

保育者の語り合いから生まれる新たな学び

—大分県「こども育成研究交流セミナー」におけるワークショップから—

佐藤 慶子 阿部 敬信

New Learning Outcomes on the Conference of Nursery Teachers:
From the Nursery Teachers Research Exchange Seminar in Oita Prefecture

Keiko SATO Takanobu ABE

【要 旨】

本研究は、平成24年度に実施された大分県「こども育成研究交流セミナー」におけるワークショップ型研修によって、幼稚園、保育所、認定こども園といった異なる幼児教育・保育の場の教師・保育士にどのような研修効果が生じたのかを明らかにすることを目的として行われた。その結果、3回という実施回を経ることで、次第にワークショップ形式に慣れて話し合いができるようになっていくことが分かったが、このようなワークショップ形式に対する意識までは変容しなかった。また、研修成果は、「研修効果測定」の4つのレベルの「実行」レベルまで達成されている可能性が示唆されるとともに「実行」レベルには「選択型」と「融合型」の二つの型があること、そして「成果」レベルに至るには「融合型」の成果を参加者それぞれが所属する場で実行することが、まず必要なことであると示された。

【キーワード】

幼稚園 保育所 認定こども園 ワorkshop型研修 研修効果

1 はじめに

現在の幼保一体化については、2012年6月のいわゆる「社会保障・税の一体改革」における「3党合意」によって、「幼保連携型認定こども園」の改善・拡充、子ども・子育て支援会議による議論となっている。つまり、幼保一体化は、現状の幼稚園、保育所、認定こども園の三つの設置形態が、それぞれの設置数の増減はあ

ろうが、併存する状況については当面維持される。しかし、幼児教育・保育の場に異なる設置形態の場が制度として存在することは、地域や子どもの実態によって選択できる状況があるともいえ、それぞれの独自性を生かした幼児教育・保育を実施すると考えることもできる。

一方で、各園等は、通常それぞれの設置形態ごとに、例えば幼稚園は、「大分県幼稚園連合会」、保育所であれば「大分県保育連合会」とあるように、それぞれが別に研修・研究等の活

動を行っていたり、県における所管が、保育所は福祉保健部、私立幼稚園は生活環境部、公立幼稚園は教育委員会と分かれていたりすることから相互の連携が進んでいない状況もある¹⁾。

このような状況を改善するために、大分県では平成24年度に幼保連携人材育成推進事業「こども育成研究交流セミナー」(以下、「セミナー」)が9月、11月及び2月の計3回にわたって保育士及び幼稚園教諭等の現場実践者を対象とし、人的ネットワークの形成と人材育成を図ることを目的に実施されることになった。

本「セミナー」では、その目的から、講演や実践報告の他に、毎回必ず少人数グループをその場で編制して、そのグループによるワークショップ形式による研修が取り入れられた。それぞれのグループには、幼稚園、保育所、認定こども園等の異なる設置形態の幼児教育・保育の場の教師・保育士が参加し、それぞれの立場からの意見交流が設定されたテーマに基づいて行われた。「ワークショップ」とは中野²⁾によれば、「先生や講師から一方的に話を聞くのではなく、参加者が主体的に論議に参加したり、言葉だけでなくからだやこころを使って体験したり、相互に刺激しあい学びあう、グループによる「学びと創造の方法」であり「参加体験型グループ学習」と言われることもある。近年、企業研修にはじまり、自治体の実施する研修など、学校教育や社会教育の枠を超えて様々な分野で広がっている。

また、松山³⁾では、「保育者の学び合いの場」としての「参加型園内研修」を実施することで、「園外研修の学びを共有する」ことや、「チームワークを構築する」ことが可能となり、保育者の参画意識や自己肯定感を高めることができるとしている。中坪⁴⁾は、子ども理解を深めるために、「エピソード記述」や「KJ法」を用いて園内の保育所で協議を深めることができると述べている。

このように幼児教育に係る研修会においても、様々な研修・研究の場で取り入れられるようになっている。

2 目的

本研究では、本「セミナー」のワークショップ型研修によって、幼稚園、保育所、認定こども園といった異なる幼児教育・保育の場の教師・保育士にどのような研修効果が生じたのかを明らかにすることを目的とする。

このことにより、幼稚園、保育所、認定こども園等の異なる設置形態の幼児教育・保育の場の教師・保育士が参加して研修を行うことの意義とワークショップ形式による研修の有効性を示すことができると考える。

3 方法

「セミナー」は平成24年度の9月、11月及び2月の全3回にわたって実施された。「セミナー」の概要とワークショップのテーマを表1に示す。

研究は二つに分けて行われた。

研究Ⅰは、「セミナー」の主催者である大分県が毎回(9月、11月及び2月の全3回)の研修実施直後に実施した研修参加者を対象とするアンケート調査から「ワークショップ」の設問に対する自由記述による回答を分析の対象とした。

研究Ⅱは、第3回の「セミナー」の期日から1ヵ月後に本研究の研究者が実施した郵送法によるアンケート調査の回答を分析の対象とした。研究Ⅱのアンケート調査対象者は、第3回の「セミナー」において調査参加者を募り実施の承諾を得ることができた49名である。

研究Ⅱは、「セミナー」による研修の「成果」が研修終了者にその後の行動の変容をもたらしたかを検証するために実施した。アンケート調査の設問は、「1. 所属(選択肢による回答)」「2. 参加回(選択肢による回答)」「3. グループワークで学んだこと(自由記述による回答)」「4. セミナー終了後に実際に行ったこと(自由記述による回答)」であった。

今回は「4. セミナー終了後に実際に行ったこ

と」による自由記述の回答内容を分析対象とした。

表1 「セミナー」の概要

回	第1回	第2回	第3回
月日	9月22日	11月13日	2月14日
参加人数	79名	69名	67名
テーマ	保護者や地域との連携のあり方	子どもの衛生・安全の確保に対する取組と課題	特別な支援を必要とする子ども等への対応

研究Ⅰ

まず、各自由記述の回答内容において、認定こども園、幼稚園、保育園といった異なる幼児教育・保育の場の教師・保育士と意見交換等の話し合いができたことについて言及しているアンケートを選定した。

次に、自由記述の内容から、意見交換等の話し合いができたことについて、「意義を認めている (+)」「意義を認めていない (-)」、「どちらでもない (±)」を判定する。さらに、自由記述の内容から、意見交換等の話し合いの成果について記述していることを抽出した。

判定 (+) におけるアンケートから抽出した内容について KJ 法⁵⁾によってグルーピングとラベリングを行い、これによって収束したラベルを異なる幼児教育・保育の場の教師・保育士に生じた研修の「成果」とした。

以上を、本研究の研究者2名が独立して行い、次にその結果を照合して、一致の程度を検証した。一致していない部分については協議により決定した。

研究Ⅱ

まず、各自由記述の回答内容において、実際に実施した内容を KJ 法⁵⁾によってグルーピングとラベリングした。それを研究Ⅰで「研修効果測定」の4つのレベルから明らかにした「学習」、「実行(選択型)」、「実行(融合型)」及び「成果」の各レベルに相当するかを判定する。

以上を、本研究の研究者2名が独立して行い、次にその結果を照合して、一致の程度を検

証した。一致していない部分については協議により決定した。

4 結果

研究Ⅰ

分析対象となったアンケートの数及び選定されたアンケートの数は表2のとおりであった。

表2 アンケート選定数及びその評価

回	総数	選定数	評価		
			(+)	(±)	(-)
第1回	69	18	13	4	1
第2回	31	9	7	1	1
第3回	63	32	25	4	3
計	163	59	45	9	5

実施回ごとのアンケート総数に対する認定こども園、幼稚園、保育園といった異なる幼児教育・保育の場の教師・保育士と意見交換等の話し合いができたことについて言及しているアンケートの選定数と非選定数に対して χ^2 検定を行ったところ、 $\chi^2(2) = 9.55$ $p < .01$ となり 1% 有意水準において有意差が認められた。残差分析を行ったところ、第3回の選定数が有意に高かった(調整された残差 3.08 $p < .01$)。

次に実施回ごとの自由記述の内容から、意見交換等の話し合いができたことについての意義の判定について χ^2 検定を行ったところ、 $\chi^2(4) = 2.30$ n.s. であり、実施回ごとの有意差は認められなかった。

次に実施回ごとの自由記述の内容から、意見交換等の話し合いができたことについての意義の判定 (+) の話し合いの成果の内容について KJ 法によってグルーピングとラベリングを3回繰り返し行ったところ、次の三つのラベルに収束させることができた(表3)。

表3 KJ法によって収束したラベル

- | | |
|---|-------------------------|
| ① | 異なる場における考え方や実践があることを知った |
| ② | できることを実行してみようと思った |
| ③ | 話し合ったことを取り入れてみようと思った |

表4に収束した3つのラベルごとに代表的な話し合いの成果の内容を例として示す。

表4 ラベルごとの話し合いの成果例

ラベル	話し合いの成果の内容
	他の園で行っているものや幼稚園でなく保育所の取り組みや講座をしていることを知ることができた。
①	保育所の先生と話す機会がほとんどないので交流できてよかった。 普段聞くことができない、いろんな施設の先生方との情報交換ができたので、同じ悩み、難しさを聞き、参考になりました。 事例は、保育園では難しい事もありますが、参考になる分もありました。取り入れられる部分は取り入れていきたいと思えます。
②	どの園も同様に課題を抱えていると感じた。自園に持ち帰り実行可能なことから試してみたい。 自分の園とのちがいがたくさん聞けてとても参考になりました。とり入れられるものは、とり入れていきたいです。
	幼稚園、認可保育園、認可外保育園が共に研修させて頂く機会はこれまでありませんでした。わくをとりはらって、子育て支援に向けて取り組むよい機会を与えて下さり感謝しております。
③	話し、まとめることで、今後保育園で実践できるのか、課題にも残りますが、持ち帰ってはなして行きたいと思えます。 各園の困っていることに共通のものを見いだすことがとても個々強く、同じ解決方法を確認することができました。

各実施回のラベルごとの成果の数については、次の表5のとおりとなった。

表5 ラベルごとの成果の数

回	①	②	③	計
第1回	8	3	1	12
第2回	4	2	1	7
第3回	15	5	5	25
計	27	10	7	44

実施回ごとのラベルごとの話し合いの成果の数について χ^2 検定を行ったところ、 $\chi^2(4) = 1.00$ n.s. であり、有意差は認められなかった。

研究Ⅱ

第3回の「セミナー」において調査参加者を

募り実施の承諾を得ることができた49名に対してアンケート調査を郵送法により実施したところ、回答数は25名(回収率：51.0%)であった。

「4. セミナー終了後に実際に行ったこと」による自由記述の回答内容に対してKJ法によるグルーピングとラベリングを行ったところ、表6のラベルが得られた。それぞれのラベルごとの回答者数とともに表6に示す。

なお、記述がない場合及び来年度実施する予定と記述している場合については、「実施なし」のラベルに含めた。

表6 ラベルごとの回答者数

ラベル	回答者数
実施なし	5
報告伝達	7
資料配付	3
環境構成	5
共通理解	2
企画実行	1
意見交換	1
特別支援	1

この結果から、回答者の内8割の受講者は研修終了後に、それぞれの所属で何らかの行動の変容が見られたことが分かった。

次に、表7に収束したラベル（「実施なし」を除く）ごとに代表的な回答内容を例として示す。

表7 ラベルごとの回答内容例

ラベル	自由記述例
報告伝達	研修内容について報告し、職員会議の中で参考になる点を取りあげ実践の糧とした。
資料配付	3回目で教えていただいたHPの資料などをよく読んだ。他の先生にもその情報を広めようと思っています。
環境構成	なかなか実践にまでうつすことはできませんでした。環境（部屋の）については少し取り入れました。
共通理解	事故後の対応、記録内容等について、全職員で共通理解した。
企画実行	子育て支援の内容で「たまたま箱会」という卒園児の同窓会を企画している園さんがいて、当園でもやってみようということになった。

意見交換	意見交換を行い、保育の質の向上に繋げていけたらと思いました。
特別支援	子どもの対応について先生達にアドバイスなどをもらい、実践してみて、子どもの対応や行動に違いが見られた

5 考察

研究Ⅰ

実施回ごとのアンケート総数に対する認定子ども園、幼稚園、保育園といった異なる幼児教育・保育の場の教師・保育士と意見交換等の話し合いができたことについて言及しているアンケートの選定数は第3回になると増加していることが分かった。本「セミナー」は、受講者を募集する時点で、基本的には3回とも参加できる者を条件としていたことから、同一人が3回受講している場合が多い（ただし、各園等の事情による代理受講や欠席も認めている）。最初はワークショップ形式に慣れていなかったが、実施回を経ることで、次第にワークショップ形式に慣れて話し合いができるようになっていくことがアンケートの選定数に反映されていると考えられる。一方で、話し合いの意義の判定については実施回による差は認められなかった。ワークショップ形式そのものには慣れても、この形式で話し合うことに対する意識までが変容したのではないであろう。

Kirkpatrick and Kirkpatrick⁶⁾は「研修効果測定」の4つのレベル」という枠組みを提唱している。

まずは、「反応」(Reaction) レベルである。これは研修を受講することによって受け取った感情であり、どんな印象を受けて、どんな感情を受けたかというレベルのことである。受講満足度と表現することもある。

次は「学習」(Learning) レベルである。これは研修を受講することによって得られる知識、スキルや態度のことである。

その次は「実行」(Behavior) レベルである。これは研修を受講することによって得られた知識、スキルや態度を活用して、行動が好ましい

変容を遂げることである。

そして、最後は「成果」(Results) レベルである。これは研修を受講したことによる行動の変容によって所属する組織における結果が好ましい方向へ変化することである。

これをまとめると表8に示すことができる。

表8 研修効果測定「の4つのレベル

研修成果のレベル	定義
「反応」 (Reaction)	受講者が得た印象や感情のこと
「学習」 (Learning)	受講者が得た知識、スキルや態度のこと
「実行」 (Behavior)	受講者が知識等を活用して行動を好ましく変容をさせること
「成果」 (Results)	受講者が所属する組織における結果が好ましい方向へ変化すること

(Kirkpatrickら⁶⁾を基に青山・久保田⁷⁾を参考にして、本研究の研究者が³⁾作成)

意見交換等の話し合いができたことについての意義の判定(+)の話し合いの成果の内容について質的な分析を行うためにKJ法によってグルーピングとラベリングを3回繰り返し行った。その結果、三つのラベルに収束させることができた。

これを表8に示した「研修効果測定「の4つのレベル」から考察する。

まず「反応」レベルは、実施回ごとの自由記述の内容から、意見交換等の話し合いに関する意義の判定(+), (-), (±)が、これに該当する。これは、次の図に示すように実施回ごとの意義の判定をみると(+)が、どの実施回に

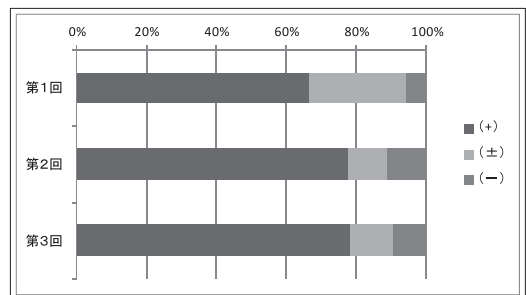


図 話し合いの意義の判定

においても7割弱以上となっており、「反応」レベルでは達成されているといえる。

次に、話し合いの成果の内容についてKJ法によって三つのラベルに収束させることができたが、この内「① 異なる場における考え方や実践があることを知った」は、「学習」レベルの達成といえよう。実際に内容をみると「知ることができた」という知識の理解や「参考になりました」という態度の形成となっている。そして、「② できることを実行してみようと思った」と「③ 話し合ったことを取り入れてみようと思った」は、「実行」レベルといえよう。ただし、この「実行」レベルは、KJ法に得られたラベルによって二つの型があると考えられる。その型を本研究では、一つめは「② できることを実行してみようと思った」は、できるもの、できないものを自らの考えや実践に照らし合わせて選別して実行しようとする「選別型」とする。二つめは、「③ 話し合ったことを取り入れてみようと思った」は、自らの場における考えや実践を異なった場における考えや実践と融合させて新しい考えに基づいた実践として実行しようとする「融合型」とする。

この「学習」レベルの研修成果の内、「融合型」がそれぞれの所属する場で実行され、例えば、所属する場で子どもの遊びの質が向上したり、子どもの安全が確保され、ケガ等が減少したりすることによって、はじめて異なる幼児教育・保育の場の教師・保育士によるワークショップ形式の研修による「成果」レベルの研修成果が示されたことになると考えることができる。

研究Ⅱ

研究Ⅰでは、「セミナー」のワークショップ形式の研修による成果としてKirkpatrickらの「研修効果測定」の4つのレベルによれば、「実行」レベルまで達成されている可能性が示唆された。さらに「実行」レベルには本「セミナー」による研修成果においては「選別型」と「融合型」の二つの型があることも示唆された。

研究Ⅱでは、これら研修による成果が、それ

ぞれの所属する場で実行されたかどうか、つまり受講者の行動に変容が見られたかどうかを検証した。

その結果、回答者の内8割はそれぞれの所属に戻って何らかの行動を起こしており、研修の効果はあったといえる。

研究Ⅰで明らかになった「研修効果測定」の4つのレベルから、これらの研修の効果について考察を行う。

研究Ⅱによって得られたラベルを検討すると「報告伝達」及び「資料配付」は、受講者が伝達や配布を行うという行動を起こしているが、「受講者が得た知識、スキルや態度」をそのままそれぞれの所属で伝えているだけであるので、「学習」レベルに相当すると考えることが妥当であろう。

次に「環境構成」、「共通理解」及び「企画実行」は、安全に配慮して環境を構成しなおしたり、職員会議で共通理解を得て実施しようとしていたりすることから「受講者が知識等を活用して行動を好ましく変容をさせ」ていると考えられ、「行動」レベルに相当すると考えることが妥当であろう。また、できるもの、できないものをそれぞれの所属の考えや実践に照らし合わせて選別して実行しようとしていることから「選別型」であると考えられる。

「意見交換」は、表7に示しているように「意見交換を行い、保育の質の向上に繋げていけたらと思いました」と記述されており、所属における考えや実践と融合させて新しい考えに基づいた実践として実行しよう」としていることから、「学習」レベルの「融合型」であると考えるのが妥当であろう。

最後に「特別支援」は、表7に示しているように「子どもの対応について先生達にアドバイスなどをもらい、実践してみて、子どもの対応や行動に違いが見られた」としており、「受講者が所属する組織における結果が好ましい方向へ変化」している。これは、「学習」レベルの「融合型」を所属する場において実行することによって、子どもの行動に変容が見られたと報告しているといえる。つまり、「成果」レベル

の研修成果を示したことになると思うことが妥当であろう。

これらをまとめて「研修効果測定」の4つのレベル」ごとの回答者数を表9に示す。

表9 研修効果測定レベルごとの回答者数

研修効果測定レベル	回答者数	
学習	10	
行動	選択型	8
	融合型	1
成果	1	

表9に示したように、本「セミナー」による研修の成果が、実際にそれぞれの所属の場で、実践に移されることで「成果」レベルに至るまでの研修効果があったことが分かった。

一方で、研修効果が「学習」レベルに留まっている割合が5割を占めている。「成果」レベルに達した回答はわずか5%であった。アンケート調査の設問「3. グループワークで学んだこと」による自由記述の回答には「他所の取り組み、悩み等は共通することが多くありました。しかしながら、グループで出し合った問題点（課題）が話し合いで全て解決できた訳ではありません」、「ただ、これだけの違いがあるので、幼保のつながりはもちにくいと感じました（特に、公-私、幼-保は理念が違うので、そこから理解し合い、同じ方向を向いて育てていくのは時間がかかりそうだと思います）」とあるように、異なる幼児教育・保育の場での相互理解に時間がかかり、それぞれの違いがあることが分かったことに終わってしまうことが、このような結果をもたらしていると考えられる。今後は、例えば、ワークショップの各グループのメンバーを固定してワークショップを繰り返すことなどを考える必要がある。

翌年度に実施することにして回答もいくつか見られた。本「セミナー」終了後の年度末1ヵ月という期間でのアンケート調査であったことから、「共通理解」はできても実施にまでは至らなかった。これらによって5割が「学習」レベルに留まってしまったと考えることができ

る。引き続き追跡の検証を行う必要がある。

6 結論

本研究は、本「セミナー」のワークショップ型研修によって、幼稚園、保育所、認定こども園といった異なる幼児教育・保育の場の教師・保育士にどのような研修効果が生じたのかを明らかにすることを目的として行われた。

研究Ⅰの結果、ワークショップ形式に慣れていなかった参加者が、実施回を経ることで、次第にワークショップ形式に慣れて話し合いができるようになっていくことが分かった。しかしながら、このようなワークショップ形式による話し合いの意義については、形式そのものには慣れても、この形式で話し合うことに対する意識までは変容しなかった。

また、意義を認めている参加者が示す研修成果は、Kirkpatrickらの「研修効果測定」の4つのレベル」では、「実行」レベルまで達成されている可能性が示唆された。さらに「実行」レベルには本「セミナー」による研修成果においては「選択型」と「融合型」の二つの型があることも示唆された。

そして、これらの異なる幼児教育・保育の場の教師・保育士のワークショップ形式による話し合いの研修効果が「成果」レベルに至るには「実行」レベルの「融合型」の成果を参加者それぞれが所属する場で実行することが、必要なことであると示した。

研究Ⅱでは、この研究Ⅰの結果から、「セミナー」終了後にそれぞれの所属の場で「セミナー」で得られた成果が、実際に受講者の行動の変容となって研修効果が生じているのかを検証した。その結果、回答者の内8割はそれぞれの所属に戻って何らかの行動を起こしており、研修の効果はあったといえた。

さらに、これを研究Ⅰと同様にKirkpatrickらの「研修効果測定」の4つのレベル」によって検討すると、数は少ないものの本「セミナー」による研修の成果が、実際にそれぞれの所属の場で、実践に移されることで「成果」レベルに

至るまでの研修効果があったことが分かった。

これこそが、ワークショップ型研修を行うことによって異なる幼児教育・保育の場があることを生かして生じる「新たな学び」であるといえるのではないだろうか。

一方で、依然として「研修効果測定」の4つのレベル」における、「学習」レベルが5割を占めている。先に述べた「新たな学び」と考えられるような「成果」レベルに達した回答はわずか5%であった。ワークショップ型研修において今回で達することができた「新たな学び」をもたらすためには、例えば、ワークショップの各グループのメンバーを固定してワークショップを繰り返すことなどが考えられる。

今後は、さらに継続して、このワークショップ型式による話し合いの成果を、それぞれが所属する場で、どの程度実施することができたのかを明らかにする必要がある。

務教育課に多大なる御協力をいただきました。ここに記して謝辞といたします。

【引用文献】

- 1) 大分県子育て支援課、平成23年度第3回大分子ども・子育て応援県民会議配布資料、2011.
 - 2) 中野民夫、ワークショップ-新しい学びと創造の場、2001、岩波書店.
 - 3) 松山益代、参加型園内研修のすすめ-学び合いの「場づくり」、2011、ぎょうせい.
 - 4) 中坪史典、子ども理解のメソドロロジー、2012、ナカニシヤ出版.
 - 5) 川喜田二郎、発想法-創造性開発のために、1967、中公新書.
 - 6) Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. Evaluating Training Programs: The Four Levels: 3rd edition, 2005, Berrett-Koehler, San Francisco, CA.
 - 7) 青山征彦・久保田亨、はじめての教育効果測定-教育研修の質を高めるために、2007、日科技連出版社.
- ※ 本稿は日本保育学会第66回大会（中村学園大学・中村学園大学短期大学部）のポスター発表PC-053「保育者の語り合いから生まれる新たな学び（1）」に新しいデータを追加し加筆したものである。
- ※ 本研究を実施するにあたり、大分県こども子育て支援課、私学振興・青少年課及び大分県教育庁義