2022年度の年中クラス（担任B先生）、2023年度の年長クラス（担任F先生）の実践を対象とする。この2つの実践は、いずれも参観後の話し合いにおいて参加者の関心が特に高まり、保育者の語りや子どもの姿をめぐって活発な対話が展開されたものである。これらは2名の異なる保育者による実践であるが、B先生が、翌年度の研修において自身の保育実践を「育ちの事例」として語り、その後の各園での園内研修で共有されたことから、両者には研修を通じた学びの連続性があると言える。さらに、2023年度の実践は、前年度の全体研修および園内研修をふまえた文脈の中で展開されており、研修を重ねるごとに講師自身の気づきにも変容が含まれていると考えられる。以上の点から、2つの事例は独立した保育実践でありながら、研修の往還的な構造の中で相互に関連し合っており、講師の気づきと保育者の実践が循環していることを示す研修の場として妥当であると判断し、研究対象とした。

分析

本研究では、研修の場において講師自身の心が揺さぶられた場面が描かれたエピソード記述をもとに、参観時の記録や参加者との対話内容をふまえ、保育実践と研修構造の相互作用を質的に分析した。

結果

エピソード1 「うわあ！ 楽しそう！」（2022年11月1日、年中クラス・B先生）

〈背景〉

この日は研修で保育参観を取り入れることになって2回目。今日は年中クラスの参観である。園長先生と保育室へ向かいながら私は、「子どもの遊ぶ姿を参観しに来ているとはいえ、先生は緊張しているだろうなあ」「年中さんはどんなことしてるのかな」と、B先生に寄せる緊張感や子どもが遊ぶ姿への期待を胸に多くの参加者と保育室に入った。

〈エピソード〉

保育室をのぞいて私の目に飛び込んできたのは、たくさんのお店屋さんだった。B先生も一緒に描いたであろう「あいすやさん」「じゅーすやさん」「ぱんやさん」といったお店の看板が保育室の奥に並んでおり、それを見ただけでわくわくした。この日の研修参加者は20名ほどだった。子どもから見れば、自分たちを見る大人たちで保育室も廊下もふさがれる状況であり、遊ぶところではないはずである。それにもかかわらず、子どもたちは私たちには目もくれず、お店屋のまわりでわいわい遊んでいた。アイス屋さんの子どもが「おまたせしました、どうぞ、〇〇円になります」とアイスを売ったり、かと思えば隣のジュース屋さんで売ったり、いつの間にかパン屋さんには誰もいなかったり、思うままに

遊んでいる姿に自然と目じりが下がった。参加者を見てみると、参加者も同じように、子どもの姿に笑みを浮かべている。ふと、先生の声が聞こえないことに気付き、「B先生はどこかな」と思い保育室内を見渡してみると、子どもの中に入って子どもになって遊んでいる姿が目に入ってきた。子どもと一体化するほどB先生も遊びを満喫している。そして、この部屋にいる誰もが今この時間を楽しんでいると感じている。私は、保育室中が楽しさやおもしろさでいっぱいになったような感覚になった。

〈参観後の話し合いから〉

子どもにとって大勢の大人、それも保護者による参観ではなく、自分が全く知らない大人による参観はかなり奇異な状況だと思う。その中で、自分がやりたいことに没頭する子どもたちに頼もしさを感じた。また、そのような力が子どもの身につくよう保育を進めてきたB先生を心強く思った。

後に行った参加者との対話の中で、B先生は「1時間半ぐらいずっとここで遊んでました」と楽しそうに語った。この言葉を聞いて参加者からどよめきのような歓声があがった。私も思わず「すごいね！」と口にしていった。さらにB先生の話に耳を傾けると、この保育室にあるものは、いわゆる既成の玩具ではなく、遊ぶ中で子どもが必要に応じて作ったものであることが分かった。子どもが遊びたいことで遊ぶ。必要な物があれば保育者も一緒に考えて作ってそれでまた遊ぶ。子どもが自ら考えた遊びを保育者が支えることで展開しているこのサイクルが遊びに集中することにつながっているのだと感じた。そして、それは子どもが主体的であるからこそだと実感した。参加者からは「遊びを充実させよう」とすると『買わなきゃ』（『買えるかな』）とってしまう」「私が作らなくちゃいけないと思って、時間的なことも考えるとためらっちゃう」という声が出たが、B先生の話から「子どもと一緒にやってあげればいいんですね」との気づきにつながった。

これまで私は、研修は理論や方法を伝えることに重点を置くものだと思っていたが、実際の保育室で見た子どもたちやB先生の姿と参加者の声から、保育の本質は「子どもと保育者が共に遊び、共に考えること」にあることを再認識した。講師としての私自身も、保育者と同じように、子どもと共にある姿勢を持ちたいという思いを新たにしたい。

エピソード2 「いいんじゃない？」（2023年12月11日、年長クラス・F先生）

〈背景〉

私が講師として携わっている研修も3年目を迎えた。今年度も保育参観から参観後の話し合いを通して子どもの主体性を考えるための研修を実施している。この日は年長クラスの参観。事前に園長先生からこのクラスの様子をお聞きしたところ、春はかしわもちやたい焼きづくり、夏は年長2クラスでおぼけやしきごっこがブームだったとのこと。現在は10月の運動会後から盛り上がっている廃材を使った街づくりをしていることを知った。

年長の12月、園生活も終盤に差し掛かってきている子どもたちの遊ぶ力や友達と関わる力、いくつかの遊びのブームを経てどのように街づくりが展開されたのか、知りたいことがどんどん沸いてくることを感じた。今年度の研修はこれで最後となることもあり、私を含めた参加者全員の関心が深められ、明日からの保育への意欲につながる研修にしたいと思っていた。

〈エピソード〉

保育室に入ると、部屋の真ん中にどーんと街があり、周りには子どもやF先生が顔を寄せて何やら相談しているような姿が目に入った。子どものおしゃべりが途切れない様子で、街づくりを面白がっている真っ只中にいることが感じ取れた。そして子どものおしゃべりを嬉しそうに楽しそうに聞いているF先生の姿に、私も子どもの輪の中にあるような感覚になり、参観という場面でなければそこに飛び込んでいきたい気持ちになった。

街づくりがメインに繰り返されているコーナーの近くに、廃材置き場があった。作られている街を横目にGくとHくんが「えきつくつたらいいんじゃない?」「じゃあこれ(廃材の一部)せんろにしていいい?」と駅を作り出した。少し離れたコーナーではIちゃんとJちゃんが、作られたお城に橋を架けたい様子。手にする廃材が思うイメージに合わないようで何度も試すIちゃんに、Jちゃんが「これ〇〇にしたらいいんじゃない?」と勧めると、「いいじゃん!」とIちゃん。意気揚々と作り出したIちゃんJちゃんからは「よーし! これでOK!」という気概があふれているように感じた。

街を作るために、廃材コーナーから自分たちが作りたいものにふさわしいものを必死に選ぶ姿を見て、自分たちが作りたいものを自分たちで考えて作るんだ、という強い思いのようなものがあることが伝わってきた。また自分の思いだけで製作するのではなく、友達にアドバイスをすることやそのアドバイスを受けることで製作が深くなっていく様子を目の当たりにし、子どもが主体となって製作することが、製作する力だけでなく物を吟味する力や友達関係にも作用していることにはっとした。

〈参観後の話し合いから〉

保育室のほぼ真ん中にある街は、参観後のF先生の話から3代目であることが分かった。初代は運動会後にできたそうだが、それからおよそ2ヶ月間、街ができては盛り上がり、しばらくするとしほみ……を繰り返しながら3代目ができあがったことを知り、子どもたちの中に「街」がずっと存在していた事実に参加者も私も驚いた。どのようなタイミングで2代目、3代目へと街が変化したのか、変化する時にはどのような援助があったのかについて後で聞いてみよう思ったところ、同じ疑問をもった参加者から質問として出された。「よりリアルなものが作りたいんだな、と思ってさらに材料(素材)の準備をしました」とのF先生の答えから、子どもの製作することへの意識の向き方を読み取り、子

もが満足するための環境を整えることが、遊ぶ意欲や子ども自身が考える力を支え、仲間と目標を実現させる力になっていくことが理解できた。参加者からは「友達同士の会話がとても多い」「みんな一緒に街が出来上がる過程を楽しんでいるように感じた」といった感想も活発に出され、一つひとつに共感を生んだ。私を含めたこの場にいる大人たちが今日の子どもたちの姿に保育の本質を見たのではないだろうか。今回の経験から、研修講師は知識や援助法の伝達にとどまらず、子どもと共に過ごす時間から生まれる学びを研修に組み込むことが保育の質を高めることにつながることに気付かされた。

〈2つのエピソードについての考察〉

2年目の研修で参観した年中クラスの「お店屋さんごっこ」では、子どもたちが役割を決め、やりとりを楽しみながら遊びを展開していた。担任も子どもの輪に入り、共に遊びを楽しむ姿があり、保育室全体が活気と笑顔に包まれていた。この場面から私は、子ども同士のやりとりの豊かさや、保育者が遊びに参加することで遊びに動きが生まれたこの場面に保育の醍醐味を感じた。一方、3年目の研修で参観した年長クラスの「街づくり」では、子どもたちが長期間に渡って遊びを継続し、素材を吟味しながら製作を深めていた。担任は子どもの意図を読み取り、必要な素材や環境を整えることで、遊びの継続と展開を支えていた。この場面から私は、子どもの姿に合わせた環境構成や素材の選択が子どもの遊びを支える重要な要素であることを実感した。何より、子どもの意図を適切に読みとる保育者のまなざしが必須であることを確認した。

両者を通して見えてきたのは、子どもの主体性は年齢や活動の性質によってその現れ方が異なるということである。年中では、役割を通じたやりとりや即興的な展開が主体性を形づくっていたのに対し、年長では、構想を持ち、仲間と共に試行錯誤を重ねながら形にしていく過程に主体性がみられた。そして、保育者の関わり方も、共に遊びを楽しむ参加型から、環境や素材を通じて支える構成型へと変化していた。この2つのエピソードから、子どもの主体性は一義的に捉えられるものではなく、活動や発達段階に応じた多様な姿を通して示されるものであることが分かった。また、研修を計画する講師の立場として、講師自身も子どもと関わる時間から学びを得る姿勢を持ち続けながら保育者と対話することが、研修の質を高めることにつながると感じた。

総合考察

本研究は、講師自身の気づきや視点の変容が研修計画において重要な要因となることに着目し、講師自らの体験をエピソードとして描くことで、研修の構造的理解を検討した。エピソード記述は、講師が現場で何を感じ、どのように意味づけたかを言語化する営みであり、内省的な思考の軌跡を示すものである。このような記述は、講師自身の省察を促すとともに、研修の計画や運営における構造についての検討を可能にするのではないかと

らに、研修の場としてのあり方に対する理解を深める契機となり、保育者の主体的な学びを支える研修の再構築にもつながる重要な視点を提示するものではないか。

また、2つのエピソードが示唆するように、講師が研修の過程で得た気づきは、研修のあり方にも関わると考えられる。例えば2022年度の年中クラスの参観では、子どもの遊びの輪に保育者が加わる姿に触れたことで、「保育の本質は子ども同士に限らず、子どもと保育者も共に遊び、共に考えることにある」という講師自身の保育観に作用した。この気づきは、翌年度の研修計画、特に1回目・2回目の研修において、子どもの姿を起点としたエピソードの共有や、保育者の省察を促す問いを立てることへの意識に反映されている。2023年度の年長クラスの参観からは、子どもたちが素材を吟味しながら街づくりを継続する姿に触れたことで、「環境構成が子どもの主体性を支える一助となる」という視点が講師の中に明確化された。この気づきはその場で参加者と共有され、参観後の話し合いにおいて「素材の選び方」「環境の更新」などをテーマにした対話を促す契機となり、研修の内容がより実践に根ざしたものへと展開されたことが理解できる。

さらにこれらの気づきは、講師が研修の場における自らの立ち位置を再考することにも反映されている。参加者と一緒に保育参観をすることで、同じ時間、同じ場を共有することになる。同じ場面を見聞きしているからこそ、講師自身の感情は撮影された映像と共に参加者自身の心の動きと同期し、共感したり、問いを立てることが可能となる。その結果、参加者の話を保育の専門職としての視点に落とし込むことができるのである。この流れは、「研修をする者と研修を受ける者」といった関係を、「子どもの姿や保育を同じ位置で考え合う者たち」という関係に再構築させるプロセスを伴っていると考えられる。保育者と講師が共に問い、共に育つ場へと展開された研修にするためには、講師が研修の局面に応じて、参加者に対してファシリテーターとして関わる場面と、メンターとして支える場面を柔軟に行き来する姿勢が求められるだろう。

こうした気づきの積み重ねは、講師自身の視点のさらなる変容にもつながっている。保育参観と参観後に対話を重ねる中で、保育者の語りや子どもの姿に触れることが、講義以上に深い学びを生むことがエピソード記述から明らかになった。特に、保育参観の場で保育者と共に子どもの姿を見つめ、参観後の話し合いで保育者の語りに耳を傾けることで、講師自身も「保育を共に考える存在」としてその場に立ち会っているという感覚が芽生えていることが分かる。講師が自身の立ち位置を「伝える者」から「共に問いを立てる者」へと変換することで、研修の場はより対話的で、保育者の主体的な学びを支えるものへと変化していったのである。

講師自身の視点の変容は、保育の省察的实践に関する理論とも重なり合う。たとえば、Schonの「省察的实践者」の概念は、実践の中で問いを立て、意味づけを行う専門職の姿を指しているが、講師自身が保育者との対話を通じて自身の立ち位置を問い直し、研修の再構成をしていく過程は、まさにそれに合致する。講師が「伝える者」から「共に考える

者」へと変容することは、研修の場そのものを対話的・協働的な学びの場へと転換する契機となることが分かる。

これらの考察から、今後の研修計画においては、講師自身の省察を促す仕掛けや、保育者の語りを中心に据えた構成が重要であると示唆される。具体的には、保育参観後の語り合いの時間を十分に確保し、実践された保育に対して講師が一方的に評価や助言を行うのではなく、保育者の問いや気づきを起点に対話を展開することが求められる。また、講師自身も研修の場を通じて学び、変容していく存在であるという認識を持つことで、研修は単なる知識伝達の間ではなく、保育者と講師が共に育ち合う場へと展開していく。これらは本研究が示すように同一講師が継続的に研修を実施することで形成しうるプロセスではないか。継続的に研修を行うことの重要性、保育の専門性の育成においても重要な示唆を与えるものであると考える。

今後の課題

本研究は、講師自身の気づきや視点の変容に焦点を当て、研修の構造的理解を検討したものであるが、以下の課題も残されている。

本研究では講師自身の気づきに焦点を当てたため、保育者の気づきの変容については十分に扱うことができなかった。特に園内研修において保育者が語った内容は各園から文書で届けられたものの、本研究では分析対象として取り上げていない。保育者がどのように子どもの姿を捉え直し、語りを通じて自身の実践を変容させていったのかを追うことは、講師の省察との相互作用を明らかにする上でも重要な視点である。また、一人の保育者の育ちだけでなく、園としての育ちの解明にも寄与すると考えられる。本研究をもとに、保育者の語りの変化に焦点を当てて再分析し、講師との対話がどのように保育者の学びを促進するのかを検討することが求められる。

参考文献

- 大豆生田啓友・高嶋景子・三谷大紀、「語り合い」で保育が変わる：子ども主体の保育をデザインする研修事例集，2020，Gakken.
- 加藤翼，保育の質を担保する保育士研修のあり方についての研究：研修体系の歴史的変遷から読み解く研修と処遇の関係を検討する，洗足論叢，53，2025，161-173.
- 片岡元子・松井剛太・松本博雄・高橋千代，保育者の行動変容を促す「探求型研修」の検討：研修をデザインする側の視点から，保育学研究，58(2・3)，2020，233-244.
- 金玖志，新人保育者による省察の意味とその変容を支える支援のあり方：保育実践後の「保育者間の話し合い（対話）」の中から，保育学研究，47(1)，2009，66-78.
- 齋藤めぐみ，エピソード記述をもとにした園内研修の試み：保育者を対象とした研修の質的調査，千葉敬愛短期大学総合子ども学研究所年報，2021，31-39.
- 汐見稔幸・無藤隆（監修），保育所保育指針 幼稚園教育要領 幼保連携型認定こども園教育保育要領 解説とポイント，2018，ミネルヴァ書房.

- 高嶋景子・岩田恵子・松山洋平・三谷大紀・大豆生田啓友, 保育の質向上と保育者の成長を支える往還型
研修：実践と研修の往還がもたらす新たな意味と価値の創造過程, 保育学研究, 59(3), 2021, 23-34.
- 瀧川光治, 保育者対象の研修において研修で学んだことを活かしていけるための研修設計：「研修転移」
の考え方を踏まえた試論, エデュケア, 42, 2021, 31-39.
- 中島寿子, SOAP 記録を活用した園内研修による保育者の変容, 山口大学教育学部附属教育実践総合セン
ター研究紀要, 58, 2024, 217-226.
- 那須信樹・矢藤誠慈郎・野中千都・瀧川光治・平山隆浩・北野幸子, 手軽に園内研修メイキング：みんな
でつくる保育の力, 2016, わかば社.
- 東村知子・古賀松香・佐川早季子, エピソードに基づく保育者の対話を通した学びと学び合い：京都市立
幼稚園エピソード研修の事例から, 認知科学, 31(3), 2024, 496-512.
- 福井県幼児教育支援センター, 学びをつなぐ希望のバトンカリキュラム 令和7年3月改訂版 第5章 自
己発揮する子どもの姿の実践事例, 2025.
- 福崎淳子・小河原恵津子・小野寺富美子・鈴木君栄, 保育におけるエピソード記録から読みとる保育者の
気づきと学び合い：人的環境に視点をあてた園内研修の試みから, 東京未来大学研究紀要, 5,
2012, 111-121.
- 箕輪潤子・野口隆子, 園内研修で保育者はどのような課題を見出しているか, 乳幼児教育・保育者養成研
究, 3, 2023, 89-101.