

幼稚園における保育者と大学院生の保育カンファレンスに関する研究

大野 歩¹ 佐藤 智恵¹ 田中 沙織¹ 飯野 祐樹¹ 真鍋 健¹

A study on the child care conference held by teachers in kindergarten and graduate students

Ayumi OHNO¹, Chie SATO¹, Saori TANAKA¹, Yuki IINO¹, Ken MANABE¹

The purpose of this study is to examine the meaning of conference that teachers in kindergarten and graduate students hold aiming at child care understanding. As the methods of analysis, this study compared how to catch a case between teachers and graduate students based on life list of graduate students used at conference and conversational record concerning proceedings of the conference.

As a result of the analysis, the child care conference held among teachers with graduate student became a mutual assist process that exchanged and shared with each understanding of children. Furthermore, it made each critical minds reorganized and developed it.

Therefore, this study suggests a potential for conference held among teachers with graduate students as one cooperation style to untie the both opinions about child care understandings.

Key Words : conference, child care understandings, differences in perspective, teachers, graduate students.

1. はじめに

保育は幼児理解からはじまる。子どもが何を
見て、触れて、感じているのか。何に惹かれ、
どういう気持ちを抱くのか。その時、子ども
のなかでは何が起こり、それはどのように表わ
されているのか。われわれはさまざまな事柄を手
がかりにして、それらを捉え、読み取り、理解
しようと日々努めている。このようにして幼児
を理解するために用いられる一手法に、保育カ
ンファレンスがある。

保育カンファレンスは、臨床医学や臨床心理
学におけるカンファレンスの考え方・手法を教
育に応用した教育的カンファレンスを經由し、
さらに保育実践の場へと取り入れられたもの
である(森上1988)。

保育カンファレンスの導入後、保育・幼児教
育研究においては保育カンファレンスの機能、
意義や有効性に関する研究の蓄積がなされてき

た(田代1995, 平山1995, 田代1999など)。近
年、保育カンファレンスは園内研究のみならず、
保育者養成における学生への教育(小林・後藤
2005, 上村2008)にも及んでいる。

これら保育カンファレンスの研究において
は、参加者の構成やカンファレンスの形態は異
なっても「多様な意見のつき合わせによって、
見方の質(ability to see)が高まっていく(森
上1996)」という効果がある点に見解がまとめ
られてきた(田代1999)。

ただし、これまでの保育カンファレンス研究
の焦点は主に保育者あるいは保育者集団に向け
られ、カンファレンスの経験が保育者の成長や
保育者間の関係性を深める一助となり、それが
保育の質の向上につながるという議論に集約さ
れることが多かった。したがって、保育者だけ
でなく保育・幼児教育研究者をも含んだ保育カ
ンファレンスについて言及し、保育者と保育・
幼児教育研究者との間で保育や幼児理解につ
いて意見が交わされる経験が記述されたり、その

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

場における幼児理解の内容が検討されることは少なかった。

吉村・吉岡（2008）は、保育カンファレンスや園内研修後の検討会を事例とし、保育者と研究者との対話における関係性を検討した。ここでは、語り手としての保育カンファレンスにおいて、語り手—聴き手関係にある保育者と研究者が、対面関係と並ぶ関係に対話の関係性を移行させることによって、互いの子ども理解・保育理解の文脈形成に差異を生じさせることを指摘した。しかしながら、この研究では、カンファレンスにおける保育者と研究者の関係性は一貫して保育者が語り手で、研究者が聴き手という関係に終始していた。そのため、保育者が聴き手となるカンファレンスの経験や、語り手と聴き手が見解を交える過程には検討が及んでいない現状がある。

そこで本研究では、幼稚園において保育者と保育・幼児教育研究を行う大学院生との間で行われた保育カンファレンスに焦点を当てる。なかでも、大学院生が先行して語り手となるカンファレンスで、どのような幼児理解の見解が展開されたのかについて記録分析とインタビューによって明らかにする。そのうえで保育者と大学院生が保育カンファレンスを行う意義について検討することを目的とする。

II. 研究の方法と手続き

1. 本研究における研究方法

本研究では保育者—大学院生間で行われた保育カンファレンスを対象とした記録分析を行う。事例ごとに、カンファレンス当日の大学院生の観察記録、カンファレンス時にICレコーダーで録音した会話の内容を起こした記録を使用する。

2. 保育カンファレンスの概要

カンファレンスは2008年11月から2009年1月にわたり、計4回行われた。参加者は東広島市内のF幼稚園の副園長・教諭（6名）と、広島大学教育学研究科の教員（1名）および幼児教育学講座所属の大学院生・研究生（10名）の計17名であった。カンファレンスの実施場所はF幼稚園の3歳児クラス内に設けられた。実施の時間については、幼児終園後の時間帯に1回2時間半から3時間をかけた。

カンファレンスにおいてはF幼稚園から3歳児、4歳児、5歳児各1名ずつの対象児が提示

された。大学院生は対象児3名に対し、3歳児班4名、4歳児班3名、5歳児班3名に分かれ、観察を行った。

観察からカンファレンス開会までの手続きは次のように行われた。カンファレンス当日の午前中に大学院生が対象児の観察を1時間行い、ビデオと筆記による観察記録をとった。次に、対象児毎に大学院生が印象的あるいは対象児らしい特徴が表れていると思えるビデオ記録の箇所を2分ほどに編集した。編集したビデオ記録と観察記録を併せ、カンファレンスの資料として準備した。

カンファレンス時には、大学側の教員1名が司会進行役を務めた。はじめに大学院生がビデオ資料と観察記録資料を交えながら1班ずつ対象児に対する理解を提示した。次に大学院生の意見に対し、幼稚園の副園長・教諭が1名ずつコメントや意見を述べた。その後司会者が大学院生側の見解と保育者一人一人のコメントをまとめたうえで、対象児の「明日への保育」について保育者全員に対し問いかけを行った。以上のような手順で、1名ずつ順番に対象児に対するカンファレンスを行っていった。

III. 事例と考察

【事例1】5歳児Aについて（2008年11月20日）

*カンファレンス当日の事前観察1時間における対象児の様子

この日は、登園した後に全園集まって、園庭でお芋を焼いていた。落ち葉を楽しそうに火の中に入れてたり、かぶっている帽子（毛糸で編んだもので二つボンボンのついたものが耳の下までたれているもの）のことでS児ら数名とやりとりするなどしていた。その後はそのまま外遊びを行う。

T児が二人乗りの黄色い三輪車に乗っているところに近づき、そのまま後ろの席に座る。T児が「おまえ先頭になれ～」と言いだし、二人は前後交代する。そして10メートルほどA児がこいで進むのだが、「もういい」とT児は去っていく。

寂しそうに立っているところに女児Eがやってきて「一緒に乗ろう」と近づく。A児は山の方を指でぐるっと指しまわしながら、E児にこれからまわるコースを説明する。園庭をしばらく進んでいくと、三輪車のタイヤが集まっている落ち葉に阻まれ、動かなくなってしまう。A

児は三輪車を降りてE児を乗せたまま、動かそうと引っ張る。やっと動き出したと思ったら、今度はE児が近くの焼き芋に気持ちが移ってしまったのか、三輪車を降りて離れてしまう。

その後一人で三輪車をこぐが、すぐに乗り捨てる。二人で遊んでいたK児とL児を見つけ、「何して遊ぶ？いれてー」と声をかけ、三輪車やスクーターなどで一緒に遊んでいた。

1) 大学院生の観察記録より

かぶっている帽子のことで友達から「女みたい〜」と冷やかされることもあったが、そのこと自体はあまり気にしているようには思わなかった。むしろ、そのようなやりとりができることで、友達とつながっているという感覚を楽しんでいるように思えた。

三輪車ではせっかく自分から近づいて入っていったBくんや後から来たCさんが急になくなり、少し不安そうな感じを受けた。が、途中落ち葉にはまったときに一生懸命三輪車を動かそうとしている姿を見て、またその日全体を振り返って考えてみると、所々で（遊びの中での）困難はあったものの、それに負けないで遊びや友達との関わりを積極的に行おうとしているのではないか、という印象を受けた。

2) カンファレンスの会話記録より

* 観察の様子をめぐって保育者と大学院生が会話を交わしている場面

C先生（担任）：たぶんAくん、今日帽子のことであっちのグループとはぐれとるんだと思うんだけどね。朝からずーっと。Aくんもそうだし、Sくんも何回も言うもん。何回も何回も言うんよ。いろんな場面と言うんよ。あったらそこで女みたいって。

M先生：そしたらわざとと言うとるんだろうね。

院生S：なんとなく私たちが見たのでは、そう言われることでなんか友達とつながっているのを。

C先生：かえすけどね。

院生S：うん、で女でないよって話を返したり（積極的にという意）。

C先生：でもやっぱりこたえとるようなところもあるんじゃないのかなって。

院生S：一回は帽子脱いだり…。

C先生：脱いだでしょ。

院生S：はい。

院生O：普段友達と言葉のやりとりとか…。

C先生：そのグループでは話すると思うんですけどよね。だからSさんとは普段接点はないし。

C先生：友達関係は、その例の男の子たちと群れて遊ぶっていうか、遊ぶんだけど自分は主導権をとるわけではないし、ただついていっているって感じ。Hくんの遊びに。だからKくんやRくんとも遊ぶんだけど、わりとぼんとちょっと遊んでちょっと離れるとか、つなぎにちょっとしてて。Hくんのグループにいることは多いよね。

院生O：積極的にHくんにまぜてとかいうようなその…？

C先生：もうだから、そのグループに自分は属しているというか、今はね。うん。

院生O：自分からいれてっていう意思表示はするの、それともこういきたいからくっついていくのか…。

C先生：自分からくっついていくっていうのが多いかもしれないね。

院生O：自分から働きかけるタイプ…？

M先生：まータイプっていうかね、言っていけるだけの自信というかね、そういうのがどうかねってところが

3) 事例1の考察

事例1は、観察における大学院生の対象児理解と、保育者の見解に食い違いが生じている。争点は「対象児の友だちに対する積極性」である。

大学院生は帽子を冷やかされたA児がそれでも相手に言い返す点や、友だちとの言い合いがあつてその友だちと離れた後、他の友だちのところへ行ってあそぼうとしている点をとらえ「Aくんには友だちとの関わりを持つとして自分から動いている姿がある」と解釈した。

一方、大学院生の見解を聞いた担任保育者は、A児が友だちにからかわれたことがひびいて、普段一緒に居るグループから離れて遊んでいると意見した。

保育者からグループという集団性を提示された大学院生は、普段の「A児の友だちに対する働きかけの姿勢」を保育者に尋ねた。

大学院生の問いに対し、保育者は「グループや友だちについていくAくんの姿」を説明した。

以上からは大学院生が、カンファレンスという設定のなかで対象児であるA児の様子を主な観察目的としていたと考えられる。そのため、Aくんが主な登場人物となるような観察を行っていたと考えられる。

他方、保育者はこの日も33名のクラス担任として通常の保育を行う中で、A児の様子を捉えていたと考えられる。そのため、Aくん以外の子どもがより多数登場する文脈のなかで、A児の様子を説明した。したがって、両者はA児を捉える上で、クラスという集団性の配置に対する意識を異にしていたと考えられる。

ここから事例1では、A児個人を中心とした動線を思い描く大学院生と、グループという集団性や他の友だちとの主従関係を念頭にA児の動線を思い描く保育者という両者の視点の違いが見られたと考えられる。

この結果、A児という個人発信の視線から友だちとのかかわりあいを考える大学院生と、A児を集団のなかで相対的に位置づける保育者の視線との間で、「A児—友だち間のかかわりや働きかけ」について見解の相違を生んでいることが明らかとなった。

【事例2】4歳児Bについて（2009年1月15日）

*カンファレンス当日の事前観察1時間における対象児の様子

この日、B児は他児と凧を製作して遊んでいた。凧の骨組みを3本にするなど、どのようなものを作ればよく飛ぶのかということを工夫し、完成に期待しながら製作をしている様子が観察された。

完成後、早速園庭に出て、凧を持つ手を高く掲げて走り凧をあげる。その時、「水が凍ってる」と近くにいた数名の男児が言った。それを聞いたB児はサッと走り始める。

一見、また凧をあげに走ったのかと思われたが、園庭の隅にある棚の中からプラスチックカップを取ってくる。カップの中にはオレンジ色の氷が半分ほど入っていた。

5名ほどの幼児らとテラスでいた担任保育者に、自分のカップを見せるB児。次にカップの中程を両手で持ち、氷を動かしてみたりする。次に氷をプリンのように皿に移そうとするが、氷はまだ完全に凍っていなかったためにカップを逆さまにした途端、半量ほどは液状のまま皿の上にててしまった。それを見たB児は特にあわてる様子もなく、器用にカップを皿につけたまま元に戻し、液状の部分をカップに戻した。

1) 大学院生の観察記録より

今日は、熱中し工夫して凧を作って遊んでいたと思う。積極的に遊びに取り組んでいた姿がみられた。他児とも作り方を教えあったりして関わりを持っており意欲的に凧作りをしているように感じた。しかし、これから飛ばそうという時に、突然氷遊びに変化した。観察者らは、B児があれだけ熱心に作っていたので、凧がどのように飛ぶのかを確かめることを期待していて、完成後は凧で遊び込むだろうと考えていたので、この展開が不思議に思えた。B児の遊びの変化はということから起こったのだろうか。遊びが変化した後は、また水での遊びを楽しんでいる様子であった。これらことから考えると、一見楽しんで遊んでいたと思われる凧作りも、氷遊びも積極的には関わって遊んではいなかったということなのかもしれない。

2) カンファレンスの会話記録より

*複数の保育者でB児の様子を話しながら、B児理解を深める場面

N先生：そう、昨日ね。前々日に女の子たちがやって置いていたのをみつけて、昨日か。それをみてまた自分で置いて置いたんだと思う。

Z先生：じゃあ、自分が作ったものを置いて、凍ってるのをみつけて遊んだ？

N先生：あれが自分のかどうかは分かんないけど、昨日遊んで棚に置いたの

U先生：自分が置いたんだと思う。
 H先生：昨日遊んでたもんね。昨日遊んでた。
 R先生：そうそう、棚にね。
 U先生：自分で置いたんだと思う。自分で。ああいうことよく覚えとるからあの子。
 H先生：あの人そういうところあるもんね。

* 保育者全員でVTR記録を見て、B児の遊びの状況を考える場面

O先生：知っててカップのところに行ったの？
 S先生：ちがうちがう。走ってる時に気づいたよね。ハッってね。
 U先生：あれ走ってる時に誰かが言ったんだと。
 S先生：オッって思いたんだと思うよ。ほらほら、もう始まったよ。
 (全員、B児が凧上げ遊びから氷遊びに移行する場面のビデオを見る)
 ~中略~
 U先生：(ビデオを見ながら) あそこに(氷を)隠してる。
 ~中略~
 S先生：あの時は凧上げにいったんじゃないんだ、既に(氷遊びをしようとしてる)。

* VTR記録を観ることによってB児の遊びが生じた理由を考える場面

S先生：これは昨日したんですか？カップに乗せるっていう動きは。
 N先生：そうそう、昨日やったんです。
 Z先生：だけど、ひっくり返そうかなんて思うのね。
 S先生：経験しとったんだなあっておもった。そうじゃないとねえ。
 N先生：そう、前の日にね。

3) 事例2の考察

事例2では、「対象児のあそびに対する姿勢」について、大学院生と保育者との間で見解が分かれた。

大学院生は観察1時間内のあそびの流れを追

うなかで、B児が凧あそびから氷あそびへと移行する場面に居合わせた。大学院生はB児が熱心に作成していた凧を完成させ、いよいよ飛ばすという段になって、氷あそびへとあそびを変えた展開に驚きやとまどいを感じながら、B児が結局はどちらのあそびにも入りこめていないという解釈を行った。

大学院生の見解を受けた一人の保育者は、B児が前日に氷あそびをしていたことを示した。そのうえで保育者らはB児が熱心に取り組んでいた凧あそびの途中で前日の氷あそびを思い出し、氷あそびに自分のあそびを戻したと解釈した。

さらに保育者らは、B児はあそびに入りこめていないのではなく、むしろ前日のあそびの流れを汲んだあそびを展開し、さらにはあそびの内容を発展させているという理解を生起させた。

上記を踏まえると、大学院生は観察においてB児が凧あそびをする姿を起点とし、そこから1時間をB児がいかにかに過ごしたかという過程について詳細に追っていたと考えられる。このため、1時間という中で見られた凧あそびと氷あそびという2つのあそびに対し、B児がどのように取り組んでいるかという姿を比較したと考えられる。

他方、保育者らは前日の氷あそびにむかうB児の姿を知っているため、氷あそびという1つのあそびに対する前日のB児の様子と当日のB児の様子を比較したと考えられる。

ここから、事例2においては1時間という限られた時間枠でB児のあそびの経過を捉えた大学院生と、前日からの保育の流れを知る保育者という観点の違いがあったと考えられる。

つまり、大学院生と保育者には、B児のあそびに対する姿を異なる時間軸を持って捉える違いがあった。この結果、両者間にB児の「ひとつのあそびに対する継続性」や「あそびの発展性」に関する判断の不一致をもたらしていることが明らかとなった。

【事例3】3歳児Cについて(2008年12月4日)

* カンファレンス当日の事前観察1時間における対象児の様子

前日からお買い物ごっこを始めたC児は朝からやりたい遊びが決まっており、心落ち着く存在であるK児とお財布やお金を作る。時に次の作業がわからなくなって戸惑う場面が見られた

が、周囲に尋ねることはなく先生に見せにいき（しゃべることなく）教えてもらう。しかしお財布が完成した際には「これつくった」と周囲にみせるなど嬉しそうな表情を見せた。

お財布の次にお金を作ることにしたが、はさみがうまく使えずお金を丸く切り抜くことができなかった。先生が来るまで待っていたが、先生にはさみをうまく使うコツを教えてもらい、はさみを変えるように言われて自分のはさみでお金を仕上げた。この時点までにC児一人の力ではできない作業がいくつもあり、友達や先生に何度も手伝ってもらったが、途中であきらめることなく「4歳児の部屋にいきお買い物をする」という目的に向かって準備を進めた。

お金を入れた手作り財布を持ってK児と4歳児の部屋に行こうとするが、なかなか勇気が出ず先生に途中までついてきてもらった。しかし、誘いに来てくれた4歳児に連れられ2人だけで4歳児の部屋へお買い物に行く。お買い物中の表情は固く、緊張が感じられたが、自分の言葉で4歳児とコミュニケーションをとり品物を手に入れた。その後から発言も晴れて、とても嬉しそうに3歳児の部屋に帰り、先生に品物を見せながら報告した。

1) 大学院生の観察記録より

これまでの観察からは、好きなものやことへのこだわりが見られず、積極的に「それをして遊びたい」という思いが伝わってこなかった。そのため満足感や没頭する様子が見られなかったが、今回は観察者にとってはじめてC児の生き生きとした姿に出会ったときであった。だれにでも安心して接するということではなく、気持ちが乗らないときや困っている時には固まり消極的になることも多いが、やってみたい活動が見つかれば好きな友達と没頭できるということに気づく。このような楽しい経験や成功体験を重ねていくことでC児が自分を表現できる環境が増えていくのではないかと考えた。

2) カンファレンスの会話記録より

*C児の様子を振り返る場面

S先生：私は昨日から見てるんですけど、自分のポケットから昨日作ったお金を「ひょっ」と私に見せて、ニタツと笑ったんですよ。朝、今日買い物に行くっていう気持ちで。というのは昨日買い物にしたいって行ったんですけど、どうやったらいいかわからなくて、「じゃあみ組の人に聞いたらわかるよ」「ここでお金をつくるんだって」といって一生懸命お金をつくったんですよ。そしてさあ買おうとしたら「もう店じまいです。もう売りません」って言われてすごいシュンとしたんだけど、でもね「明日は買うぞ」といって気持ちがある中にはしっかりあったんですよ。

～（中略）～

M先生（担任）：やっぱり緊張感もっていますよこの場面。（中略）すごい充実した時間だったと思うんですよ。密度が濃い時間。相手の一挙手一投足がピンピン伝わってくるような。この世界に入り込んでいると思うので本当にいい時間を彼は過ごせたんじゃないかなと思う。

～中略～

M先生：彼は好きなことやこだわりがないとみられがちなんですよ。でもね。逆なんじゃないかなと思うんですよ。結構ね強い。でも邪魔するものも強い。こうしたいう思いは結構はっきりと持っているよ。彼は。だけど相容れないものがこんがらがってスツとはいけないというふうに僕は理解しているんだけど。行動に移すまでのプロセスはかなり必要なんですよ。そしてそのプロセスはスムーズじゃない。そのプロセスを今日は経ることができたよね。

3) 事例3の考察

事例3では、大学院生と保育者との間で対象児の「できた」経験については見解の一致がある一方で、「何が」できたのかに対する意味付けに違いが見られた。

大学院生は今までの観察であまり主体的な意

志の強さを感じなかったC児に対し、この日のC児にこれまでの観察のときとは異なる「生き生きとした姿」を捉えたと感じた。そのうえで、消極的な態度が多いC児が今日のような「成功体験」を積み重ねていくことで、これから自分を表現できていくことにつながると考えた。

大学院生の意見を聞いた保育者らは、C児の行動における前日からのつながりを提示しながら、前日の失敗経験のうえで今日は成功させたいという強い意志と緊張感を持ってC児がこの場面に臨んでいたと解釈した。また、大学院生の「消極的」というC児への理解に対し、保育者は「意思は強いが、行動へすんなりと移せない不器用さがある」という理解を示した。そのうえで、今日のC児を「今まではスムーズに通らぬけられなかった一つのプロセスを通り抜けた」と解釈した。

ここからは、今までC児に積極的な意志を感じてこなかった大学院生にとって、この日のC児は「はじめて目的を持ってそれを成し遂げた」姿として映ったのだと考えられる。したがって、大学院生は、C児が今日の姿を今後さらに重ねていくことに成長の意味付けを持たせたと考えられる。

他方、保育者はこれまで目的を遂げようとしても行動に移せないC児の葛藤の様子や、前日に失敗経験があるという「C児像」を持っていた。このためC児が「ついに自分の持っていたこだわりを成し遂げた」という驚きを持ったと考えられる。

ここから、両者はともにC児が「できた」経験を行ったと認めながらも、「目的をもつこと」ができたか、「こだわりを成し遂げること」ができたかとする見解の違いがあったと考えられる。

つまり、対象児が「何が」できたかに対する見解の相違から、この日C児が「できた」経験への同意はあるものの、成長において積み上げていくなかの「一つの成功体験」とする大学院生と、成長のプロセスにおける「一つのハードルを越えた体験」とする保育者というC児の成長過程における経験の意味づけに相違がもたらされたと考えられる。

IV. まとめと今後の課題

本研究では、大学院生が語り手を先行させる保育者—大学院生間の保育カンファレンスについて、どのような幼児理解の見解が展開された

のかを記述分析によって明らかにした。以下で研究結果をまとめ、今後の課題を検討したい。

事例考察からは、幼稚園内で活動している子どものある2分間の様子を題材に、保育者と大学院生が幼児理解や保育への見解を示し合った結果、「対象児—友だち間のかかわりや働きかけ」についての見解の相違（事例1）、「ひとつのあそびに対する継続性」や「あそびの発展性」に関する判断の不一致（事例2）、子どもの成長過程における「目的達成経験」の意味づけの違い（事例3）といった、保育者—大学院生間の見解に相違が見られることがわかった。

さらに、両者の幼児理解や保育に対する見解の相違は、クラスという集団性の配置に対する意識の違い（事例1）、異なる時間軸を持って捉える違い（事例2）、「何が」できたかに対する見解の違い（事例3）という両者の対象児理解へ向かう視点の違いによるものであることが明らかとなった。

これら事例考察の結果は、どこからもたらされたのであろうか。

本研究では大学院生の見解が先行して提示されるという構造上、必ずしも保育者が通常の保育を行っている中で問題意識にのぼっている点を提示することが、カンファレンスのスタートではなかった。

つまり、園内生活において保育者が対象児に対し抱いている課題を示し、その解決に向けて議論を焦点化させていく問題解決型カンファレンスというよりも、園内における対象児の様子から大学院生側の意識にのぼるようなトピック（本研究の事例では「友だちに対するかかわり」「あそびに向かう姿勢」「子どもの‘できた’経験」）が取り上げられ、トピックに沿ってある程度絞り込まれた子ども理解を互いに提示し合う側面が強いカンファレンスであったと考えられる。

ここから、大学院生の見解が先行する保育者—大学院生間カンファレンスにおいては、カンファレンスの議題にのぼる問題が保育実践者側のみが抱える問題ではなく、双方が共有しうる問題であったと考えられる。

また、カンファレンスに先立つ観察において、大学という学問研究の場に軸を置いている大学院生は、子どもや保育に対して明確な意識を持ちつつも必ずしも保育実践のねらいに即した観察を行うわけではなかった。

したがって、カンファレンス時に子どもの様

子を捉えた見解を示すに際し、友だちとの「言葉」のやりとり（事例1）やあそびの「変化」（事例2、「生き生き」とした姿（事例3）というように、大学院生各々の持つ子どもや保育を理解するための問題意識に沿って「何が」「いつ」「どこで」「どのように」「どうなっているのか」というような文節的見解を提示したと考えられる。

そのため、保育者に対しては、カンファレンスの場で、大学院生が示した保育・幼児教育に関わる要素の断片から自分の保育実践を組みなおして子どもの様子を説明する作業が強調されたと考えられる。

ここから、カンファレンスの場において、対象児に対する保育者と大学院生双方の視点の違いがおのずと各見解に反映され、その見解が互いに示し合わされるプロセスとなったと考えられる。

このプロセスの結果、保育者—大学院生間のカンファレンスは、日常の流れや塊となっている保育に対しては、保育のねらいから解きほぐし、碎片化し、整理しなおす機会となったと考えられる。他方、研究の視点に対しては問題としているトピックや設定が現実の保育の営みの中にどのように結びつくのか、保育実践者の声を通して位置づけられる機会を得たのではないかと考えられる。

以上より、保育者と大学院生との間で行われる保育カンファレンスは、双方が各々の価値体系のなかで描いている子ども理解を交換することで、双方の保育に対する問題意識を共有しつつ、他方では、各々の保育における問題意識を再編し発展させる相互扶助プロセスであることが示されたといえよう。したがって、本研究は保育者と大学院生の保育カンファレンスが保育や幼児理解を深めるための一協働形態として有効である点を示唆すると考える。

最後に、本研究で検討した保育カンファレンスには、総勢17名が一堂に会し、大学院生側の見解をまとめたものに各保育者が応答し、さらに司会者が保育者側の見解をまとめた上で、保育者全員に問いかけを行うという手順を、各回3事例ずつ2時間半から3時間の時間内で進めるという構造があった。このため、カンファレンス事前の大学院生間での見解の相違やカンファレンス時における保育者間の意見の相違をカンファレンスの場で反映することや、個々の意見を密に交わすといった点については困難さが

あった。この点については今後の検討課題としたいものである。

引用文献

- 平山園子（1995）「園内研修における保育者の成長—保育カンファレンスの有効性の検討—」『日本保育学会 第48回大会発表論文集』pp.666-667.
- 小林真・後藤香織（2005）「学生の保育者としての資質を高めることは可能か？—ビデオ視聴とケースカンファレンスを通じて—」『富山大学教育実践総合センター紀要』No.5,pp.1-6.
- 森上史朗（1988）「よりよい実践研究のために」『別冊発達7 乳幼児保育実践の手引き』pp.244-250 ミネルヴァ書房
- 森上史朗（1996）「カンファレンスによって保育をひらく」『発達』68, pp.1-4. ミネルヴァ書房
- 田代和美（1995）「保育カンファレンスの機能についての—考察—」『日本保育学会 第48回大会発表論文集』pp.14-15.
- 田代和美（1999）「保育カンファレンスの有効性に関する—考察—」『日本保育学会 第52回大会発表論文集』pp.572-573.
- 上村晶（2008）「幼稚園実習で求められる実践力を考える—模擬保育及び保育カンファレンスを中心とした事前指導と実習後自己評価に関する—考察—」『日本保育学会 第61回大会発表論文集』p.751.
- 吉村香・吉岡晶子（2008）「語りの場における保育者と研究者の関係—保育臨床の視点から—」『保育学研究』Vol.46, No.2, pp.12-21.

謝 辞

本研究にご協力くださいました幼稚園の先生方および園児の皆様へ深謝いたします。