

# 教育イノベーションをめざした保育者研修に関する報告

—「創発的協働研修」におけるエージェンシーの移譲に着目して—

## A Nursery Teacher Development Program for Educational Innovation: Focusing on the Agency Transfer in the “Collaborative Intervention in Nursery Teacher Development Program”

本岡美保子・濱名 潔・山田 直之

MOTOOKA Mihoko, HAMANA Kiyoshi and YAMADA Naoyuki

Although nursery teacher development programs aim to improve the treatment of nursery teachers, enhance their expertise, and help the nursery organization grow, the trainings could fall into controlled learning by the training provider, which is unlikely to lead to educational innovation. Therefore, this study examined how agency is transferred from researchers to nursery teachers in a nursery teacher development program to provide insight into developing training for nursery teachers that leads to educational innovation. The “Collaborative Intervention in Nursery Teacher Development Program” intends to create new concepts and forms of activity through collaboration that transcends regions, organizations, and positions based on the framework of the Expansive Learning from Activity Theory. This program was selected because it was conducted with the aim of facilitating collaborative learning utilizing the agency of nursery teachers without pre-determining learning outcomes. We found that “commitment to the training purpose,” “training continuity,” “awareness of common issues related to the main training theme,” and “developing a sense of collaboration through empathy with the problems caused by the participants’ positions” may be the key to learning that leads to educational innovation. This study has provided clues to educational innovation in which the nursery teachers themselves become the agents of change, and the nursery teacher development program could possibly become a learning experience that leads to educational innovation in the future.

### I. はじめに

#### 1. 保育者研修のあり方を問い直す必要性

保育所保育指針において、保育士には職位や職務に応じて研修を受けること、施設長には体系的・計画的な研修機会を確保することが求められている（保育所保育指針, 2017）。研修とは、専門的な知識や技能、資質の習得および維持、向上を目的として行われる研究及び修養のことであり、保育者の権利であると同時に義務でもある（矢藤, 2019）。

保育者に対する研修（以下、保育者研修と表記）には、「保育士等キャリアアップ研修」（厚生労働省、2017）や自治体独自の研修、「参加・協働型園内研修」（境、2020）などの園内研修、園内と園外の研修を往還する「往還型研修」（高橋・岩田・松山・三谷・大豆生田、2021；片岡・松井・松本・高橋、2020）などがあり、保育者は様々な形態の研修機会に恵まれるようになった。保育者全体の85.3%が、1年間の間に何らかの研修に参加しているという結果（国立政策研究所、2020）も、多くの保育者に研修の機会が確保されていることを裏付けている。

保育者研修は、保育者としての専門性の向上はもちろんのこと、技能・経験を積んだ職員に対する処遇改善や、個人のウェルビーイングを目的に行われている（崔・秋田、2021）。しかしそれだけではなく、同時に組織としての成長も期待されている（境、2020）。さらに言えば、保育者に限らず社会人が学ぶことは、個人の利益にとどまることなく、組織全体、社会全体をより良くすることが期待され、イノベーションとの関連から説明することができる（経済産業省、2020a）。

イノベーションとは、社会・顧客の課題解決につながる革新的な手法（技術・アイデア）や既存手法の新たな組合せで新たな価値（製品・サービス等）を創造し、社会・顧客への普及・浸透を通じてビジネス上の対価（キャッシュ）の獲得や社会課題解決（ミッション実現）に貢献する一連の活動のことである（経済産業省、2020a）。経済産業省（2020a）は、強いられる学びではなく、自主的な社会人段階の学びによって、「イノベーションを支える人材」「イノベーションを起こす人材」が育成されることを推進している。つまり社会課題を追求し社会全体をより良くするための学びは、自主的な学び、すなわち職場から指示されるトップダウン型の研修ではないということである。ただし、ここで言われている人材とは人財のことであり（経済産業省b）、市場経済の原理に基づいて「資本」として利益を生み出すことが想定されている（2021、佐藤）と考えられる。したがって、経済産業省の枠組みを、教育・保育の文脈にそのまま当てはめることはできない。

教育や保育に関するイノベーションを捉える枠組みとしては、「文化・歴史的活動理論（cultural-historical activity theory）」（以下、活動理論と表記）に基づく「拡張的学習」がある。「拡張的学習」とは、既成文化の獲得や制度的な制約への適応として人間の学習を定義している限界を打ち破ろうとするものであり（山住、2022）、自分たちの学習を自分たちが協働して行うことによって、学習の枠組みを拡張し、現状をボトムアップ的に変革していこうとするものである。例えば、総合的な学習の時間は、教師による方向づけられた活動による学習ではなく、一人一人の子どものカリキュラムマネジメントによって、子どもたちの協働や主体的活動、学外の人とのコミュニティーなどといった様々な拡張が起きると考える（富澤、2022）。つまり「活動理論」におけるイノベーションとは、協働的な学びによって、活動システム<sup>1</sup>（図1）が拡張することによってなされるものであり、学びによって自らや、自らをとり巻く組織や社会の変革をめざしたものであるといえるだろう。本稿では、教育・保育に関するイノベーションを、経済産業省の枠組みとは区別する意味で、教育イノベーションと表記して論を進める。

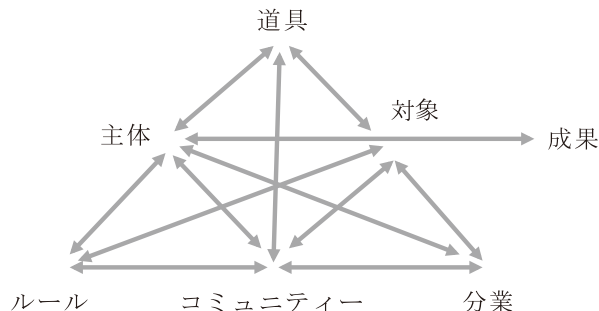


図1 Engeström (1987/2015) を参考にして第一筆者が作成した活動システムの一般モデル

このような教育イノベーションの考え方は、保育者研修においても必要である。保育者研修においても、保育者自身による選択的な研修機会を確保し（上村，2022）、現場からのボトムアップ的な取り組みによって保育の質を向上させることが重要である（汐見，2019）と考えられるようになってきたからである。現状では、研修の機会は確保されているものの、保育者が自身に必要な研修を選択し、同じ課題を持つ仲間との協働の中で学び、現状を打開して保育の質を向上させていくような学びにはなっていないのではないかと考えられるのである。さらに言えば、学ぶ内容や方法を保育者が選択することにとどまらず、保育者自らが学び方を含めた学びのマネジメントをすることや、保育者としての専門性のみならず園全体の保育の質の向上や地域社会全体の保育力を高めることを念頭におくことが、これからの保育者研修には必要なのではないだろうか。すなわち、今後めざすのは、保育者によってマネジメントされた学びによる、教育イノベーションをもたらす保育者研修である。

保育者研修は、これまでそうした観点では行われておらず、保育者一人一人の学びのスタイルに関する十分な検討もなされていないなど（秋田，2023a）、学び方や研修の方向性に関する検討が不十分であったと考えられる。そこで次節では、保育者研修に関する研究によって導き出された課題をもとに、この点についてさらに言及し、本稿の目的を導く。

## 2. 保育者研修に関する課題

保育者研修に関する研究は数多く、それぞれの研修形態に合わせた成果と課題が蓄積されてきた。ここでは保育者研修の中でも研究の蓄積が多い「保育士等キャリアアップ研修」「参加・協働型園内研修」「往還型研修」に関する研究をもとに課題を整理する。

「保育士等キャリアアップ研修」は、職務内容に応じた専門性の向上を図るため（厚生労働省，2017）、都道府県又は都道府県知事の指定した研修実施機関によって、2017年より実施されてきた。系統的な研修の機会（中尾，2023）としてだけではなく、処遇改善と紐づけられているところに特徴がある。2022年からは、研修修了が処遇改善費の要件として順次適用されていることから（内閣府・文部科学省・厚生労働省，2022）、今後ますます、研修機会の増加が見込まれている。しかし、職位とそれに必要な職能は明示されておらず（古賀，2022）、また、必ずしも保育者の職能成長の希望やプランにそって研修が受講できるわけではない（中橋・白井，2022）ため、内容よりも処遇改善の手段として、参加すること自体に価値が置かれてしまう可能性がある。さらに、実施主体や地域実情等に応じた課題が生じているといった実施上の課題もある（崔・秋田，2021）。

「参加・協働型園内研修」とは、伝達型から主体的な学びへと転換を図り、参加者同士の自由な対話や交流、オープンエンドな議論などによって、個人はもとよりチームとしての成長をめざすといった共通基盤を持つ、園内研修の形態の総称である（境，2020）。このような研修は、個別・具体的な事例をもとに保育者が意見を出し合うことで、園全体のチームワーク形成にとって重要な機会になると考えられてきた（中坪，2018）。しかし、研修の成果が職場の人間関係に依存しがちであることや（鈴木・吉田，2019）、「参加・協働型園内研修」だけでは保育者の期待に添えきれず伝達型の研修を望む声があることも（境，2020）、明らかとなっている。

「往還型研修」は、外部研修と園内研修及び園内での保育実践との往還を繰り返すことで、思考のマンネリ化といった従来の「参加・協働型園内研修」の課題を克服するものである（高橋・岩田・松山・三谷・大豆生田，2021）。研修の中に位置付けられた公開保育によって、他者の見方や他園の保育実践に触れ、自らの保育観や子どもをまなごす枠組みを問い直す契機になっていた（高橋・岩田・松山・三谷・大豆生田，2021）。また、「往還型研修」の枠組みを取り入れつつ、さらに園内における探究課題を設定した「探究型研修」（片岡・松井・松本・高橋，2020）もある。アクションリサーチを取り入れた課題探究型の学びによって、保育者の行動変容や、園全体が「学ぶ組織」へと変容する

ことを示唆した。

しかしどちらの研修も、研修実施者による入念なプログラムが組まれることで成果がもたらされる反面、実施者による計画によって学びがコントロールされてしまう可能性を多分に含んでいる。なぜなら、研修で学んだことを職場で実践することを考えたとき、限られた日時や期間で完結しなければならないといった時間的制約があり、研修のプログラム化はやむを得ないからである。また、「往還型研修」(高橋・岩田・松山・三谷・大豆生田, 2021)は2018年度より「保育士等キャリアアップ研修」としても位置付けられ、「探究型研修」(片岡・松井・松本・高橋, 2020)は自治体が大学と連携して行っているものである。こうしたことから、実施者の意図や既成の枠組みを逸脱するような、教育イノベーションをもたらすような学びにはなりにくいと考えられるのである。

このような学びのコントロールに関して、Engeström (2016)は、学習者は常に教授者や研究者、介入者が計画し、実行しよう、やらせようとするところから異なって進むと述べ、教授者や研究者の計画や行為と、学習者のそれとのギャップや葛藤を融合していくことが、エージェンシーの形成プロセスとしての学習を理解する鍵になると主張する。エージェンシーとは、「自分たちの活動を未来の自分たちの手に握る能力と意志」(山住, 2022)のことである。つまり学びとは、エージェンシーの形成プロセスであり、教授者や研究者によって完全にコントロールされうものではない。学びは、学習者が変化を起こす能動的な担い手としてエージェンシーを発揮していくことによってされるものなのである。

以上、保育者研修に関する研究を概観すると、「保育士等キャリアアップ研修」によって処遇改善がもたらされつつあり、「参加・協働型研修」の良さを取り入れながら課題を克服した「往還型研修」によって保育者の行動変容や園組織としての成長が促されることが推察される。しかし「保育士等キャリアアップ研修」は、地域差があることや、職位に必要な能力が曖昧なまま処遇改善のために受ける意味合いが強くなっていること、「往還型研修」は、研修実施者によるコントロールされた学びに陥る可能性があることなど、どちらも教育イノベーションをもたらす学びになりにくいことが示唆された。つまりこれまでの保育者研修は、教育イノベーションをもたらす学びにはなっていないと考えられるのである。

### 3. 本稿の目的

本稿は、保育者研修が、教育イノベーションをもたらす学びとなるための手がかりを得ることを目的とする。具体的には、研修において研究者から保育者自身へと「エージェンシーの移譲」がどのようになされようとしているのかを、筆者等が行ってきた「創発的協働研修」の事例を基に検討する。ここで言う「エージェンシーの移譲」とは、「研修における主導権が研究者から保育者へと移ること」である。教育イノベーションが起きるような協働的な学びにおいては、保育者のエージェンシーが醸成され、研修の主導権が研究者から保育者自身へと移っていくのではないかと考えるからである<sup>2)</sup>。

「創発的協働研修」とは、活動理論に基づく拡張的学習の枠組みをもとに、地域や組織、立場を超えた協働により新たな概念や活動形態の創出を生み出そうとするものである(本岡・山田・濱名, 2021)。研究者が提示するテーマや緩やかなプログラムはあるものの、学ぶべき内容が始めから決まっているような研修ではない。2019年から年1回のペースで、法人の異なる保育施設が継続して行ってきた。「創発的協働研修」の中でエージェンシーの移譲がどのようになされようとしているのか描くことで、教育イノベーションをもたらす学びとなるための手がかりを得ることができるのではないかと考える。近年、他園等からの越境によって新たな学びを取り入れるという視点が重視されるようになってきたことから(秋田, 2023b)、「創発的協働研修」を取り上げる意義があると考えられる。

## II. 方法

本稿では「創発的協働研修」（第3回・第4回）の2事例の報告を通して、エージェンシーの移譲を描くことを試みる。エージェンシーの移譲を検討するにあたっては、「保育者のエージェンシーの現れ」という事象に着目する。前述したように、エージェンシーの移譲とは「研修における主導権が研究者から保育者へと移ること」であるが、このままでは、何をもとにエージェンシーの移譲がなされようとしていると判断したのか不明確であり、読者に多様な解釈を与えてしまう可能性がある。そこで本稿では、目的にアプローチする操作概念として「自ら変化を起こそうとする保育者の具体的な行動」を意味する「保育者のエージェンシーの現れ」を用いることにした。

具体的には、次の手順を経てエージェンシーの現れを検討し考察した。第一に、「創発的協働研修」の事例を実施回別に分けて検討した。これはエージェンシーの移譲が段階を経てなされると予測し、事例を脱文脈化した分析は適さないと考えたからである。第二に、各回の実施概要を報告した。これは実践報告と事例研究では、データの妥当性は事例に関する多面的な情報や状況の詳細な提示によって高められる（杉村，2004）からである。第三に、「創発的協働研修」各回における保育者の言動の中から、保育者のエージェンシーの現れと解釈できる内容を第一筆者が抽出した。（実施概要の内容と重複しない箇所も部分的に存在）。「創発的協働研修」は継続した研修であるため、研修前後の保育者の言動も考慮した。その後、抽出した内容について第二筆者と共にエージェンシーの現れかどうかを協議して考察した。その際、保育者研修における教育イノベーションをもたらす学びとなるための手がかりを〈 〉で表記する。なお「創発的協働研修」の参加園（コスモストーリー保育園（沖縄県：以下、A園）、認定こども園くすの木（広島県：以下、B園）、認定こども園武庫愛の園幼稚園（兵庫県：以下、C園））には研究の了承を得ている。

## III. 「創発的協働研修」の試み

「創発的協働研修」の事例報告と保育者のエージェンシーの現れを検討する前に、本章では「創発的協働研修」の背景情報と根幹にある活動理論について説明する。

### 1. 「創発的協働研修」の概要

筆者らが関わる「創発的協働研修」は、2019年12月に第1回を、2020年12月に第2回を開催し、2021年5月の日本保育学会第74回大会における自主シンポジウムにて、報告及び検討を行った（本岡・山田・濱名，2021）。その後、2021年1月29日に第3回（オンライン実施）を、2023年3月4日に第4回（対面実施）を開催し、第4回はそれまでの2園から3園へと実施園が拡張された。

この「創発的協働研修」は、保育者及び研究者間では「あいまーる」（以下、筆者らが関わっている「創発的協働研修」のことを指す）という名称で呼ばれている。沖縄の労働交換の習わしである「ゆいまーる」と、イノベーションの頭文字である「I」をかけた造語である。「あいまーる」では、保育記録をもとにした実践報告を行うことを通して、保育記録そのものの意義や価値を探究してきた。本稿で報告する第3回・第4回の実施の概要は表1の通りである。

### 2. 「創発的協働研修」における活動理論の関係

「創発的協働研修」は、2019年に第1回目が開催された当初より、活動理論に依拠して展開されてきた。活動理論は、教育、仕事、コミュニティの各領域において、文化・歴史的に構築されてきた人間の「活動システム」を人びとがどう集団的にデザインし変革していくのかを研究する枠組みである

(Engeström, 1987/2015, 2008, 2016; Sannino, Daniels, & Gutiérrez, 2009; Sannino & Ellis, 2013; 山住, 2017; Yamazumi, 2021)。しかしながらその事実は、研修に参加する保育者たちと必ずしも共有されてきたわけではなかった。そのことは、活動理論が、「理論」という言葉が通常示すであろう「現実の説明」という特性を超えて、現実を駆動させるエンジンであるということに真価を見出していることと無関係ではない。つまり、「創発的協働研修」においては、参加者たちが複雑な理論に精通していることが目的なのではなく、参加者らが自ら理論的・実践的活動の拡張的サイクルを経験し、それらを統御してゆくことこそ重要だと考えられていたからである。そのため「創発的協働研修」の成否は、「人間の絶えざる変革と創造と解放の旅をどれだけ鼓舞し媒介し援助していけるのかにこそ見出される」(山住, 2020) ものであった。卑近な言い方をすれば、「知っていてもできない」状態よりも、「知らなくてもできる」状態に価値を見出していたのである。このような認識のもとでは、複雑な理論の説明はかえって実践の妨げとなることが想定され、従来の「創発的協働研修」においては、活動理論が探究対象そのものとなることはなかった。

しかし、第4回「あいまーる」においては、活動理論をとともに学ぶという時間が設定された。保育者研修の従来のあり方とは違う「創発的協働研修」に対する違和感が保育者たちから発せられ、「自分たちが取り組んでいること」の意義と価値を共通認識する必要に迫られたからである。こうして、伝達型の知識観に対するオルタナティブとして「創発的協働研修」が位置付けられ、活動の担い手たち自身が、活動システムを変え、そのことを通して同時に自分たち自身を変えていくような「変革的エージェンシー (transformative agency)」を生み出すことへの介入が「あいまーる」の中軸に据えられる必要性が共有された。

「創発的協働研修」としての「あいまーる」は、保育者自身が子どもや協力者と協働して保育の転換と拡張をその内側から自分たちで生み出していくような新たなモデルを打ち出していくことを試みるものだ、と理解することができる。第4回の「あいまーる」において、活動の目的に対する合意のみならず、活動の方法論に対して合意を形成する機会を設けることができたのは重要な転換だった。

表1 第3回・第4回の概要

	日時	開催方法	活動内容	テーマ	参加者	
第3回	2022年1月29日 10時00分～12時00分	ZOOM	①前回の振り返りと企画趣旨の説明・アイスブレイク ③事例発表・コスモストーリー保育園 ④事例発表・認定こども園くすの木	⑤全体討議 ⑥認定こども園くすの木からコスモストーリー保育園へ ⑦コスモストーリー保育園から認定こども園くすの木へ	伝え合うことで生まれるものは？	コスモストーリー保育園：5名 認定こども園くすの木：6名 研究者：3名 〈オープン参加〉 認定こども園武庫愛の園幼稚園：1名（研究者との重複） 計14名
第4回	〈ブレ〉 2023年3月3日 〈1日目〉 2023年3月4日 9時00分～17時30分 〈2日目〉 2023年3月5日	広島県 広島市 認定こども園くすの木 に 参集	〈ブレ〉 エクスカーション ※自由参加 広島県の保育所2園の見学／ 宮島観光／親睦会 〈1日目〉 ①認定こども園くすの木及び 系列園見学 －全体会－ ②前回の振り返りと企画趣旨 説明・アイスブレイク ③新メンバー及び参加者から の自己紹介 ④あいまーるの意義と活動理 論の紹介 ⑤ディスカッション (5分) ⑥報告・コスモストーリー保育園 ⑦報告・認定こども園くすの木 ⑧報告・認定こども園武庫愛 の園幼稚園	⑨まとめ ⑩グループ討議 ・グループ1 (管理的立場 の参加者) ・グループ2 (保育経験5 年以下の参加者) ・グループ3 (保育経験6 年以上の参加者) ⑪各グループの発表とディス カッション ⑫全体の総括 ⑬親睦会 〈2日目〉 エクスカーション ※自由参加 広島平和記念資料館見学／ 平和公園の散策	感じる、伝える、伝わる？ －実践の豊かさを 共有するために－	コスモストーリー保育園：3名 認定こども園くすの木：7名 認定こども園武庫愛の園幼稚園：2名（研究者との重複1名） 研究者：3名 〈オープン参加〉養成校の学生：2名 計16名

保育者らにとって、あらかじめゴールが定められていない研修は、当初、ファシリテーションやワークショップ、あるいはコンサルテーションと同義であったが、活動理論に基づき、「実験」を必要とするこの方法論がそれらと峻別されることを自覚できたことは、活動理論を実証的に適用し、さらに概念的・方法論的に発展させる可能性を示唆するものとなった。

#### IV. 事例報告1：「第3回あいまーる」における保育者のエージェンシーの現れ

##### 1. 実施までの経緯

実施に先立ち、第一筆者が2園に赴き、「あいまーる」に向けた打ち合わせを行った。B園との打ち合わせでは、園長、及び保育者から、モチベーションが上がるような会、お互いへのエール交換のような会、コロナ禍のオンラインであっても心のつながりが感じられるような会にしたいという思いが吐露された。そして、そのような会にするために、前もってお菓子を送り合い、研修会の途中でいただく時間を作ってはどうかという提案があった。

A園の園長、保育者との打ち合わせでは、B園と同じく、鳥に関するプロジェクト活動を行っていることがわかった。そこで鳥に関するプロジェクト活動の事例を発表してほしいと第一筆者が依頼し、発表内容が決定した。この経緯に関して、B園には説明しておらず、同じ鳥に関するプロジェクト活動に関する事例発表であることは、当日まで伏せられた。発表に対するこうした第一筆者の目論みは、オンラインであっても心のつながりが感じられるような会にしたいというB園の保育者の強いこだわりを反映したものであった。

##### 2. 当日の事例発表と討議の内容：鳥に関するプロジェクトの共有・共感と活動の展開

A園は、子どものつぶやきから始まった「バードさん」に関するプロジェクト活動の事例を発表した。「バードさん」とは、プロジェクト活動の中で名付けられた鳥の名前である。「バードさん」からの手紙と、その手紙に対する子どもたちの反応も紹介され、プロジェクト活動を中核とした園生活の様子が報告された。ドキュメンテーションによって、鳥の巣箱作りの過程を保護者と共有したことで、巣箱作りに関する保護者からの助言や交流があったことも報告され、保育記録がプロジェクト活動を活性化させるだけでなく、保護者による保育理解の深化が見込まれることが示された。

B園は、「びーちゃん」に関するプロジェクト活動とその記録に関する発表を行った。「びーちゃん」は、子どもたちによって作られたおもちゃの鳥である。子どもたちの遊びを観察するなかで、保育者がその存在に気付いたことをきっかけに、子どもたちの間でイメージが広がり共有されていった。子どもたちによって「びーちゃん」の歌やダンスが作られるなど、「びーちゃん」を通した子どもたち同士の関わりが増え、友達関係が広がったことが報告された。また、子どもたちの活動が活発になるにつれて、保育者も「びーちゃん」プロジェクトを姉妹園のスタッフや保護者と共有したいという思いが強まり、伝えたいと思うことが保育記録のモチベーションにつながることを示された。

事例発表の討議の中では、A園の発表を聞いたB園の保育者から、「なんと言っているかわからないくらい、心がいっぱいになった」との感想があった。コロナ禍で対面実施ができない中であっても、同じような実践によって繋がったことで、保育への思いが重なり合い、互いに響き合うような時間が生みだされたと考えられる。また、A園の保育者から「子どもたちの交流ができていけたら、すごく素敵だなと感じた」との声が上がり、子どもたちが鳥に関するプロジェクトで交流し合う「子どもあいまーる」の実施へと繋がった。

### 3. 提案と逸脱及び、研修後の創出に見るエージェンシーの現れ

「第3回あいまーる」では、お菓子を送り合いたいなど、実施前から研修に対する具体的な提案があったこと、研修中の提案を踏まえて研修後に「子どもあいまーる」による子ども同士の交流があったことに、保育者のエージェンシーの現れがあったと考えられる。また、従来の研修であれば、研修のテーマである「伝え合うことで生まれるものは？」に即して、保育記録を保護者や保育者間で共有したことによって何が生まれたのかが中心議題として議論されるであろうが、子どもの興味関心に全力で応えようとする保育者の姿に対する共感が、中心的な話題となっていたところにも、エージェンシーの現れが伺える。後日寄せられた感想にも、「子どもたちの主体的な遊びと保育者の主体性が相まったときの勢いや展開が本当に面白く、聞いているだけですごくワクワクしました」とあるように、保育者がこだわっていたモチベーションが上がるような会、お互いへのエール交換のような会、コロナ禍のオンラインでも心のつながりが感じられるような会が実現されていた。つまり、事前に提示された研究者からのテーマからは逸脱していたにもかかわらず、伝え合うことでお互いの間に生まれたものを、その場で実感し合っていた。

保育者のエージェンシーの現れとして、保育者からの具体的な提案と、事前に提示されたテーマからの逸脱、研修後の「子どもあいまーる」の創出が生まれた根底には、保育者のモチベーションが上がるような会、お互いへのエール交換のような会、コロナ禍のオンラインでも心のつながりが感じられるような会にしたいという「あいまーる」に対する強いこだわりがあったからではないかと考えられる。つまり、〈研修趣旨に対する強いこだわり〉を通して、保育者のエージェンシーの現れが見られる可能性がある。

## V. 事例報告2：「第4回あいまーる」における保育者のエージェンシーの現れ

### 1. 研修の概要

「第4回あいまーる」からは、「第2回あいまーる」からオープン参加し、第二筆者の所属園でもあるC園が加わり、3園での実施となった。対面であることの良さが味わえるような会にしたいという要望が保育者、研究者から上がったため、園見学や地域性に触れることのできる体験、懇親会といったエクスカッションを取り入れることになった。なお、第一筆者による対面での事前の打ち合わせは、会場となったB園のみ行った。本来「あいまーる」が、保育記録の検討を中心の目的として立ち上がったことから、各園には保育記録に対する課題を入れて欲しいという要望だけをメールで伝えた。発表内容を研究者と事前共有しなかったのは、これまで3回の実施を経て、発表に対する保育者のハードルが下がってきていたことを研究者が感じていたからである。

### 2. 当日の事例発表と討議の内容：各園の保育記録の報告から見えた共通の課題

A園は、保護者との保育記録の共有に関する発表を行った。子どもの様子を送迎時に保護者に伝えるだけでは、保育者がそのことを伝えた意図までは伝わらないのではないかとという危惧を述べた。とりわけ乳児保育の場合、発達の様子は伝えにくく、言い方によっては保護者によくない姿だと思われるからである。そこで、ラーニングストーリーを用いてエピソードとして伝え、保護者からのコメントをもらうことで、伝わったという実感を持つことができたことを報告した。また、保育記録を園全体で共有することで他の先生からも意見を聞くことができ、多角的に捉えて記録するようになったと述べた。

B園は、昨年度の「ぴーちゃん」プロジェクトを引き継ぐ中で、次第に子どもたちがリアルな鳥へと関心を向けていったことと関連させながら、保育記録に関して感じている率直な悩みを発表した。



子どもたちと探究活動をする中で保育者は、伝えたいという気持ちに溢れるが、現実的には、時間の確保や、限られた時間の中で何を伝えるのかを取捨選択する難しさ、適した言葉を探し当てる難しさに直面していることを述べた。また一方で、ノルマ化された記録になってしまい、負担に感じてしまうという課題や、保護者の反応がわからないため、保護者に伝わっているのかという不安もあることが報告された。

C園は、自園における保育記録の変遷を振り返りながら、書きたいと思える保育記録のあり方と、園としての方向性を一致させていくことの難しさについて発表した。近年では写真を用いた個人記録に変え、保育者側の解釈はできるだけ外して、写真と共に子どもの思いを書くようにしたことで、文章だけの保育記録だった頃より、ポジティブな捉えが多くなったという気づきを報告した。また、写真を用いた記録は保育者のモチベーションも維持しやすく、写真とともに振り返ることで見えてくるものがあるといった利点があるが、子どもの思いを書くだけでは伝わりにくいといった面もあること、今後ICTを用いた記録をどう活用していくかといった課題があることも報告した。そして、記録を書く目的の中には、園として保育者の育ちのためにやっていた面もあったのではないかと述べ、子どものためにという視点で考え直してみたいという展望を述べた。

こうした発表に続き、討議の中では保育記録に対する共通の課題として、①発信ばかりではモチベーションが続かず、保護者に伝わっているのか不安になる②あらかじめ決められた締め切りがあるとノルマになってしまうが、心が動いたその時に書く方が保育者も書きやすいし、イレギュラーな掲示の方が保護者も見えてくれるような気がする。③保育者の専門性にもとづいた子ども理解を伝えたいが、伝え方が難しいという3点が出された。エクスカージョンの一つとして見学した保育園で見た、写真と付箋を用いた保育記録であれば、②の課題を克服できるのではないかと、いった意見も出された。

### 3. 分科会の内容：同じ立場で働くからこそ共有できる悩み

第4回あいまーるでは、分科会においても保育者のエージェンシーの現れが垣間見られたため、分科会の内容についても報告する。紙幅の都合上、第2分科会（中堅保育者）のみを報告する。第2分科会では、保育記録を書くことの「しんどさ」が各保育者から語られ、そのことが分科会の議論を活発にしていた。中堅保育者は、若手を鼓舞する立場にあることから、普通の業務の中ではネガティブな発言をしにくいと考えられるが、別の園で働く同じ立場の保育者であるからこそ、率直な思いを吐露し合えたのではないかと考えられる。これは、一見否定的な姿に見えるが、お互いの心情を共有し合えたことで「若い子には、記録がしんどいって思っただけで欲しくない」「若い子と一緒に語り合うことで、写真に現れた瞬間だけでなく、その前後に何が起きていたのかを大切にしたい」「一人一人が何のための保育記録なのか考えて欲しい」といった園全体の保育記録のことを考えた発言が生まれていた。

### 4. 共通課題への気づきや悩みの共有からの創出にみる保育者のエージェンシーの現れ

「第4回あいまーる」においては、第3回のような逸脱は生まれなかったが、事前に研究者が介入せずに園ごと発表内容を吟味して臨んだこと、保育記録に関する課題が共通していたことへの気づきや立場を同じくする者同士の悩みの共有によって、事後的に次回「あいまーる」に対する提案や、新たな仕組みが創出されたところに、保育者のエージェンシーの現れがあったと考えられる。新たな仕組みとは、SNSを運用したやり取りのことである。「あいまーる」後の感想の中に、「お互いの園の情報をSNSで発信したい」「次回は同じ記録媒体を使ったことを発表し合うというのも面白いのでは」というような具体的提案があったため、研究者の提案でオンラインによる振り返りの会を持った。そこでSNSの運用が改めて提案され、2023年5月17日よりFacebookの限定グループ「おうちDEあいまー

る」を運用したやりとりがはじまった。2023年10月22日現在まで、研究者を含めた9人が参加し、23回の投稿とそれに対するコメントが44件あった。

保育者のエージェンシーの現れとして、次回発表に対する提案や、SNSの運用といった新たな仕組みの創出があったのは、保育記録という〈研修の主要テーマに関する共通課題の気づき〉と、別の園でありながら立場が同じであったために悩みも共通していたことへの気づきによる距離の縮まり、すなわち〈立場に起因する悩みの共感による協働意識の萌芽〉によるのではないかと考えられる。また、研究者が介入せず園ごとに発表内容を吟味して臨んだことは、〈研修の継続性〉が影響していると考えられる。つまり〈研修の継続性〉〈研修の主要テーマに関する共通課題の気づき〉〈立場に起因する悩みを共感したことによる協働意識の萌芽〉を通して、保育者のエージェンシーの現れが見られる可能性がある。

## VI. 本稿のまとめと今後の展望

本稿は、保育者研修が、教育イノベーションをもたらす学びとなるための手がかりを得ることを目的として、研修において研究者から保育者自身へとエージェンシーの移譲がどのようになされようとしているのか検討してきた。そのために、第3回・第4回における保育者のエージェンシーの現れを確認した。以下、保育者研修において教育イノベーションが起きる手がかりを整理する。

第3回では、〈研修趣旨に対するこだわり〉によって、研修への提案、研究者が決めたテーマからの逸脱、子ども同士の交流という新たな枠組みの創出といった保育者のエージェンシーの現れが見られた。第4回では、〈研修の継続性〉〈研修の主要テーマに関する共通課題の気づき〉〈立場に起因する悩みを共感したことによる協働意識の萌芽〉によって、研究者が介入しない形での発表、次回の提案やSNSでのやりとりという新たな仕組みの創出といった保育者のエージェンシーの現れが見られた。こうしたプロセスの中で、研究者から保育者自身へと、エージェンシーの移譲がなされようとしていたのである。

ここから言えるのは、保育者研修が教育イノベーションをもたらすような学びとなるためには、〈研修趣旨に対するこだわり〉〈研修の継続性〉〈研修の主要テーマに関する共通課題の気づき〉〈立場に起因する悩みを共感したことによる協働意識の萌芽〉が鍵となる可能性があることである。近年では、本稿で検討した「創発的協働研修」のような、集団で継続的に協働する研修に関する議論が始まり、こうした研修において、参加者が同質性を持って実践を理解する安心感や違和感、自己の置かれている状況や意識に向き合いながら次のステップを探るという成長の循環を感じる事が期待されている(門田, 2023)。本稿では、参加園における集団としての自治性や、保育者自身の成長実感には迫ることはできなかったが、保育者自らが変革の担い手となる教育イノベーションを起こす手掛かりを示したことで、今後保育者研修が、教育イノベーションを起こす学びとなる可能性を示せたと言えるだろう。

今後は、「創発的協働研修」を積み重ねる中で、集団としての自治性や保育者の成長実感をもとに「創発的協働研修」の拡張を分析し、「創発的協働研修」における教育イノベーションのありようを明らかにしたいと考える。

## VII. 引用文献

秋田喜代美. (2023a). はじめに：本書の問い. 学びが広がる・深まる園内研修でもっと豊かな園づくり. (秋田喜代美・小田豊 編著). 中央法規, 2-13.

秋田喜代美. (2023b). 研究講師としての研究者がつなぐネットワーク. 学びが広がる・深まる園内

- 研修でもっと豊かな園づくり。(秋田喜代美・小田豊 編著). 中央法規, 2-13.
- Engeström, Y. (1987/2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed). Cambridge: Cambridge University Press. = (2020). 山住勝広 訳『拡張による学習—発達研究への活動理論からのアプローチ』完訳増補版, 新曜社.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press. = (2013). 山住勝広・山住勝利・蓮見二郎 訳『ネットワークする活動理論—チームから結び目へ』新曜社.
- Engeström, Y. (2016). *Studies in expansive learning: Learning what is not yet there*. New York: Cambridge University Press. = (2018). 山住勝広 監訳『拡張的学習の研究—いまだここにはないものを学ぶ』新曜社.
- 片岡元子・松井剛太・松本博雄・高橋千代. (2020). 保育者の行動変容を促す「探究型研修」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号合併号, 223-224.
- 門田理世. (2023). 団体によるネットワークづくり. 学びが広がる・深まる園内研修でもっと豊かな園づくり。(秋田喜代美・小田豊 編著). 中央法規, 315-329.
- 経済産業省. (2020a). *イノベーション創出のためのリカレント教育*  
[https://www.meti.go.jp/shingikai/sankoshin/sangyo\\_gijutsu/kenkyu\\_innovation/pdf/021\\_02\\_00.pdf](https://www.meti.go.jp/shingikai/sankoshin/sangyo_gijutsu/kenkyu_innovation/pdf/021_02_00.pdf)  
(2023.10.1最終閲覧)
- 経済産業省. (2020b). *持続的な企業価値の向上と人的資本に関する研究会 報告書～人材版伊藤レポート～*  
[https://www.meti.go.jp/shingikai/economy/kigyo\\_kachi\\_kojo/pdf/20200930\\_4.pdf](https://www.meti.go.jp/shingikai/economy/kigyo_kachi_kojo/pdf/20200930_4.pdf)  
(2023.10.7最終閲覧)
- 国立政策研究所. (2020). *幼児教育・保育の国際比較 OECD国際幼児教育・保育従事者調査2018報告書 質の高い幼児教育・保育の実現に向けて*. 明石書店.
- 厚生労働省. (2017). *保育士等キャリアアップ研修の実施について*.  
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/tuuti.pdf>  
(2023.10.1最終閲覧)
- 厚生労働省. (2017). *保育所保育指針*.
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省. (2022). *施設型給付費等に係る処遇改善等加算Ⅱに係る研修受講要件について*. <https://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/jigyousya.html> (2023.10.1 最終閲覧)
- 中橋美穂・白井智美. (2022). シンガポール. *世界の保育の質評価 制度に学び, 対話をひらく*. (秋田喜代美・古賀松香 編著). 明石書房, 257-258.
- 本岡美保子・山田直之・濱名潔. (2021). 「創発的協働研修」の課題と展望に関する報告—保育記録に関する課題の共有を手掛かりとした継続的取り組み—. *広島都市学園大学 子ども教育学部紀要*, 8, (1)
- 中尾繁史. (2023). 現職保育者の研修ニーズに関する基礎的研究. *仁愛女子短期大学研究紀要*, 55, 35-38.
- 崔美美・秋田喜代美. (2021). 日韓における「保育者研修」をめぐる政策の動向—2000年以降の研修体系に焦点化して. *乳幼児教育学研究*, 30, 1-14.
- 境愛一郎. (2020). 「参加・協働型園内研修」の導入に対する若手保育者の意識. *共立女子大学家政学部紀要*, 66, 99-112.
- Sannino, A., Daniels, H., & Gutiérrez, K.D. (Eds.). (2009). *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sannino, A., & Ellis, V. (Eds.). (2013). *Learning and collective creativity: Activity-theoretical and*

sociocultural studies. New York: Routledge.

佐藤学. (2021). 第4次産業革命と教育の未来－ポストコロナ時代のICT教育. 岩波書店.

汐見稔幸. (2019). トップダウンではない, 保育の質向上への議論の喚起のために. 発達 158, 2-7.

杉村和美. (2004). 事例研究. 無藤 隆・やまだようこ・南博文・麻生 武・サトウタツヤ編 質的心理  
学 創造的に活用するコツ. 新曜社. 169-174.

鈴木康弘・吉田直哉. (2019). 協働型園内研修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. 敬心・教育ジャーナル, 3. (2). 59-67.

高橋景子・岩田恵子・松山洋平・三谷大紀・大豆生田啓友. (2021). 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). 23-34.

富澤美千子. (2022). 総合的な学習の時間の矛盾と拡張可能性－教育目標達成のジレンマからの  
解放－. 拡張的学習と教育イノベーション 活動理論との対話 (山住勝広 編著). ミネルヴァ  
書房, 46-70.

上村眞生. (2022). 学習管理システム (Learning Management System) を用いた 保育者の研修に関  
する研究. 西南女学院大学紀要, 26. 25-32.

山住勝広. (2017). 拡張する学校－協働学習の活動理論. 東京大学出版会.

Yamazumi, K. (2021). Activity theory and collaborative intervention in education: Expanding learning in  
Japanese schools and communities. London: Routledge.

山住勝広. (2022). 活動理論と拡張的学習理論による教育イノベーションの探求. 拡張的学習と教  
育イノベーション 活動理論との対話 (山住勝広 編著). ミネルヴァ書房, 2-26.

山住勝広. (2022). 教育イノベーションへの拡張的学習と形成的介入のアプローチ. 拡張的学習と  
教育イノベーション 活動理論との対話 (山住勝広 編著). ミネルヴァ書房, 27-44.

矢藤誠慈郎. (2019). 研修. (秋田喜代美監修). 保育学用語辞典, 中央法規, 197-198.

## 注

- 1 活動理論では, 学びを「対象」「道具」「コミュニティー」「ルール」「分業」といった構造的な諸要因  
が連関する活動システムのレベルでどのようにダイナミックに生成されているのかを捉えようとす  
る (山住, 2020, p.6)。活動システムは, こうした諸要因を三角形のモデルで表したものである。
- 2 拡張的学習における方法論である形成的介入では, 介入プロセスの主導権は当事者が握る (山住,  
2022, p.31)。「創発的協働研修」は形成的介入によるものではないが, 拡張的学習の枠組みをも  
とにしているため, 研究者から保育者へと主導権が移っていくのではないかと考えた。

〈キーワード〉

Nursery Teacher Development Programs, Educational Innovation, Agency, Activity Theory,  
Collaborative Intervention in Nursery Teacher Development Program

本岡美保子 (現代文化学部子ども発達教育学科)  
濱名 潔 (認定こども園 武庫愛の園幼稚園)  
山田 直之 (関西大学 文学部)

(2023. 10. 30 受理)