

保育カンファレンスにおける 保育者の専門性向上に関する研究

— 保育者同士の言葉の相互共有に着目して —

小 松 和 佳
(2019年10月3日受理)

Improvement of Kindergarten Teachers' Expertise in Early Childhood Education through
Conferences: Focus on Exchanging Ideas with Colleagues

Waka Komatsu

Abstract: The purpose of the present study was to clarify the process and factors of the improvement of kindergarten teachers' expertise in early childhood education through conferences. Thirteen kindergarten teachers participated. Their discussions about early childhood education at conferences were recorded. As a result, we demonstrated their process of redefining the kindergarten teachers' framework and improving the teachers' expertise by exchanging ideas with their colleagues. This study also identified two factors for improving the kindergarten teachers' expertise in early childhood education through conferences: (1) disclosing and asking about your own issues and worries, and (2) asking questions and making suggestions based on your own experience.

Key words: kindergarten teachers' expertise, conference in early childhood education,
exchanging ideas with colleagues

キーワード：保育者の専門性、保育カンファレンス、言葉の相互共有

問題と目的

幼児期における教育は、児童期以降の子どもの発達と学びに大きな影響を及ぼす。そのため、幼児期の教育を担う保育者には、保育者としての専門性向上が求められている（中坪，2018）。

神長（2015）によれば、保育者の専門性とは、子どもを理解する力、状況に応じて総合的に指導する力、保育を構想し実践する力である。このような保育者の

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：井上 弥（主任指導教員）、山内則嗣、
児玉真樹子

専門性については、保育者を対象とした研究がなされてきている。例えば、杉村・桐山（1991）は、保育者が、子どもの特性に応じた指導方法を用いたり、指導方法を変容させたりしていることを明らかにした。また、高濱（2000）は、保育者が、構造化された知識を用いて、子どもの特徴と密接に結びついた特定の場面や状況により手がかりやこつを使い分け対応していることを示している。これらの研究は、神長の指摘する子どもを理解する力、状況に応じて総合的に指導する力の2つが基本となる専門性であることを示している。この他、保育を構想し実践する力に関係して、保育者は、状況に応じた判断のみならず、園固有の環境や活動の流れを見通した言語的、非言語的なかかわりを行った（e.g., 砂上他，2012）、子どもの自立性や主体性を

促す保育を行ったり（中坪・岡花・古賀，2010）することが示されている。これらのことから、保育者の専門性は、神長の指摘する3つの力から成り立っていると捉えることができる。本研究では、これら3つの力を保育者の専門性と捉える。

保育者の専門性については、経験年数による熟達度の違いという観点から比較検討がなされている。保育者は、日々の保育実践を通して保育者としての経験を蓄積し、熟達している。高濱（1997）によれば、経験年数2～4年の保育者は、単一の視点から子どもの問題を捉えたり、子どもの問題を子ども自身の課題と捉えたりしている。一方、経験年数が11年以上の保育者は、子どもの問題を保育者や他の子どもとの関係から捉えていることが明らかとなった。また、佐藤・相良（2017）は、経験年数3年以下の保育者が、子どもの表面に表れた姿や、根拠のない独自の解釈や推測から子どもを理解すること、経験年数10年以上の保育者が、子どもの背後にある環境へと意識を向けたり、子どもの知的的好奇心等の心理的側面、および他の子どもや周囲との関係に着目したりする等、複数の視点から子どもを理解していることを明らかにした。これらのことから、子どもを理解する力の向上は、保育者が、正確に情報を捉えて、保育者との関係や他の子どもとの関係といった複数の視点から子どもの心理的側面を理解できるようになることであると考えられる。

小原・入江・白石・友定（2008）によれば、経験年数4年以下の保育者は、子どもにかかわる選択肢が少なく、トラブルが生じても周りの子ども達を巻き込まないとされている。一方、経験年数11年以上の保育者は、トラブルに対応する際に、子どもたちが置かれている状況や子ども一人ひとりの気持ちや課題を理解した上で、多様なかわりの選択肢を用い、トラブルを通して周りの子どもを巻き込む傾向があることが示された。また、高濱（2000）は、保育者の経験年数が長いほど、保育者自身が難しいと捉える事例について多くの情報を求める傾向にあり、特に経験年数11年以上の保育者の場合、子ども自身の特性と結びついた情報を求めることを明らかにした。これらのことから、状況に応じて総合的に指導する力の向上は、保育者が、子どもの特性を把握し、子どもの主体性や子どもとの関係性を重視した上で多様な選択肢の中から、個別具体的な指導を行うようになることであると考えられる。

梶田・杉村・後藤・吉田・桐山（1990）によれば、初任の頃の保育者は、集団として子どもを導く実践をしようとする傾向にあるが、経験年数に伴い、集団を通して子ども一人ひとりを捉え、見通しを持った上で

子どもに応じた対応をすることができるようになるとされている。また、堀（1997）は、経験年数2年目の保育者がその時点での対応のみを考えるのに対し、14年以上の保育者が1時間後あるいは2、3日後等、先を見通した指導を行い、どの程度のスパンで見通すかによって指導方法を変えていることを明らかにした。これらのことから、保育を構想し実践する力の向上は、保育者が、先を見通して子ども一人ひとりに応じた保育実践を行うようになることであると考えられる。

このような先行研究から、保育者の専門性である3つの力の向上は、Table 1のように捉えることができる。

Table 1 保育者の専門性向上における3つの力

3つの力	保育者の専門性が高い状態
子どもを理解する力	正確に情報を捉えて、保育者との関係や他の子どもとの関係といった複数の視点から子どもの心理的側面を理解する
状況に応じて総合的に指導する力	子どもの特性を把握し、子どもの主体性や子どもとの関係性を重視した上で多様な選択肢の中から個別具体的な指導を行う
保育を構想し実践する力	先を見通して子ども一人ひとりに応じた保育実践を行う

保育者の専門性向上の要因の1つとしては、保育者にとって欠くことができない営みである保育実践の振り返り（秋田，2013）が挙げられる。また、保育実践の振り返りとして着目されている保育カンファレンス（汐見，2015）は、医師、看護師等がより適切な診断のために行う話し合いを、保育実践後の話し合いに取り入れたものである（森上，1996）。保育カンファレンスにおける保育者は、自身の保育実践を言語化するため（浜口，1996）、振り返りを他の保育者と共有する言葉を必要とする（野口，2015）。そして、言葉による問いかけと応答は、人と人を結びつけ、言葉を用いた相互関係の中で共同行為を可能にする（竹内，1986）。この相互関係という視点に立てば、保育者の話し合いは、言葉を用いた保育者同士の共同行為であると言える。また、保育カンファレンスにおける保育者は、意味づけ合い生成された新たな意味を取り入れ合う相互作用を行っている（大場，2007）。したがって、保育カンファレンスは、言葉を通して意味づけ合い生成された新たな意味を取り入れ合う共同行為であると捉えることができる。

このような保育カンファレンスについて、名須川（1997）は、保育者が、自身の表面的な気づき、子どもの内面の気づき、自身の内面への気づきを経て、自身の枠組みへの気づきへと順を追って深化させる過程

を明らかにした。保育者は保育実践の根拠となる保育者自身の保育の枠組みを意識したり変容させたりできるという平山（1995）の指摘を踏まえれば、保育カンファレンスにおける保育者は、保育者同士の話合いの中で、保育者自身の保育の枠組みを捉え直していると考えられる。

保育カンファレンスにおける保育者が、保育の枠組みを捉え直すためには、参加する保育者のニーズと主体性が必要であり（田代，1999）、物事を幅広く客観的に捉え、周囲の人に慣習的思考からの転換を促す役割を果たす保育者であるチェンジエージェントの存在（松井，2009）や、互いに受け止められていると実感できる保育者同士の関係性が重要である（木全，2008）とされている。また、中坪他（2010）は、園によって保育カンファレンスにおける保育者の感情の認識と表出に特徴があることを示した上で、保育者の感情を基盤にした保育者相互の共感が、保育者自身の保育の枠組みを捉え直そうとする意欲を高めることを示唆している。これらのことから、保育カンファレンスには、保育者が保育の枠組みの捉え直しを促す要因が必要であることが示されたと言えよう。

一方、中坪・秋田・増田・箕輪・安見（2012）は、保育者の発話と発話のつながりや、他の保育者の発話内容を取り入れた発話連鎖である言葉の相互共有に着目し、言葉の相互共有が高いスタイルの保育カンファレンスにおける保育者が、他の保育者の意見を反映したり、取り込んだりしながら自身の理解を深めていくことを示している。また、中坪他（2014）によれば、保育者が捉える自身の成長につながる保育カンファレンスの特徴の1つは、保育者が話合いを通して保育の枠組みを捉え直したり、保育者同士が発展的に語り合ったりする等、保育者間の発話に関連性があることとされている。これらの研究から、保育カンファレンスにおける保育者の保育の枠組みの捉え直しには、保育者同士が関連した発話を行う言葉の相互共有が重要であると言える。

保育者は、自身の保育の枠組みを捉え直すことにより、保育者の専門性を向上させていると考えられる。したがって、保育者が保育の枠組みを捉え直すことができる保育カンファレンスは、保育者の専門性向上を促すと捉えることができよう。しかし、保育カンファレンスにおける先行研究では、保育者の専門性の指標が明確ではなく、また、専門性の変化そのものを検討しているものでもない。保育カンファレンスが保育者の専門性向上に影響を及ぼしていることを示すためには、保育者の専門性の指標を明確に提示した上で、保育者の専門性向上を検討する必要があると考えられ

る。また、中坪他（2012）の研究では、言葉の相互共有である保育者の発話連鎖の特徴が検討されている。しかし、本来、保育カンファレンスにおける保育者は、保育者同士が言葉を通して意味づけ合い生成された新たな意味を取り入れ合う共同行為を行っているはずである。そのため、保育カンファレンスにおける言葉の相互共有を検討する際には、発話連鎖により保育者同士が相互に意味づけ合っているかを検討する必要があると考えられる。また、保育カンファレンスにおける保育者は、保育者同士が意味づけ合う共同行為を通して自身の保育の枠組みを捉え直し、保育者の専門性を向上させていると考えられる。したがって、保育カンファレンスにおける保育者の専門性を検討する際には、保育者同士が言葉を相互共有し、保育の枠組みを捉え直すプロセスとの関係を明らかにする必要があるのではないだろうか。

これらのことから、本研究は、保育者の専門性の指標を明確に提示した上で、保育カンファレンスにおける保育者が自身の枠組みを捉え直し、保育者の専門性を向上させるプロセスを明らかにする。そのため、保育者同士の言葉の相互共有の観点から、保育者の専門性向上の指標（Table 1）に基づき検討する。また、保育者の専門性向上のプロセスから、保育者の専門性を高める保育カンファレンスの要因を探索的に検討する。なお、本研究における保育者同士の言葉の相互共有とは、中坪他（2012）、中坪他（2014）に依拠し、保育者間の発話に関連性があり、他の保育者の発話内容を取り入れる発話連鎖とする。

方 法

調査協力者

A 幼稚園で保育カンファレンスに参加した保育者13名であった（Table 2）。幼稚園等では、勤務体系や雇用形態の差異により、全保育者が一堂に会して保育について話し合う場を設定しにくく（今村・浅野・高橋，2013）、保育カンファレンスに参加した保育者と人数は、回毎に異なっていた。

手続き

本研究における保育カンファレンスは、SICS（Process-oriented Self-evaluation Instrument for Care Setting）に基づく「子どもの経験から振り返る保育プロセス」（秋田他，2010）（以下、日本版SICSと記す）を活用した。日本版SICSを活用した保育カンファレンスでは、談話が活性化することが明らかとなっている（芦田他，2012）ため、約10年間、園全体での定期的な保育カンファレンスを実施していなかつ

たA幼稚園においても活用できると考えた。また、保育者が次の保育実践に反映できるように保育カンファレンスを定期的実施することが必要とされるため(大場, 2007), 本研究における保育カンファレンスは、継続的に8回(2015年10月~2016年6月)実施した。

保育カンファレンスにおける進行係には、経験を積んだ専門家として情報を提供し、実践へとつながる発話を維持するメンターの役割と、メンバー全体の発話を促進し、より多様な解決策を見出すとともに、保育者自らの問題を明確化するように見守るファシリテーター的役割がある(若林, 2004)。本研究では、保育カンファレンスにおける保育者の発話を促すファシリテーター的役割として筆者が進行係を担った。

保育カンファレンスの具体的な手順は、以下の通りであった。第1段階として、保育者は、エピソードの映像を視聴後、「安心度」と「夢中度」の評定と評定理由を順番に述べた。視聴されたエピソードは、筆者が保育カンファレンス当日の自由遊びの時間の子どもの姿を1つのエピソードとしてまとめたものであり、筆者が選択したエピソードと保育者が指定した子どものエピソードの2通り¹⁾あった。第2段階として、保育者は、再度エピソードの映像を視聴し、「主体性の発揮」、「友だちとのかかわり」、「保育者とのかかわり」、「環境とのかかわり」の4つの視点²⁾に基づき発表し議論を行った。

Table 2 調査協力者の概要

協力者	性別	世代	保育経験年数 ^{a)}	勤務形態	参加回数 ^{b)}
A	女性	50代	34	常勤 (副園長)	6
B	女性	50代	15	非常勤 (担任・補助)	6
C	女性	40代	10	常勤 (担任)	8
D	男性	40代	19	常勤 (担任)	8
E	女性	30代	14	常勤 (担任)	7
F	女性	20代	6	非常勤 (担任)	8
G	女性	20代	2	常勤 (担任)	5
H	女性	30代	15	非常勤 (養護教諭)	8
I	女性	40代	13	非常勤 (補助)	4
J	女性	40代	17	非常勤 (補助)	1
K	女性	40代	17	非常勤 (補助)	1
L	女性	30代	1	常勤 (担任)	2
M	女性	30代	12	非常勤 (補助)	2

a) 保育経験年数は、A幼稚園や他の保育所・幼稚園で経験した年数である。
b) 勤務状況(常勤・非常勤)等により保育カンファレンス参加回数異なる。年度替わりにGとMは転出、Lは転入している。B、I、J、K、Mは非常勤の保育者であり、クラスに補助教員として配置されている。なお、保育者Bは、2015年度は、担任として、2016年度は、補助教員として勤務している。

倫理的配慮

保育カンファレンス開始前に、A園園長に本研究の趣旨を説明し、研究の許可を受けた。その際、得られたデータに関して、紛失、漏洩等がないよう細心の注意を払うことを口頭で示した上で、保育カンファレンス内容の研究使用と、ICレコーダーとビデオによる記録の許可を受けた。次に、フェイスシートを記入する際、調査協力者全員に、得られたデータに関して研究目的以外に使用しないことを書面で説明し、記録の許可を受けた。また、園児の撮影に関しては、A幼稚園の保護者の了解を得た。

記録と分析対象データ

保育カンファレンスの様子をICレコーダーとビデオにより録音・録画し、逐語記録を作成した。本研究の目的から、保育カンファレンス第2段階の逐語記録を分析対象とした。分析対象データから、保育者が言葉の相互共有を行った40事例を抽出した。なお、本研究における言葉の相互共有を行う事例とは、1つのテーマの開始から終了までにおいて、保育者間の発話に関連性があり、他の保育者の発話内容を取り入れる一連の発話連鎖とした。

保育者が言葉の相互共有を行った40事例には、保育実践についての質疑応答等の事実の確認のみを行っていた6事例が含まれていた。保育者は、エピソードだけでなく、エピソード前後の正確な情報等を踏まえて話合うために質問をしたと考えられる。また、残り34事例は、事実の確認の発話だけでなく、他の保育者の発話をつなぎ自身の意見を表明する発話を含む事例であった。この34事例を検討した結果、保育の枠組みを捉え直す発話が9事例でみられた。また、この9事例の保育の枠組みの捉え直しにかかわる発話には、全て保育者Eの発話が含まれていた。保育者Eは、自身の保育の枠組みを捉え直したり、他の保育者の枠組みの捉え直しを促したりする発話を行っていた。そこで、保育者Eの発話を中心に、保育カンファレンスにおける保育者の専門性向上プロセスおよび要因について検討する。

結果と考察

保育者の専門性向上プロセス

事例1(第6回保育カンファレンス2016年5月16日)

保育者E: 今日ちょっと皆さんに聞きたいのは、この場面でA子ちゃんの気持ちは、結構受け止められているような気がして。私も、こうやってやったりとか。N先生に「嫌やったね。」って聞いてもらって。受け止められている気がしたんですけど。B子ちゃんは多分今A子ちゃんといたくないっていう気持ちが出て。それは

何かこう手をつなぐことで解決されちゃっただけ。それって、B子ちゃんの気持ちを受け止めることにはなってるのかな。でも、集団考えたら、そういう援助(仲直り)せんといかんのかなって思ったりして。①みなさんやったらどうするやろうと思って。無理につながるとあそこ多分、こう(トラブルに)なりそうなんですよ。でもつなげんかったら、それも(2人は)離れていく。どうしたもんかな。

保育者D: 3歳でっていうのがどうか、あんまりよく分からないんですけど。ずっとつながるっていう場面もあるかもしれないけど、こうトンと接点があって、そこからまた離れるっていうか。②それは、経験をやっていきつつ、それがこう積み重なっていって、遊びが共通の楽しさみたいなのとか、つながっていくっていうのが増えていくのではないかなと思うので。(略)

(略)

保育者F: 5歳でも、すごくあり得る話かな。女の子って何なんだろうなって。年長でも、片思いっていうか。一緒に遊びたいんだけど、B子ちゃんはどうかな。私は遊びたいんだよ、みたいなのがいて。でもそれをどう保育していいのかわからない時があって。「入れてあげたら。」って言うと、E先生が言ったみたいにこの子の気持ちはどうなんだろうなあっていうのがあって。ほと(5歳児クラス名)でも、3月生まれさんとか、よく遊びたいのに、入れてもらえんとか。さっそう行かれて、ガーンなので。③それって、もうちょっとびったり合うお友達とかあえてつなげてあげたらいいか。経験を入れてあげるとか。入っているとかさせてあげるとか。④私も自分の保育を見直したいなっていうきっかけになったので。

進行係: 3歳だけじゃなくて、4歳にも、5歳にも、どの時期にもあることというふうに捉えていいですか。どんなふうにされているのか。

保育者C: (4歳児の)C男くんとD男くんもそうやな。

保育者F: そうそう。こっちの子がやりたいことがあるとか。その能力が高かったりすると、こっちの子がおいでけりになっちゃって。⑤もって輝ける遊びをやらしてあげようと思っても、ついていっちゃうんですよ。大好きなので。だからそのバランスとかは、難しいなって悩んでいます。

保育者E: あっ、けどそうだなって思いながら。⑥3歳であっても、5歳であっても、答えを出すのはやっぱり子どもやろうなって思うと。「一緒に遊んであげて。」とかそういうことは絶対違うし。だから、A子ちゃんもA子ちゃんの自分のその立ち振る舞いがB子ちゃんにとって、どうなかって感じるのに時間が。だからD先生が積み重ねが必要だと。なのかなって。そして、あえてつないでいくことではなくて、接点がある時に、起こったことにこっちが向き合っ、支えていくってというようなことなかなって。でもさっきF先生が言ったD男君が輝ける遊び、A子ちゃんが満たされる遊びっていうのは、保障してあげる必要はあるだろうなって。ちょっとB子ちゃんの視覚から離れたところで。視覚じゃない、B子ちゃんの視野から離れた所で、A子ちゃんが満たされる遊びを作るとか。なんかそういう手立てがあるのかな。

事例1では、保育者Eは、A子とB子の関係をどのように捉えたらいいのかという自身の悩みを他の保

育者に開示した(①)。そして、保育者D、Fの友達とのかかわりに対する手立てについての言葉(②、③)を共有し、多くの友達とかかわる中で2人の関係性を新たに構築させていくという保育の枠組みを捉え直した(⑥)と捉えられる。これによって、保育者Eは、多くの友達とかかわり遊びを充実させる経験が必要であるという子ども理解に基づき、他の友達とかかわらせたり、遊びに没頭できる環境を構成したりという保育実践の方向性を見出し、指導方法の選択肢を増やすことができた。また、年齢にかかわらず、個々に応じて見通しを持った対応をすることの必要性も認識することができたと考えられる。保育者の専門性という観点から見ると、保育者Eは、保育者D、Fとの言葉の相互共有を通して、保育者の専門性である子どもを理解する力と、状況に応じて総合的に指導する力、保育を構想し実践する力を向上させたと考えられる。

事例2 (第6回保育カンファレンス2016年5月16日)

保育者E: そうそう。その時に思い出した。ものを、ものとかかわりが見られない時に、いざこざになったんですけど。何かで遊んでいる時、集中し出すとこうトラブルになったってことは。⑦トラブル場面になったら、ものをもうちょっと増やしてやっ、安定する環境作るとかっていうふうに、ものを何か変化さす必要があるのかなって思いました。(略)

保育者C: ⑧自分もそこ(チェーンリング)きっちり並べよたき。その環境見に行ったことないき分からんけど。⑨(チェーンリングの)赤とか何とかきれいに並べよらなかんような片付けになっちゃうが。

保育者E: (チェーンリングの)置き場所だけ書きちゃうね。できるだけ食器棚と同じ雰囲気だと思って、やっちゃうき。そんなにきっちりしてない。ただ、(子ども達は)交錯しちよったと思う。鍋こち行き、チェーンリングこち行きみたいな。人も集まってきたし。(片付ける場所が)狭いかな。

保育者C: ⑩年中のところに、チェーンリングとかの置き場も1回自分でやってみて、妙に時間がかかっちゃうたり。最後の片付け場面を見たら、片付けられてないものとかが1週間続いちゃうたりとかしたら、あそこ、片付けになんか子どもらが、ちょっとやりにくいからそうなるんかと思って。変える結構そこがスムーズにいっちゃうたりとかするから。なんか自分の意図と子どもの意図のそのやる感じとか。うまく行ってない時はすぐ変えたりとかせないかんのかなあって。いちいち箸なら箸とか。トングならトングとか置くよりも、1つのカゴで済む置き場の方が。わざわざそこでいざこざになったりとか、そこから遊びが進むようなやり方になってはいないだろうかってところは。ちょっとこの1週間、先週か。そのことを思いよりました。何かそこで、キーってなっていることが。ちゃんと置きたいのに。

(略)

保育者E: (略) ⑪ものの配置とか、そういうこともチェーンリングの置物も、今1個しかないけど、それを2つ

にしてやると、もっとあれなんかなあ。誰が作るが？って話になりますけど。まあ、私が作るんですけど。⑩ そうやって増やして落ち着くんだったら、落ち着いて両方ができるんだったら、そういう環境もいるんかって。環境にもちょっと、はい思いました。集まっているっていう1か所に。

事例2では、保育者Eは、トラブル場面において、子ども同士の関係性だけでなく、環境構成を変える必要があるのではないかと問いかけた(7)。そして、保育者Cの環境構成についての言葉(10)を共有することにより、環境構成の具体的な手立てを取り入れ、保育の枠組みを捉え直すことができた(11)と捉えられる。また、子どもの目線に立った環境構成という保育の枠組みの捉え直しは、子ども理解に基づく見通しを持った環境構成につながる(12)。つまり、保育者Eは、保育者の専門性である子どもを理解する力と、保育を構想し実践する力を向上させたと捉えられる。

以上の2つの事例は、自らの悩みや問題を他の保育者に開示した保育者Eが、他の保育者と言葉を相互共有することにより、保育の枠組みを捉え直し、保育者の専門性である3つの力を向上させるというプロセスを示したものと考えられる。

事例3 (第1回保育カンファレンス2015年10月7日)

保育者E：(略) 何に夢中になっているのかなと思って、⑬ スプーンを手放さなくて、ずっとすくって入れるっていう、どこへ行ってもすくって入れて、遊びは変わっているように見えたんですけど。3歳は、目についてたもので遊びが切りかわっていくという発達があると思うので。

(略)

保育者F：さっき、⑭ E先生がスプーンのことおっしゃったので、スプーンにすごいちょっと目がいて。2回目の映像、スプーンと砂と水の動き。E男くんが入れているところを見ていたら、⑮ スプーンの大きさがこういうすごいちゃいやつ、カレーとか食べるあのちっちゃいサイズなので、何回入れても、そんなにコップが小さいのに、入れても入れても増えないっていうのが、すごいいいなって。(略) ⑯ こう、もうちょっと最後に、大きなお玉に変えたんですけど、その後レンジにチンして入れたんですけど、ああ、あの大きさがちっちゃかったから、水を入れ、砂を入れ、水を入れて何度か繰り返しが出来たんじゃなかった。(略)

一方、事例3では、保育者Eの言葉(13)を受けた保育者Fが、保育者Eのスプーンの大きさに着目した言葉を共有することにより、子どももとののかかわりから保育を見るという新たな視点を保育の枠組みに取り入れることができた(14)と捉えられる。また、保育者Fは、新たな視点の獲得により、1つのスプーンの大きさが子どもの経験を変えることに気づ

き(15)、子どももとののかかわりの視点から、どのような大きさのスプーンを用意するのかという子ども理解に基づいた保育の構想を持つに至った(16)と捉えられる。このことから、保育者Eの言葉を保育者Fが共有することによって、保育者の専門性である子どもを理解する力と、保育を構想し実践する力を向上させたと捉えられる。

事例4 (第7回保育カンファレンス2016年5月30日)

保育者C：(略) ⑰ 「タイヤが動かんけど。」って言ったところから、その子はどうしたいのかなとか。タイヤを追求することか、本物らしさのこだわりがもっとあるのか。じっくりかかわっていきなりたいなと思いました。(略)

保育者E：(略) ⑱ 深める方向性を、それこそC先生が言ったんですけど。タイヤの追求か、本物らしさかどっちだろうってことは思って。なんかタイヤも深めようと思ったら、あの動き、どうして動かんかっていうところに、大人が寄り添わないと、子どもはじっくりと追求できなくて。追求をしていくと、年長になっているような物事に疑問を持った時に自分で追求するとかいう力が付くのかなと思うんで。こういう仕組みのある素材とかを出す時に、大人の寄り添いの保障というか、そういったところは、重要になってくるのかなと思いました。(略)

(略)

保育者F：(略) ⑲ 本物らしさに近づくためには、どうしたらいいのかなって。私の課題かなって思って。 ⑳ 明日、C先生はどんな素材で遊ぶかなって。ちょっと勉強させてもらいます。(略)

また、事例4では、子どもの言動から子どもにかかわっていく方向性をどう見極めるのかという保育者C自身の今の課題の問いかけ(17)を受けた保育者Eが、言葉の共有を行い、子ども理解に基づく見通しを持った具体的な支援について自身の考えを述べている(18)。保育者Fは、保育者C、Eの言葉の相互共有を通して、子どもの言動から思いを汲み取り実践することが自身の課題であることに気づき(19)、課題解決のためにも、他の保育者の保育から学びたいという意欲を持つことができた(20)と捉えられる。このことから、保育者が課題や悩み等を開示し、他の保育者に問いかける発話は、問いかけた保育者だけでなく、保育カンファレンスに参加する保育者の専門性も向上させることが示された。

保育者の専門性向上の要因

次に、保育者の専門性を高める保育カンファレンスの要因についてみていく。事例1～4で明らかとなった要因の1つは、保育カンファレンスにおける保育者が、自身の課題や悩み等を開示し、他の保育者へ問いかけることである。保育者Eは、事例1においては、現時点における自身の課題を開示し、他の保育者

に今後の方向性について、事例2においては、自身の保育の経験を踏まえ、今の環境を変える必要性の悩みについて、問いかけている。これらの問いかけが、他の保育者への問題提起となり、問いかけられた保育者は、保育者Eの言葉を積極的に共有し、問いかけられた内容について自身の捉えや考えを発言したり、提案を行ったりしたと考えられる。保育カンファレンスにおける多様な見方や解釈の突き合わせには、保育者のニーズと主体性が必要であるとされる(田代, 1999)。また、保育者自身の課題意識は、子ども理解の視点となり、子ども理解を促進する契機となる(池田, 2015)。したがって、保育カンファレンスにおける保育者が、自身の課題や悩み等を開示し、他の保育者へ問いかけることは、ニーズと主体性を持った保育カンファレンスへの参加となり、課題や悩み等の開示内容が、言葉の相互共有の視点となる。

事例1においては、課題や悩み等を開示された保育者Fも、問いかけ(①)を契機として、保育を振り返る視点を獲得し(④)、子ども同士の関係性から自身の保育を振り返っていた(⑤)。保育を振り返る視点を獲得した保育者Fは、子ども同士の関係性から子どもを捉えることができ、保育者の専門性である子どもを理解する力を向上させていたと考えられる。また、事例4においても、保育者Fは、他の保育者の問いかけを契機に保育を振り返る視点を獲得していた。

このように自身の課題や悩み等を開示し、他の保育者へ問いかけることは、保育カンファレンスにおいて保育者の専門性を向上させる重要な要因となる。

2つ目の要因は、保育カンファレンスにおける保育者が、自身の経験を踏まえた上で問いかけ、提案を行うことである。保育者Cは、事例2において、自身の経験を踏まえた上で(⑧)問いかけ(⑨)、提案している(⑩)。これによって、保育者Eは、保育の枠組みの捉え直しを行うことができた(⑫)。これは、保育者が自身の保育の枠組みを提示し、相手の意見を汲み取る意思を示す問いかけを行うことにより、他の保育者の保育の枠組みの捉え直しを促した(松井, 2009)と考えられる。つまり、保育者Eは、保育者Cから問いかけられることにより、参加者が相互に保育実践を検討し合いより良い実践を模索する「共同探索的」(井上, 2013)な提案であると捉えることができた。それによって、保育者Eは、多様な見方や捉え方の1つとして、保育者Cの提案を受け入れ、保育の枠組みを捉え直すことができたと考えられる。

一方、事例5のように、他の保育者の提案が受け入れられなかった事例では、保育の枠組みの捉え直しの

契機にならなかった。

事例5 (第3回保育カンファレンス2015年11月11日)

保育者E: それから友達とか保育者とかかわりのところでは、井桁先生の本に書いていたんですけど、満たされた時に子どもは、はっと周りを見て、それを共感してほしいっていう表情をするっていう。まさにFちゃんがにこって笑ってて、周りを見てたから。その時に受け止める人がいるっていうことが安心感につながるって書いてあったので。例えば、Fちゃんが集中して遊び出した時に、その遊びの経過を先生がかかわらなくても見ながら、その遊びでいう「出発進行」って時のタイミングで、先生が目を合わせたりとか、「何ができた。」とか、「足りんの。」とか言いながらかわったり、目線を合わすみたいなのががあると、Fちゃんの安心感とか充足感が満たされていく、伝わってくるかなって、思っ。(略)

(略)

保育者A: (略) ②今日の一日の流れから考えたらどう考えても、私は、あの時間から大型積み木をするっていう事態が私が担任だったら、させないっていうか、無謀だというか。えっと「積み木は後でできるから。」っていう言い方は確かにあるけど、どんぐり拾いが今日メインで、「早く来なさい。」とも言っているし、そして、やっぱり大半の子のように一輪とか、ちょっとのことでやめれる遊びに行くのが普通だろうなって思うんです。一日の流れを考えたらね。だから先生も、私もし担任だったら、「今日は何時に、時計がなにになつたら集まるよ。」って。だからほとんど時間がないから、「今から積み木をするのはいいけど、もう途中になっちゃうよ。」って。「それでも積み木する。」って。「それよりも一輪とか縄跳びとか、すぐにちょっとの時間でできる遊びの方がいいんじゃない。」って言いそうな気がするのよ。そこをもうあの時間に先生にかかわることを期待することは無理だなと。私的には無理だなと思っ。(略) 保育者E: この後、Fちゃんは気持ちの切り替えはできなかったんですか。

保育者D: どんぐり行くのは、あの「ええ、もう。」とは最初言いましたけど。(お部屋から) 出てきました。ちゃんと。

保育者A: でも、片付けずに置いてちよっていい、ってことで行ったがよね。あるってことは。

保育者E: ②そういう展開はダメなんですかね。子どもがいうたら自分で気持ちを切り替えて、「行くよ。」って言って、十分遊んだことで、自分で気持ちも切り替えて次へ行けたっていう。それをD先生がFちゃんのお気持ちをしっかり聞いて、遊びを満たすことができたっていうことでは。

この事例において、保育者Eは、保育者Aの提案(②)に対して、「そういう展開はダメなんですかね。」(②)と反応しており、保育者Aの発言内容を受け入れることができなかった。中坪(2016)は、保育カンファレンスにおける保育者が、批判的思考や客観的分析に基づく発言を行うことの必要性を踏まえた上で、第三者的な発言からは個々の保育者の主体的な枠組みの捉え直しが行われないことを指摘している。また、保育

カンファレンスにおいては、感情を基盤にした保育者相互の共感が、保育者自らの保育を捉え直す意欲を高め（中坪他，2010）、互いに受け止められていると実感し合える関係性が、保育の枠組みの捉え直しの契機となる（木全，2008）とされている。つまり、事例5における保育カンファレンスでは、保育者相互の感情の共有が行われず、保育者Eは、保育者Aの提案を、新たな気づきを得ることが困難となる「指導的」（井上，2013）な指摘と捉えたとも考えられる。

これらのことから、保育カンファレンスにおいては、保育者が共感的に受け止められたと捉えることができるように、保育者自身の経験を踏まえた上で問いかけ、提案を行うことが、保育者の専門性を向上させる重要な要因になると考えられる。

総合考察

本研究の目的は、保育カンファレンスにおける保育者が、保育者の専門性を向上させるプロセスを明らかにし、専門性向上の要因を検討することであった。本研究では、保育者が言葉の相互共有を行った40事例について検討したが、40事例以外に保育者の専門性が向上している可能性についても検討した。しかし、保育者が言葉の相互共有を行わずに保育の枠組みの捉え直しを行っていた事例は見当たらなかった。したがって、保育カンファレンスにおける保育者の専門性向上には、保育者が言葉の相互共有を行うことにより、自身の枠組みを捉え直すというプロセスが必要であると言える。

また、発話する保育者も発話を受ける保育者も同様に、保育の枠組みを捉え直し、保育者の専門性を向上させていたことから、保育カンファレンスにおける保育者の専門性は、保育者が言葉の相互共有を行う共同行為の中で、互恵的に専門性が向上すると考えられる。このことは、言葉の相互共有が高い保育カンファレンスは他者の意見を反映したり取り込んだりしながら自身の理解を深化させるという中坪他（2012）の知見と合致し、また、保育者が捉える専門性向上につながる保育カンファレンスの特徴の1つは保育者同士の発話に関連性があるという中坪他（2014）の知見を実証することとなった。

保育者の専門性を向上させる要因としては、自身の課題や悩みを開示し、他の保育者へ問いかけること、共感的に受け止められたと捉えることができるように、保育者自身の経験を踏まえた上で問いかけ、提案を行うことの2つの要因が示唆された。先行研究においては、保育カンファレンスが、保育者自身の保育

の枠組みの捉え直しに有効であり（e.g., 平山，1995）、保育者相互の共感が、保育者自身の枠組みの捉え直しの意欲を高める（中坪他，2010）ことが示されながらも、具体的にどのような発話が有効であるのかについては明確にされていなかった。本研究が明らかにした2つの要因は、保育カンファレンスにおける保育者の専門性を向上させるために有効な具体的な発話を明らかにしたものであり、保育者の専門性を高める保育カンファレンスのあり方に有益な示唆を与えるものと言えよう。これはまた、園全体のコミュニケーションを図る談話実践（秋田，2008）を行うための手掛かりとなるとも考えられる。

なお、本研究の課題としては、次のような点があげられる。本研究の進行係は、保育者の発話を促すファシリテーター的役割であった。そのため、保育者同士の言葉の相互共有に少なからず影響を及ぼしたと考えられる。そのため今後は、進行係が、保育者同士の言葉の相互共有に及ぼす影響について明らかにし、保育カンファレンスにおける保育者の専門性向上との関連を検討する必要があるだろう。また、本研究では、保育カンファレンスにおける保育者の専門性向上について、逐語化された文字記録に基づき分析を行った。今後は、保育カンファレンスにおいて高められた保育者の専門性である3つの力が、保育実践の場へどのように還元されるのか、数値化された量的調査を含め検討する必要があると考えられる。

【注】

- 1) 日本版SICSでは、保育カンファレンスの素材となるエピソードの選び方について特に明示されていない。そこで、筆者が選定するエピソードは、岡（2011）が示した視点から、何かに興味を持ち、熱中して取り組んでいる子どもの姿とした。また、保育者が指定した子どものエピソードは、保育者が日頃気になる子どもの遊びの様子であった。本研究は、当初、筆者が保育カンファレンス対象の子どもを選定していた。しかし、5回目の保育カンファレンス時に、保育者から、「気になる子どもがいるので、その姿を記録してほしい。」という話があった。本研究における保育カンファレンスは、研究でありながら、幼稚園の保育実践に貢献するという目的もあった。そこで、5、6回目の保育カンファレンスは、保育者が選定した子どもを中心にエピソードを抽出した。
- 2) この視点は、それぞれの幼稚園の実態や研究テーマにより変更できる（秋田他，2010）。そのため本

研究では、保育カンファレンスを行う A 幼稚園の研究主任と検討した。

【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着目して— 臨床発達心理実践研究, 3, 35-84.
- 秋田喜代美 (2013). 保育者の専門性の探求 発達134 (pp.14-21) ミネルヴァ書房
- 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 幼児教育映像制作委員会
- 芦田 宏・門田 理世・野口 隆子・箕輪 潤子・秋田喜代美・鈴木 正敏・小田 豊・淀川 裕美 (2012). 日本版 SICS を用いた園内研修の現状と課題—幼稚園と保育所への質問紙調査を通して— 兵庫県立大学環境人間学部研究報告, 14, 31-40.
- 浜口順子 (1996). 保育実践研究における省察的理解の過程. 津守真・本田和子・松井とし・浜口順子 人間現象としての保育研究 (pp.155-191) 光生館.
- 平山園子 (1995). 保育カンファレンスの有効性 保育研究, 16, 19-29.
- 堀 淳世 (1997). 幼稚園教諭が語る指導方法—経験年数による違い— 保育学研究, 35, 280-287.
- 池田竜介 (2015). 日常の保育実践における保育者の子ども理解の特質—保育者が子どもを解釈・意味づけする省察の分析を通じて— 保育学研究, 53, 116-126.
- 今村光章・浅野教史・高橋 聡 (2013). 記述的エピソード法を用いた園内研究会のシステム構築を目指して—保育援助技術の向上のために— 教師教育研究 (岐阜大学), 9, 83-93.
- 井上真理子 (2013). 専門性の向上と保育カンファレンス—カンファレンス構造指標モデルの提言— お茶の水女子大学人文科学研究, 9, 71-82.
- 梶田正巳・杉村伸一郎・後藤宗理・吉田直子・桐山雅子 (1990). 保育観の形成過程に関する事例研究 名古屋大学教育学部紀要教育心理学科, 37, 141-162.
- 神長美津子 (2015). 専門職としての保育者 保育学研究, 53, 94-103.
- 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づけと共に深まる実践者の省察—人間文化創成科学論叢 (お茶の水女子大学), 11, 277-287.
- 松井剛太 (2009). 保育カンファレンスにおける保育実践の再構成—チェンジエージェントの役割と保育カンファレンスの構造— 保育学研究, 47, 12-21.
- 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
- 中坪史典 (2016). 保育実践と省察 日本保育学会編 保育学講座4 保育者を生きる—専門性と養成— (pp.27-43) 東京大学出版会
- 中坪史典 (2018). なぜ保育実践の中にある保育者の専門性にアプローチするのか? 中坪史典 (編) 保育実践の中にある保育者の専門性へのアプローチ (pp.1-9) ミネルヴァ書房
- 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・岡花祈一郎・古賀琢也 (2010). 幼児同士の協同遊びを育む保育者の実践的思考 教育学研究ジャーナル, 6, 31-39.
- 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, 29-40.
- 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 (2014). 保育者はどのような保育カンファレンスが自己の専門的成長に繋がると捉えているのか 乳幼児教育学研究, 23, 1-11.
- 名須川知子 (1997). 保育者の「気づき」による変容—気になる子どもの行動解釈をめぐる保育者の見方の変化とその影響— 学校教育研究, 8, 19-35.
- 野口隆子 (2015). 保育者の専門的発達—幼稚園保育文化と語り— 白梅学園大学大学院子ども学研究科博士論文 (未刊行)
- 小原敏郎・入江礼子・白石敏行・友定啓子 (2008). 子ども同士のトラブルに保育者はどうかかわっているか—保育者の経験年数・トラブルが生じる状況による分析を中心に— 乳幼児教育学研究, 17, 93-103.
- 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— 萌文書林
- 岡 健 (2011). 「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—」から何を学ぶか 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—実践事例集 (pp.73-76) 財団法人子ども未来財団「保育プロセスの質」研究プロジェクト
- 佐藤有香・相良順子 (2017). 保育者の経験年数による「幼児理解」の視点の違い 日本家政学会誌, 68, 103-112.
- 汐見稔幸 (2015). 園内研修と保育カンファレンス,

- 発達142 (pp. 76-79) ミネルヴァ書房
- 杉村伸一郎・桐山雅子 (1991). 子どもの特性に応じた保育指導 - Personal ATI Theory の実証的研究 - 教育心理学研究, 39, 31-39.
- 砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・中坪史典・安見克夫 (2012). 幼稚園の片付けにおける実践知 - 戸外と室内の片付け場面に対する語りの比較 - 発達心理学研究, 23, 252-263.
- 高濱裕子 (1997). 保育者の保育経験のいかし方 - 指導の難しい幼児への対応 - 保育学研究, 35, 304-313.
- 高濱裕子 (2000). 保育者の熟達化プロセス - 経験年数と事例に対する対応 - 発達心理学研究, 11, 200-211.
- 竹内成明 (1986). コミュニケーション物語 人文書院
- 田代和美 (1999). 保育カンファレンスの有効性に関する一考察 日本保育学会第52回大会研究論文集, 572-573.
- 若林紀乃 (2004). 保育カンファレンスにおける進行係のあり方 - カンファレンスでの主任保育士の会話に注目して - 幼年教育研究年報 (広島大学), 26, 77-83.

【付記】

本研究を行うにあたり、ご協力いただきました A 幼稚園の先生方、そして、子ども達に感謝の意を表します。本研究は、筆者が、2016年度高知大学大学院総合人間自然科学研究科に提出した修士論文の一部を再分析し、大幅に改変したものである。