

園内研修における質的アプローチの活用可能性

— KJ 法と TEM に着目して —

中 坪 史 典

(2015年10月5日受理)

The Possibility of Using Qualitative Approaches for
In-School Teachers' Development in Early Childhood Education and Care
— Focus on the KJ method and TEM —

Fuminori Nakatsubo

Abstract: The purpose of this study is to determine the utilization possibility of qualitative approaches regarding in-school teachers' development in early childhood education and care. In particular, findings of previous studies on the utilization possibility of the KJ method and TEM were reviewed. Previous studies indicated using the KJ method during in-school teachers' development seemed to improve the understanding of young children and how to support them, plus communication and teamwork were promoted through collaboration with colleagues. In-school teachers' development using TEM seemed to promote the understanding of the precious experiences of young children. Using such qualitative approaches, therefore, seems to provide a teacher with insight into a young child by trying to see his/her experiences within a real-life context, including the young child's surroundings and influences, both social and cultural. Through qualitative approaches, required components for in-school teachers' development in early childhood education and care, such as teachers' reflections, the understanding of young children, and shared vocabularies and emotions, seem to be induced by sharing tasks with other colleagues.

Key words: teachers' development, qualitative approach, KJ method, TEM,
early childhood teacher

キーワード：園内研修，質的アプローチ，KJ 法，TEM，保育者

1. はじめに

1.1. 園内研修をめぐる論議

今日、保育所、幼稚園、認定こども園では、個々の保育者の資質向上や組織の一員としての成長が求められており、そうした環境づくりの一つとして園内研修の重要性が議論されている。例えば、『保育所保育指針解説書』では、保育士の自己研鑽を育てる仕組みとして研修体制を整備すること（厚生労働省 2008）、『幼稚園教育要領解説』では、指導の反省や評価を適切に行うために互いの事例を持ち寄り、他の教師と話し合

うなど園内研修の充実を図ること（文部科学省 2008）が述べられている。『幼保連携型認定こども園教育・保育要領』（内閣府・文部科学省・厚生労働省 2014）においても、上位法律である教育基本法（第9条）のもとで保育教諭は、園内外の研修に努めることが求められている（無藤 2014）。

このように保育士、幼稚園教諭、保育教諭などの保育者は、同僚の意見に耳を傾け、子どもの事例について語り合い、自分の思いや解釈を同僚に伝えるなど、連携を密にしながら学び合うことが重視されている。

1.2. 園内研修の特徴

保育所、幼稚園、認定こども園が発達の個人差が大きい乳幼児期の子どもたちを保育・教育する機関であることから、園内研修は小学校以降で行われる校内研修とは次の点で異なる特徴を有する。

1.2.1. 省察

保育中の出来事や子どもの経験を保育者がどのように捉えて解釈し、それに自らはどのようにかわった(かわらなかつた)のかなど、子どもの見方や保育者の行為の判断についての省察を中心に据える点である(戸田 1999, 秋田 2008)。例えば、保育者が暗黙の認識を再認識したり(木全 2008)、保育の知を再構築したりするような園内研修(若林・杉村 2005)が目指される。

1.2.2. 子ども理解

子どもを一つのまとまりで見のではなく、その場にいる一人一人の経験や、子どもたちが織りなす経験の豊かさを捉える視座が重要であることから(秋田 2009)、子ども理解を中心に据える点である。例えば、子どもの内面の育ちや遊びの中に潜む思いを探ったり(平野・鈴木 2007)、子どもの経験の質を捉えたりするような園内研修(秋田・芦田・鈴木・門田・野口・箕輪・淀川・小田 2010)が目指される。

もちろん、保育者の省察が深まることで子ども理解が促されたり、子どもを理解することで省察が深まったりするなど、両者は相互に関係する。

1.3. 園内研修の留意点

園内研修では、個々の保育者の資質向上だけでなく、組織の一員としての成長が求められることから、次の点に留意することが指摘されている。

1.3.1. ことばの相互共有

園内研修は、園全体のコミュニケーションを図る談話実践(discourse practice)の場でもあることから(秋田 2008)保育者は、同僚のことばを受け入れながら我がこととして考え、明日の保育に活かすこと(秋田・松山 2011)、同僚とのコミュニケーションを通して主体的に意味付けること(大場 2007)が重要である。そのためには、例えば、「～ね」(終助詞)の使用、相槌、相手の発言を自分のことばで置き換えるなど、ことばの相互共有が同僚との連帯感を高め、互恵的な意見交換の要素となることが指摘されている(中坪・秋田・増田・箕輪・安見 2012)。

1.3.2. 感情の共有と開示

日常の保育の中で保育者は、多様な感情を経験しており、他者の感情を認識し自らの感情を表出することは、他者との信頼の絆をつくり出す保育の場では大切である(秋田 2010)。人間の行為や判断は、認知

的理解だけでなく感情に基づいても行われることから(Denzin 1984)、園内研修において保育者は、保育の課題を捉え直すような認知的側面だけでなく、保育行為の背後で揺れ動く感情的側面を同僚と共有することが重要である。自らの感情を同僚に開示することで保育を省みる意欲を高め、組織の一員として学び合うための原動力となることが指摘されている(中坪・秋田・増田・安見・砂上・箕輪 2010)。

1.4. 研究目的

保育所、幼稚園、認定こども園における園内研修は、省察や子ども理解を中心に据えながら、ことばの相互共有、感情の共有と開示の場として機能するような方法の工夫が重要である。

本研究の目的は、こうした園内研修を実施するために、質的アプローチの活用可能性を探ることである。具体的には、(1) KJ法、(2) 複線径路・等至性モデル(Trajectory Equifinality Model:以下 TEMと表記)を活用した園内研修について、先行研究の知見に基づきながら検討する。

2. なぜ質的アプローチを活用するのか

研究者の研究方法論としての質的アプローチは、例えば、エスノグラフィー(ethnography)など、今日では社会の多様な現場で応用されている(小田 2010)。本研究においても、次の理由から質的アプローチの園内研修への活用を企図する。

2.1. 省察への寄与

質的アプローチは、「一人称のわたしの視点を重視する」とともに「二人称の当事者の視点」も重視することから、その過程において研究者には省察が求められる。自らの解釈が独断的・近視眼的にならないように、研究仲間と対話を繰り返すことで、自らの無自覚な側面を自覚化することができる(サトウ 2007)。

この点を園内研修に活かすことで保育者は、保育中の出来事や子どもの経験に関する自らの解釈が独断的・近視眼的にならないように、同僚と対話を繰り返すことで、自らの無自覚な側面を自覚化できると考える。

2.2. 子ども理解への寄与

質的アプローチは、フィールドノーツの記述を通して、現地社会の人々の生活や行為の意味を明らかにする研究方法論である(佐藤 2008)。従って研究者は、観察記録を用い、観察対象の個別・具体性や事象が生じた場の社会・文化的文脈を重視するのであり、それによって事象に内在(潜在)する意味を見出すことができる(大谷 2008)。

この点を園内研修に活かすことで保育者は、保育中の出来事や子どもの経験に関する観察記録を用い、観察対象の個別・具体性や事象が生じた場の社会・文化的文脈に即して捉えることで、子どもの経験に内在(潜在)する意味を見出すことができると考える。

3. なぜKJ法とTEMに着目するのか

KJ法やTEMを活用した園内研修は、後述するように、ラベルを用いた共同作業を伴うことから、個々の保育者が同僚と対話しながら、省察や子ども理解を相互に深め合うような状況を創出する。このことは、次の点で有効である。

3.1. ことばの相互共有への寄与

KJ法やTEMの活用を通して子どもの発話や行為の意味を読み解くときに保育者は、自らの解釈をラベルに書き出し、それらを同僚と共有しながら、自分の解釈を説明したり、同僚のことばに耳を傾けたりする。こうした状況は、既述したような「～ね」(終助詞)の使用、相槌、相手の発言を自分のことばで置き換えるなど、ことばの相互共有に寄与すると考える。

3.2. 感情の共有と開示への寄与

KJ法やTEMの活用を通して同僚と対話するときに保育者は、例えば、議論の対象となる保育中の出来事や子どもの経験について、そこに登場する保育者や子どもの気持ちを推し量ったり、彼(女)らの気持ちに自分を重ねたり、同僚の気持ちに共感したり、同僚に自分の胸中を吐露したりなど、感情の共有と開示に寄与すると考える。

4. 園内研修におけるKJ法の活用可能性

4.1. KJ法とは何か

4.1.1. アイディアを創出する方法

KJ法は、アイディアを創出する発想法である。質的アプローチとしての野外科学は、書齋科学や実験科学とは異なり、仮説をどのようにして思いつくのが重要となる。KJ法は、多様な情報群の中からアイディアの創出を可能にする(川喜田1967)。

4.1.2. 異質な情報を統合する方法

KJ法は、異質な情報を統合する方法である。「多様な情報を収集してカードに書き出す」「類似の意味のカードをグループ化する」「グループ間の関係性を考える」などの手順を通して、雑然としていた情報が整理されて繋がりや傾向が見えてくる(川喜田1967)。

4.2. KJ法を活用する意義

4.2.1. 同僚と手軽に取り組むことができる

KJ法を職場会議に活用し同僚と分析することで、チームワークが向上し問題構造が見えてくる。KJ法は、特別な道具や機材を必要としないことから、手軽に取り組むことができる(川喜田1967)。

4.2.2. 実践上の情報から気づきが得られる

遊びの中での子どもの「隠れる」行為に注目した荻田(2004)は、KJ法を用いることで、この行為の背後には「隠れる場所を作ることに集中する」「囲われたような場所を見つけて隠れる」「他者に見つけられることを求める」「他者を排除する」などの意味や形態があることを報告した。小学校授業後の児童の感想カードに注目した加登本・大後戸・木原(2009)は、KJ法を用いることで、「子どもにとって何が印象的だったのか」「授業で何を学んだのか」「今の授業方法では何が学べないのか」などが浮かび上がることを報告した。このようにKJ法は、実践上の情報から気づきを得ることができる。

4.3. KJ法を活用した園内研修の実施手順例

以下では、中坪・中西・境(2012)をもとに、KJ法を活用した園内研修の実施手順例を紹介する。

4.3.1. テーマを設定しデータを収集する

KJ法を活用した園内研修を始める際には、最初に「何を明らかにするのか」のテーマが必要である。例えば、「子どもは鬼ごっこの中で何を学んでいるのか」というテーマを設定することで保育者は、保育場面における鬼ごっこの事例をデータとして収集することができる。

4.3.2. 必要なものを準備する

KJ法では、次の用具が必要となる。(1) 名刺大の大きさのラベル(付箋でも可)、(2) 模造紙(ホワイトボードでも可)、(3) ペン、(4) クリップ(輪ゴムでも可)。

4.3.3. ラベルに書き出す

保育者が収集したデータ(鬼ごっこの事例)を同僚と共有しながら、「子どもは鬼ごっこの中で何を学んでいるのか」について、思いつくことをラベルに書き出す。その際、あまり深く考えず、直感的に、一枚のラベルに一つの内容を少ない文字数で書く。

4.3.4. ラベルを分類(グループ化)する

同僚とともに書き出した多数のラベルを分類する(模造紙、クリップを用いる)。(1) ラベルのグループ化(小グループ化)、(2) 小グループのグループ化(中グループ化)、(3) 中グループのグループ化(大グループ化)など、徐々に抽象度を上げることができる。

4.3.5. グループを並べて図解化する

模造紙上で分類されたそれぞれのグループについて、「近い」「似ている」と思われるグループ同士を並べたり、線や矢印を引いてグループ間の関係を考えてりすることで図解を作成する。

4.3.6. 図解を文章（ストーリー）化する

図解の中から起点となるグループを定め、グループ間をつないで文章（ストーリー）化する。

4.4. KJ法の活用可能性の検討

以下では、中坪・中西・境（2012）、濱名・保木井・境・中坪（2015）の知見に基づきながら、園内研修におけるKJ法の活用可能性について検討する。

4.4.1. 経験的理解の実証と新たな発見

中坪・中西・境（2012）によれば、KJ法を活用する前の保育者は、鬼ごっこにおける子どもの姿やその際の援助方法について、ある程度は経験的に理解していたという。しかしながら、KJ法を用いて同僚と分析することで、これまで経験的に理解していたことが裏付けられたり、これまでの理解とは異なる新たな発見が得られたりしたという。

この知見から、園内研修におけるKJ法の活用可能性として、次の点を指摘できる。(1) KJ法を用いた分析を通して、個々の保育者が有する経験的な理解が実証される。それによって保育者は、これまでの理解を自らの経験に即して説明するだけでなく、根拠に基づきながら確信をもって説明することができる。(2) その一方で、KJ法を用いた分析は、これまでの経験的な理解にはなかった発見を保育者にもたらすことがある。それによって保育者は、既存の経験的知識や理解を広げることができる。

4.4.2. 対話の促進

濱名・保木井・境・中坪（2015）によれば、直感的に思いついたことをラベルに書き出し、分類する作業を通して保育者は、例えば、「自分の意見が同僚から否定されにくいと感じる」「参加者全員で意見を交流していることを実感する」「自分にはない発想がもたらされる」などを感じるという。

この知見から、園内研修におけるKJ法の活用可能性として、次の点を指摘できる。(1) 自分の意見を述べる際に保育者は、同僚からの評価を気にすることなく率直に発言することができる。(2) 自分の解釈とは異なる同僚の意見を積極的に傾聴するようになり、それによって保育者同士の対話が促される。

4.4.3. チームワークの構築

経験年数や職位の異なる保育者同士で行われる園内研修は、とすると自身の発言が同僚にうまく伝わらなったり、自分の意図とは異なる受け止め方をされ

たりすることがある(秋田・松山2011)。しかしながら、中坪・中西・境（2012）によれば、KJ法を活用した園内研修では、参加者全員が思いつくことをラベルに書き出すとともに、分類、図解化、文章化という作業を共同で行うことから、コミュニケーションの促進に繋がるという。

この知見から、園内研修におけるKJ法の活用可能性として、次の点を指摘できる。(1) 経験年数や職位を超えた保育者同士のコミュニケーションが促される。(2) それによって同僚との連携が密になり、チームワークの構築に繋がる。

4.4.4. テーマ設定の難しさ

中坪・中西・境（2012）によれば、KJ法の活用当初に設定されたテーマは、「子どもは鬼ごっこの中で何を学んでいるのか」ではなく「子どもの遊び」だったという。しかしながら、こうした抽象的なテーマだと遊びの何を探りたいのかが不明瞭なため、具体的な成果を伴う研修には成り得なかったという。

この知見から、園内研修にKJ法を活用する際には、探りたいテーマを具体的に設定することがポイントとなると考えられる。

4.4.5. 保育者が感じる不安

濱名・保木井・境・中坪（2015）によれば、思いつくことをラベルに書き出す作業の中で保育者は、とすると「自分が書き出した文章は適切だろうか…」「完成度の高い文章を書き出さなければならないのではないかな…」「書き出したラベルの数が他の保育者よりも少なかったらどうしよう…」「経験年数にふさわしい内容をラベルに書き出さなければならないのではないかな…」などの不安を感じることもあるという。

この知見から、園内研修にKJ法を活用する際には、保育者の中に生じかねないこうした不安を解消することがポイントとなると考えられる。

5. 園内研修におけるTEMの活用可能性

5.1. TEMとは何か

5.1.1. 社会・文化的文脈の中で捉える方法

TEMは、個人の経験や出来事を社会・文化的文脈の中で捉える方法論であり、等至性(Equifinality)という概念を心理学研究に組み込んだヴァルシナー(Jaan Valsiner)の理論に基づく(サトウ2009, 安田・サトウ2012)。等至性とは、一つのゴールに対して複数の到達経路(複線経路)があるという考え方であり、異なる経路を辿りながらも類似の結果に着くという理論である(Valsiner & Sato, 2006)。

5.1.2. 時間の流れに即して捉える方法

TEM は、個人の経験や出来事を時間の流れに即して捉える方法論である（サトウ 2009, 安田・サトウ 2012）。従来の心理学では、例えば、「何歳で何ができる」といった発達記述が好んで用いられてきたのに対して、TEM では、時間の流れに即して人間の発達を捉えるとともに多様性の描出を重視することから、発達を単純な因果関係で捉えない点が特徴的である。

5.2. TEM を活用する意義

5.2.1. 仮説の生成を促す

香曾我部（2014）は、市販ビデオに登場する幼稚園教諭と子どものやりとりを園内研修の中で保育者が同僚と視聴し、一つのゴール（等至点）に至るまでの複数の到達経路の図式化を試みたところ、保育者が映像中の幼稚園教諭や子どもの気持ちを推理し、仮説を立てながら議論していたことを報告する。このように TEM は、保育者にとって仮説の生成を促すツールである。

5.2.2. 感情の理解や表出を促す

香曾我部（2014）によれば、上記の園内研修に参加した保育者は、映像中の幼稚園教諭の気持ちを推理しながら語り合う際に、同僚の感情を理解したり、自分の感情を表出したりする様子が見られたという。このように TEM は、感情の理解や表出を促すツールである。

5.3. TEM を活用した園内研修の実施手順例

以下では、中坪（2015）をもとに、TEM を活用した園内研修の実施手順例を紹介する。

5.3.1. 子どもの活動の様子を映像に収める

特定の子どもを対象に（以下、対象児と表記）、保育中の様子を映像に収める。どの場面に注目してもよいが、焦点化が難しい場合は、例えば、対象児が「何かに興味をもっているとき」「熱中して取り組んでいるとき」「ぐっとこらえて乗り越えようとしているとき」「気持ちを表現しているとき」「自分の役割を果たしているとき」（Carr 2001）などに注目するのみの方法である。映像の長さは、繰り返し視聴できるように、5～10分程度が良い。

5.3.2. ラベルに書き出す

撮影した映像を視聴し、対象児の行為や発話、周囲の出来事などをラベルに書き出す。その際、詳細な事実確認にこだわる必要はない。これ以降の作業は、3～5人の小グループで行うと良い。

5.3.3. ラベルを配置する

書き出したラベルを時系列に配置しながら、対象児の言動の道筋を理解する。また、活動のゴール（等至点）を設定するとともに、対象児の活動に影響を与え

ていると思われる周囲の出来事についても、対象児の言動と関連づけながらラベルを配置する。具体的には、対象児の活動がゴール（等至点）へ向かうことを促す力（社会的助勢）や抑制する力（社会的方向付け）として周囲の出来事を位置付ける。

5.3.4. 「もしも」の状況を推理する

「もしもここで保育者がかかっていたら（いなかったら）」「もしもここで他児がかかっていたら（いなかったら）」「もしもここでこの出来事が起こっていたら（いなかったら）」など、対象児の活動について「もしも」の状況を推理し、その結節点となる分岐点を探し出す。分岐点は、対象児の活動が変化した瞬間であり、ゴール（等至点）に近づいたり離れたいたりした契機となることから、対象児の経験や出来事の様性を捉える上で重要である。

5.3.5. 支援の在り方を探る

以上の作業をもとに、対象児の内面を理解し、同僚とともに支援の在り方を探る。

5.4. TEM の活用可能性の検討

以下では、境・中坪・保木井・濱名（2014）、中坪（2015）の知見に基づきながら、園内研修における TEM の活用可能性について検討する。

5.4.1. 子どもの経験のかけがえのなさの理解

中坪（2015）によれば、TEM を活用した園内研修の特徴は、「時間の流れに即して子どもの経験や出来事を理解する」「活動のゴールとなる等至点を設定する」「子どもの活動が等至点へ向かうことを促す力や抑える力として周囲の出来事を吟味する」「実際に子どもが辿った経路以外に想定される他の経路の可能性を推理する」「複数の経路選択が発生する分岐点を探し出す」など、TEM の基本概念を用いて子どもの活動を可視化する点にあるという。

この知見から、園内研修における TEM の活用可能性として、次の点を指摘できる。(1) TEM の基本概念を用いて子どもの活動を可視化する作業を通して保育者は、個々の子どもの活動は、彼（女）自身の意図だけでなく、周囲の出来事に影響を受けながら展開していることを知ることができる。(2) 子どもが何かをする（しない）ことの意味や、保育者や他児がその子どもにかかわる（かかわらない）ことの意味について、周囲の出来事や時間の流れに即して考えることができる。(3) 選択可能な複数の経路がある中で子どもが実際の経路を選んだ理由を彼（女）らの目線で捉えることで、子どもの経験のかけがえのなさに気付くことができる。

5.4.2. 保育者のイメージの拡大

TEM を活用した園内研修の醍醐味の一つは、既述

したように、保育者が子どもの活動について「もしも」の状況を推理しながら、その結節点となる分岐点を探し出すことである。境・中坪・保木井・濱名(2014)によれば、保育者同士でこの「もしも」の状況について推理し合い、語り合うことで、子どもの経験や出来事は、様々な可能性の中から選択された一つであることに気付くことができる。同時に、実際には起こる可能性を有しながらも起こらなかった子どもの経験や出来事を思い描くことができるという。

この知見から、園内研修における TEM の活用可能性として、次の点を指摘できる。(1) 保育者は、実際に起こった出来事とは異なる状況を推理することができる。(2) それによって子どもの経験や出来事に関する保育者のイメージが想像上の内容にまで拡大する。

5.4.3. 基本概念を用いることの困難さ

TEM を活用した園内研修では、保育における子どもの経験や出来事について、等至点(Equifinality Point: EFP)、分岐点(Bifurcation Point: BFP)、必須通過点(Obligatory Passage Point: OPP)、社会的方向付け(Social Direction: SD)、社会的助勢(Social Guide: SG)などの基本概念(安田・サトウ, 2012)を用いて読み解く点の特徴である。しかしながら、これらの基本概念が保育者にとって難解なイメージを与えることも少なくない。

5.4.4. 時間配分の難しさ

TEM を活用した園内研修では、初めに、映像を視聴しながら子どもの行為や発話、周囲の出来事などをラベルに書き出し、次に、書き出したラベルについて基本概念を用いながら、子どもの経験や出来事を読み解く。これらの作業のうち、保育者の省察や子ども理解の促進に寄与する可能性が高いのは、後者であることから、限られた時間の中では、後者の作業を十分確保することが望ましい。とは言え、予想以上に前者の作業に時間を要することも想定されることから、この点の留意が必要である。

6. おわりに

6.1. 質的アプローチの活用可能性

本研究では、KJ法とTEMに着目することで、園内研修における質的アプローチの活用可能性について検討した。以下、本研究の結果をもとに、次の点について考察を試みる。

6.1.1. KJ法の活用可能性

第一に、保育の中で保育者が接する子どもの姿や、それに基づいて行っている援助の方法など、普段の何気ない保育行為について、KJ法を活用した園内研修

を通して裏付けられ、そのことが自信に繋がったり、他方で、新たな発見によって自明性が問い直されたりする。保育者にとってこうした経験は、自らの保育行為の意味を考える有益な機会となる。

第二に、KJ法を活用した園内研修において保育者は、直感的に思いついたことをラベルに書き出し、分類する作業を同僚と共に行う。その中で保育者は、同僚の評価を気にすることなく自分の意見を発言したり、同僚の意見を積極的に傾聴したりすることができる。こうした状況が創出されることで自ずと、同僚との対話が促され、議論の流れを気にすることなく誰もが気軽に意見を示すことができる。また、参加者全員に発言の機会が保証されることから、同僚同士の共感や連帯感が促される。

第三に、従って園内研修におけるKJ法の活用は、経験年数や職位の異なる保育者同士が集い、ラベルの記入、分類、図解化、文章(ストーリー)化などの作業を介して議論することから、ことばの相互共有や感情の共有と開示を促し、チームワークの構築に寄与する。

6.1.2. TEMの活用可能性

第一に、TEMの基本概念を用いて子どもの活動を可視化することで保育者は、その活動が彼(女)らの意図だけでなく、周囲の出来事に影響を受けながら展開していることを知ることができる。また、子どもが実際に選択した活動の径路を彼(女)らの目線で捉えることができる。保育者にとってこうした園内研修は、子どもの経験のかけがえのなさへの気付きや子ども理解の促進に繋がる。

第二に、「もしも」の状況を推理しながら、結節点となる分岐点を探し出すことで保育者は、実際に起こった出来事とは異なる状況を推理することができる。保育者にとってこうした園内研修は、子どもの経験に対するイメージを拡大するとともに、子ども理解問い直しや再構成に繋がる。

第三に、TEMの活用は、ラベルの記入や配置などの作業を介して進められるとともに、参加者全員が分析作業を同僚と共にを行う。保育者にとってこうした状況は、ことばの相互共有や感情の共有と開示を促すとともに、チームワークの構築に寄与する。

以上、KJ法やTEMに見られるように、園内研修における質的アプローチの活用は、保育中の子どもの活動を周囲の環境や出来事との関係の中で捉えたり、それを下支えする社会・文化的文脈に即して理解したりするものであり、こうした視点に基づくことで保育者は、省察や子ども理解を深めることができる。また、園内研修における質的アプローチの活用によって

もたらされることばの相互共有や感情の共有は、保育者相互の実践知の交流を導くものであり、これによって保育者が自らの経験を語りたくなったり、思わず胸中を吐露したくなったりするような園内研修の具現化が期待できる。園内研修における質的アプローチの活用は、発達の個人差が大きい乳幼児期の子どもたちを保育・教育する保育者にとって有益であることが示唆される。

6.2. 質的アプローチ活用の課題

本研究が取り上げたKJ法やTEMは、省察や子ども理解を中心に据えながら、ことばの相互共有や感情の共有と開示を促すような園内研修を具現化するための方法の工夫として位置付けたものであり、同僚との連携を密にしながら学び合うためのツールとしての活用可能性を示したものである。しかしながら、こうした園内研修を行うためには、質的アプローチの活用だけで十分とは言い難い。例えば、「お茶を飲みながら園内研修を行う」「雑談も積極的に奨励する」など、そこに参加する保育者が心地良さを感じるような、風通しの良い場づくり(中坪 2013)の工夫も重要である。

また、本研究が依拠したKJ法やTEMの活用に関する先行研究の知見は、いずれも研究者がファシリテーターとなって実施されたものであり、その役割に依存して園内研修が展開されたものである。今後は、研究者の関与がなくても、園の中で自発的に質的アプローチを活用できるような、持続可能な園内研修の在り方について検討する必要がある。

【引用文献】

秋田喜代美 (2008) 園内研修による保育支援－園内研修の特徴と支援者に求められる専門性に注目して－. 臨床発達心理実践研究, 3:35-40

秋田喜代美 (2009) 「保育」研究と「授業」研究－観る・記録する・物語る研究－日本教育方法学会編日本の授業研究 下巻 授業研究の方法と形態 学文社, 東京

秋田喜代美 (2010) 保育のおもむき. ひかりのくに, 東京

秋田喜代美・芦田宏・鈴木正敏・門田理世・野口隆子・箕輪潤子・淀川裕美・小田豊 (2010) 子どもの経験から振り返る保育プロセス－明日のより良い保育のために－. 幼児教育映像製作委員会, 東京

秋田喜代美・松山益代 (2011) 参加型園内研修のすすめ－学び合いの「場づくり」－. ぎょうせい, 東京

Carr, M. (2001) *Assessment in Early Child Settings Learning Stories*, SAGE, London.

Denzin, N. (1984) *On Understanding Emotion*. San

Francisco: Jossey- Bass.

濱名潔・保木井啓史・境愛一郎・中坪史典 (2015) KJ法の活用は園内研修に何をもたらすのか－保育者が感じる語り合いの困難さとの関係から－. 教育学研究ジャーナル, 17: (印刷中)

平野仁美・鈴木裕子 (2007) 保育の場における保育者の育ちあい－遊び場面検討からの保育者の気づきと子どもの遊びを見る目の育ち－. 名古屋柳城短期大学研究紀要, 29:221-237

菊田知則 (2004) なぜ子どもは「隠れる」のか?: 幼稚園における自由遊びの参与観察. 発達心理学研究, 115(2):140-149

加登本仁・大後戸一樹・木原成一郎 (2009) 小学校低学年の体育授業における学習集団の形成過程に関する事例研究. 体育学研究, 54(2):405-423

川喜田二郎 (1967) 発想法－創造性開発のために－. 中央公論社, 東京

木全晃子 (2008) 実践者による保育カンファレンスの再考－保育カンファレンスの位置付けと共に深まる実践者の省察－. 人間文化創成科学論叢, 11:277-287

厚生労働省 (2008) 保育所保育指針解説. フレーベル館, 東京

香曾我部琢 (2014) 複線径路・等至性モデルを用いた保育カンファレンスの提案－保育者が感情共有プロセスとそのストラテジーに着目して－. 宮城教育大学紀要, 48:159-166

文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領解説. フレーベル館, 東京

無藤隆 (2014) はじめての幼保連携型認定こども園教育・保育要領ガイドブック. フレーベル館, 東京

内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2014) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領. チャイルド本社, 東京

中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・安見克夫・砂上史子・箕輪潤子 (2010) 保育カンファレンスにおける保育者の語りの特徴－保育者の感情の認識と表出を中心に－. 乳幼児教育学研究, 19:1-10

中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・安見克夫 (2012) 保育カンファレンスにおける談話スタイルとその規定要因 保育学研究, 50(1):29-40

中坪史典・中西さやか・境愛一郎 (2012) 子ども理解の方法としてのKJ法－子どもの遊びの姿から学びを可視化する－ 中坪史典編 子ども理解のメソッドロジー－実践者のための「質的实践研究」アイデアブック－ ナカニシヤ出版, 京都

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ナー - 発達, 134:46-52, ミネルヴァ書房, 京都
- 中坪史典 (2015) 保育カンファレンスに活用する - 対話や実践知の交流を促すツールとしての TEM - 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ 編 ワードマップ複線径路等至性アプローチ - 実践編 - 新曜社, 京都
- 小田博志 (2010) エスノグラフィー入門 - <現場>を質的研究する - 春秋社, 東京
- 大場幸夫 (2007) こどもの傍らに在ることの意味 - 保育臨床論考 -, 東京
- 大谷尚 (2008) 質的研究とは何か - 教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして -, 教育システム情報学会誌, 25(3):340-354
- 境愛一郎・中坪史典・保木井啓史・濱名潔 (2014) 「もしも」の語り合いが開く子ども理解の可能性 - 複線径路・等至性モデル (TEM) を応用した園内研修の試み -, 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部 (教育人間科学関連領域), 63:91-100
- 佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法 - 原理・方法・実践 - 新曜社, 京都
- サトウタツヤ (2007) 研究デザインと倫理 やまだようこ編 質的心理学の方法 - 語りをきく - 新曜社, 東京
- サトウタツヤ編 (2009) TEM でわかる人生の径路

- 質的研究の新展開 - 誠信書房, 東京
- 戸田雅美 (1999) 保育行為の判断の根拠としての「価値」の検討 - 園内研究会の議論の事例を手がかりに - 保育学研究, 37(2):55-62
- Valsiner, J., & Sato, T. 2006 Historically Structured Sampling (HSS): How can psychology's methodology become turned into the reality of the historical nature of cultural psychology? In Straub, Kolbl, Weidemann & Zielke (Eds.) *Pursuit of Meaning*. Advances in Cultural and Cross-Cultural Psychology. Bielefeld: transcript, 215-251.
- 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 (教育人間科学関連領域), 58:369-378
- 安田裕子・サトウタツヤ編 (2012) TEM ではじめる質的研究 - 時間とプロセスを扱う研究をめざして - 誠信書房, 東京

【付記】

本稿は、独立行政法人日本学術振興会「平成26～28年度科学研究費補助金（基盤研究（C）・課題番号26381080）（実践コミュニティとしての保育カンファレンスのデザインに関する研究・研究代表者：中坪史典）の交付を受けて実施した研究成果の一部である。