

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——

井 上 眞理子

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—

井 上 真理子

Abstract

Recently, many researchers have discussed the validity of conferences in early childhood education and care. With revision of guideline for early childhood education, teachers and workers have been requested more pluralistic and multiplex abilities. Conferences have brought about attention, which offer a good chance for teachers and workers to improve their professions. In this study, I examine the validity of conferences in early childhood education and care for development of teachers and workers from suggestions of the latest studies. I try to present a model of structure indicator for conferences in order to grasp the structure of conferences in early childhood education and care.

キーワード：保育者、専門性、保育カンファレンス、共同探索、カンファレンス構造指標モデル

1. 保育者の専門性と保育カンファレンス

1980年代、わが国の社会状況がめまぐるしく変化する中で、社会環境、自然環境、家庭環境そして子ども文化といった、子どもを取り巻くあらゆる環境が急速に変化していった。従来の保育の考え方で子どもの発達を支えることが難しくなった保育実践は、1989（平成元年）年、幼稚園教育要領を改訂することによって、抜本的な見直しが行なわれた。それまでの保育は、子どもの発達にとって望ましい経験や活動を保育の中心に据え、保育実践は活動の展開や発展がどのように保障されるかによってその質が問われていたといえるが、改訂された幼稚園教育要領は、活動中心主義とよばれるそれまでの保育実践から、環境を通して行う幼稚園教育のあり方を明確に示したという点で新しい。環境を通して行う教育とは、環境の中に教育的価値を含ませながら、幼児が自ら興味や関心をもって環境に取り組み、試行錯誤を経て、環境へのふさわしいかわり方を身に付けていくことを意図している⁽¹⁾。すなわち、子どもの主体的な遊びを中心に保育を展開させ、遊びを通じて一人ひとりに応じた総合的な指導をすることが、幼児期の教育を支える保育者のあり方として明示されたのである（森上、1996）。子ども一人ひとりの情緒、興味関心、環境、発達などを捉え展開していく保育は、まず目の前にいる一人ひとりの子どもを保育者が深く理解することから出発する。子ども理解に基づき発達の道筋を見通しながら、必要な体験をもたらすような環境を、保育者は計画的に構成するのである。保育者は、理解する子どもの像に保育者の願いを添わせ、ねらいを設定し、保育者の関わりや環境構成を考える。そしてこのねらいに基づく保育実践のあとには、実践を記録し省察することで自己の保育実践を評価し、次の実践へとつなげていく。このような保育者の営みは、画

一化された技術的な専門性として扱うことはできない。現代の保育者には、子ども理解、発達を視野に入れた保育者の願いの形成や環境構成といった、複眼的、多面的、長期的、総合的な視点を持ちながら、日々の実践に取り組むことが求められているのである。

1980年代、稲垣忠彦は、医師が病院や研究会で臨床事例に基づいて行う臨床研究（カンファレンス）を、授業カンファレンスとして教育実践に取り入れた。稲垣は、大学病院医局において、教授から助手、研修医を含むグループが、対等な関係で議論を行い、それぞれの診断を結果に基づいて吟味し、次の方策を決めるという真剣な議論の場に遭遇し、このような討議の場こそ、専門家集団としての力量水準を上げる研究であると提言している（稲垣、1986）。教育実践では、模範となる授業を求める研究ではなく、多様な見方や捉え方の交流によって奥行きのある授業を展開するための研究が必要であることを唱えた。教育実践には、子どもの成長を援助するために実践者が自らを変え、実践を改善しつづけるための研究が必要であり、それに寄与する授業カンファレンスの可能性を追求したのである。この授業カンファレンスに示唆を得た森上は、保育現場で行われる話し合いを保育カンファレンスとして位置づけ、保育者の専門性の向上に有効であるとした（森上、1988）。

2. 保育カンファレンスに関する研究が示唆する課題

(1) 「指導的」カンファレンス、対「共同探索的」カンファレンス

保育カンファレンスに関する研究は、この稲垣、森上の研究に端を発し、その後保育カンファレンスの意義や必要性についての抽象的な議論が盛んになった（若林ら、2005）。しかし、保育カンファレンスの提唱当時から、カンファレンスが有効に機能しない現実が課題となり、カンファレンスの現状を取り上げる研究が多くなされてきている。例えば金澤は、保育カンファレンスの現実的な課題として、参加者が本音で語ることができず、対等な意見交換が成り立たないことを論じている（金澤、1992）。

このような保育カンファレンスに実施上の課題に関する研究をうけ、保育カンファレンスが有効に機能するためにはどのような条件が必要なのかを検討する研究がなされるようになった。森上は、①「正解を求めようとしない」、②「本音」で話し合う、③園長や先輩による若手保育者の指導の場にしない、④批判や論争をしない、⑤それぞれの成長を支え合い育ち合う、の5つをその条件としてあげている（森上、1996）。また田代は、①発言の対等性、②話の具体性、③実践との循環という3つの条件を提示し、これらの条件が備わったカンファレンスは、トップダウン的な研修や指導と異なるカンファレンスとして認めることのできる要件であることも論じている（田代、1995）。確かにこれらの条件は、保育者の専門性を向上させるための有効なカンファレンスの機能を考える上で、大きな視点を与えてくれる。しかし実際の保育カンファレンスにおいては、どの一つの条件を取り上げてみても、これを保つことは困難である。したがって、これらの条件を提示することだけで保育カンファレンスが有効に機能するようになるわけではない。とくに、森上の②「本音」で話し合う、③園長や先輩による若手保育者の指導の場にしない、あるいは田代の①発言の対等性については、多くの研究によってその実践的課題が指摘されている。例えば鳥光らは、とりわけ管理職や年配保育者が参加する場合、協議の進捗に関係なく最終的にはこれらの者の発言に結論が集約されていくカンファレンスの傾向を示唆している（鳥光ら、2000）。これら一連の研究が示唆するものは、参加者の関係性が対等ではない「指導的」な研修やカンファレンスでは、専門家集団の力量の水準を向上させるような実践に基づく真剣な議論が成立しておらず、保育カンファレンスの本来の目的が達成できないということである。

この「指導的」なカンファレンスの問題に対し、松井は、特定の価値観に縛られないチェンジエージェントという概念を用いて、より有効な保育カンファレンスの構造を検討している（松井，2009）。松井は、管理職や年配保育者が指導者として参加するカンファレンスにおいては、自分の経験や枠組みを引き下ろしてくることしかしない「ダウンローディング」する人によって議論が進行し、最終的には権威や知識経験の豊富な人の意見が採用されるカンファレンスの構造が問題であると捉えている。このようなカンファレンスでは、保育者は自己の保育実践をふり返ることによって新たな気づきを得ることが難しくなる。松井はこの構造を、社会構成主義的な学習理論がいう、他者との対話における相互交流によって、意見の相違を擦り合わせて思考を深化させるプロセスの重要性の視点で問題があると捉えているのである。そこで、チェンジエージェントの発問がこのような構造を打破し、保育者間の探求的な相互作用をもたらし、保育カンファレンスを組織的学習の場として成立することを示唆する。

このように、「指導的」なカンファレンスの問題に対して、参加者が相互に保育実践を検討しよりよい実践を模索する「共同探索的」なカンファレンスは、本来の保育者の専門性向上を目的としたカンファレンスの構造上の可能性を示す一つの観点であるといえる。よって、「指導的」及び「共同探索的」は、保育者の専門性カンファレンスの構造や性質を捉える上で、重要な対となる視点である。

（２）参加者の関係性—「Close」なカンファレンス、対「Open」なカンファレンス

保育カンファレンスの構造については、多様な種類のカンファレンスが存在することから、その分類が難しいとされる。木全は、個別カンファレンスとグループカンファレンスに大別したあと、後者をさらに、実践の場を離れて行なうカンファレンス（園外）と、自らの実践の場で行なうカンファレンス（園内）に分類する（木全，2008）。園外研修と園内カンファレンスである。

日々の実践を共有している保育者同士で語り合う園内のカンファレンスは、お茶の水女子大学附属幼稚園の実践をはじめ、多くの研究でとりあげられている（田中ら，1996）。先に述べた有効なカンファレンスの条件として田代があげた「話の具体性」は、実践を共有している保育者同士の間でより保障されるといえよう。現代の保育実践が、目の前にいる子どもを理解することから出発し、実際の保育環境をどのように構成するかを検討し続ける営みであるならば、実践を共有している者同士の語り合いは、もっとも有効なカンファレンスのあり方と言えるからである。検討する実践に「近い」者同士で構成されるカンファレンス、互いの背景の多くを知っている「密接な」関係の者同士という意味で、本稿では「Closeな（近しい）」カンファレンスと表すことにする。しかし同時に、この「Closeな」カンファレンスについて田中らは、園の中だけで話し合うという構造が、参加者の関係性に硬直をもたらし、自由な発言が阻まれるという問題点も指摘している（田中ら，1996）。

この点に関し松本らは、園内の保育者だけでなく、第三者がカンファレンスに加わることの重要性や意義について検討している（松本ら，2012）。新人や若手保育者にとっては、自己の実践のふり返りの場にはなりにくい園内カンファレンスを、広く外部の保育関係者に公開することで、重層的な議論の場として機能するカンファレンスの実践を検証している。松本らはこのような研修の場を「公開カンファレンス」と呼び、全5回行われたこの公開カンファレンスにおいて、保育者がどのような経験をしたかを分析したのである。松本らの指摘は、日々の実践を共有していないある程度の距離をもった「遠い」保育者が参加するカンファレンス、あるいは保育実践者だけではなく保育研究者などが参加するとより保育をより「広い」視点から捉えるカンファレンス、また園内という限定した場所ではなく公開するという「開かれた」カンファレンスが、議論の場として有効に機能することを仮説的に検証しているものといえる。

これらの研究から、参加する保育者が、自己の保育実践を改善するために実践を振り返ること保障するカンファレンスについて、「Close」なカンファレンスと「Open」なカンファレンスの両者が検討されていることがわかる。よって、「Close」及び「Open」もまた、カンファレンスの構造や性質を考える上で、重要な対となる視点であるといえる。

3. カンファレンス構造指標モデル

これまでの保育カンファレンスに関する研究は、保育者の専門性を向上するべく、その力量形成に有効なカンファレンスの実現を求めてなされてきた。それらの研究から得られたカンファレンスの構造を捉える視点は、「指導的」対「共同探索的」、「Close」対「Open」である。これら4つの視点を掛け合わせることができるカンファレンスの構造タイプは、有効なカンファレンスの実現のために何を示唆するのであろうか。本稿では、横軸に「指導的」対「共同探索的」をその程度を表すことができるように配置し、それとは別の次元で「Close」対「Open」の程度を捉えることができるよう、縦軸に配置した。そのモデルが図1である。筆者はこれを「カンファレンス構造指標モデル」と名付けた。「指導的」、「共同探索的」、「Close」そして「Open」の4つの指標を掛け合わせたことによってできる4つのタイプによって、カンファレンスの構造を捉えようとするものである。それぞれの指標の程度は、横軸と縦軸が交差する原点から離れるほど高くなることを意味している。すなわち、横軸で見れば、右に位置するほどより「共同探索的」なカンファレンスであり、縦軸で見れば、上に位置するほどより「Open」なカンファレンスであることを示している。

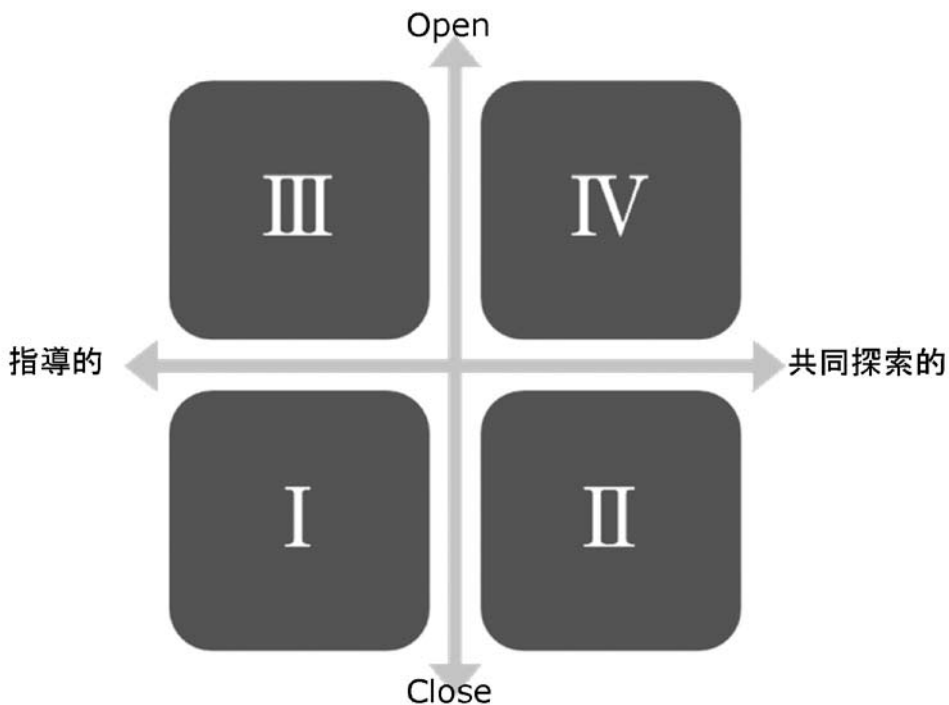


図1 カンファレンス構造指標モデル

図1のIの領域に位置づけられるのは、「指導的」で「Close」なカンファレンスである。このカンファレンスをタイプIと呼ぶことにする。具体的には、日々の実践を共にする保育者同士で行われるカンファレンスであり、参加者の関係性が近いが、対等な関係ではなく、特定の保育者の意見に議論が集約され、あるいは指導的な発言が多く見られるカンファレンスである。

これに対し、タイプIIのカンファレンスは、「共同探索的」で「Close」なカンファレンスである。タイプIと同様に、近しい関係の保育者同士で行われるが、多様な見方や捉え方の相互交流が行われる点で異なる。おそらく稲垣を初め多くの研究者が追究するカンファレンスの構造はタイプIIであると考えられる。

では、タイプIIIあるいはタイプIVのカンファレンスはどのようなものであろうか。タイプIIIのカンファレンスは、「指導的」で「Open」なカンファレンス、タイプIVのカンファレンスは「共同探索的」で「Open」なカンファレンスである。松本らが提示した「公開カンファレンス」の参加者は、日々の実践を共有している者に限定せず、広く公開していることから、「Open」なカンファレンスであるといえよう。あるいは、自己の園にとどまらずに複数の園からの保育者を対象にした合同研修会の類も「Open」なものといえる。これら「Open」なカンファレンスのうち、特定の参加者が保育に関する知識や技量を教授するようなものや、経験豊富な保育者が園内カンファレンスと同様に意見をダウンローディングし統括してしまうような場合は、「指導的」で「Open」なカンファレンスとなり、タイプIIIに位置づく。それに対し、他の園の保育者同士でも相互交流を図りながらそれぞれの実践を改善していくような場合は、「共同探索的」で「Open」なカンファレンスであり、タイプIVに位置づく。タイプIIIとタイプIVについては、「Open」の程度は幅広く、保育者だけではなく、保育関係者、あるいは教育関係者など、より広い参加者が想定できるであろう。参加する構成員の違いによってこれらのカンファレンスあるいは研修は、実際に多様な構造で存在し実施されている。

4. カンファレンス構造指標モデルの研究

(1) 目的

上述したカンファレンスの構造を捉える指標モデルの妥当性を検討するため、多様なカンファレンスの経験を有する保育者にこれまでのカンファレンスの経験をインタビューし、筆者が提示するカンファレンス構造指標モデルとそれらの経験の関係を明らかにすることを目的とし、以下の研究を行った。

(2) 対象者と方法

対象者は、保育経験年数7年目の保育者である。S市の私立幼稚園（A園とする）に5年勤務した後、子どもの心理に関する領域を深く学ぶために大学に進学しようと退職した。その後大学院を経て現在、幼稚園（B園とする）で非常勤教諭として勤務している。本稿では、多様なカンファレンスを経験した保育者が、これまでのカンファレンスや研修における経験をどのように捉えているかを中心にインタビューし、保育カンファレンス構造指標モデルについて、どのように感じたかの語りを分析する。

保育者に対し、これまでのカンファレンスの経験やカンファレンス構造指標モデルについてのインタビューを2012年9月に行った。インタビューの時間は、およそ90分間である。インタビューの内容をICレコーダーで録音し、数日中に書き起こして分析の資料とした。分析資料の中で、エピソードを語る中に含まれるカンファレンスの経験についての部分を抽出し、カンファレンス構造指標モデルのタイプI～タイプIVに照らし合わせて検討した。

(3) 結果と考察

<Episode 1>

筆者：そのとき、園内でもやっぱり話していると思うんですけど、それとは違う感じなんですか。

保育者：①園内では、ほとんど話せる感じじゃなかった。今の職員関係とは全然違って、そのとき、②ベテランの先生たちが幅を利かせている園でもあったので、③発言できないですよね。それと、④怒られるような気がしちゃうっていうか、⑤自分のできないところを出すっていうのは難しい。

(中略)

保育者：それか、もしかしたら、⑥保育者としてどうかっていう目で見られてる園だったと。園文化として。だから、⑦すごく厳しく感じてたっていうのもあって、⑧「それはあなたがこうした方が」っていう。保育者としての私の目線が出した時に、⑨私のことをみんなで言うんですよね。

この語りは、S市にある幼稚園（A園）における事例検討会でのエピソードから抽出したものである。A園は、園児数約200名、保育者10名の幼稚園である。この事例検討会には保育者全員が参加しており、月1回のペースで行われていた。A園での事例検討会は、日々の実践を共有している園内の保育者同士の「Close」なカンファレンスである。

保育者はA園の環境を「ベテランの先生たちが幅を利かせている園」（②）と表現し、そのベテラン保育者らが「それはあなたがこうした方が」（⑧）と「私のことをみんなで言う」（⑨）カンファレンスであっ

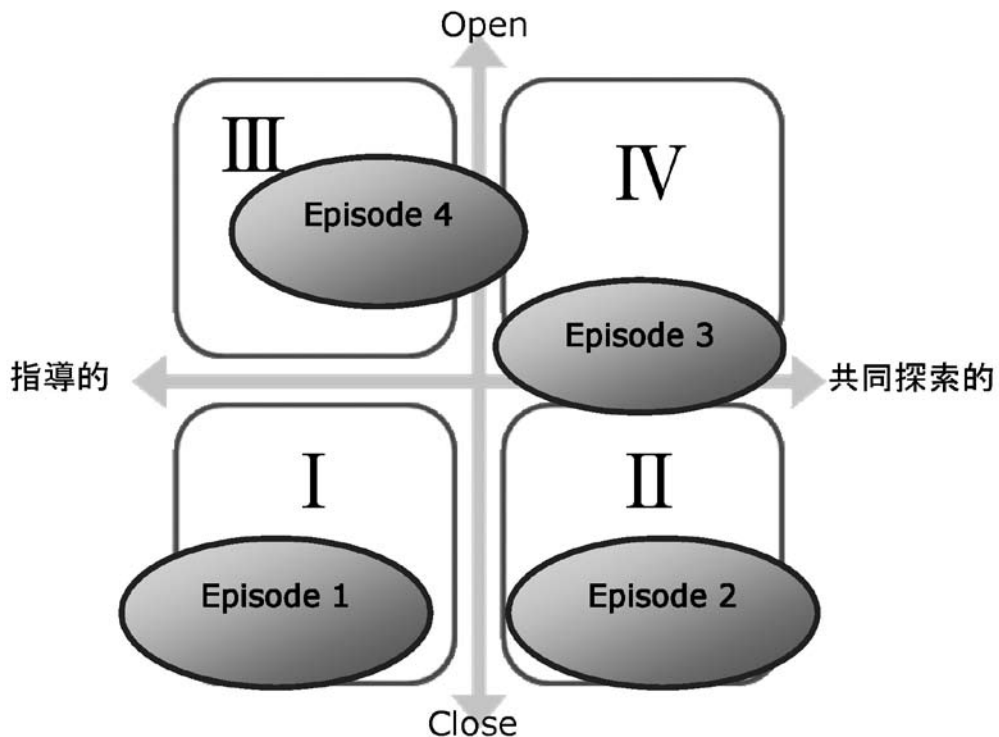


図2 カンファレンス構造指標モデル

たと語っている。これは鳥光らをはじめ、多くのカンファレンス研究が指摘している園内カンファレンスで見られる硬直した人間関係であったことを示し、ベテラン保育者が若手の保育者に望ましい保育実践を教えるという「指導的」なカンファレンスであったことを表している。よってこの語りが示すカンファレンスは「指導的」で「Close」なものであり、カンファレンス構造指標モデルのタイプⅠにあたる（図2参照）。

では、このタイプⅠのカンファレンスでの経験を保育者はどのように感じていたのだろうか。「保育者としてどうかという目で見られてる園」（⑥）において、保育者は「すごく厳しく感じてた」（⑦）と日頃からベテラン保育者から評価されていることを意識し、カンファレンスにおいて「怒られるような気がしちゃう」（④）と感じており、「発言できない」（③）状況を語っている。そして「自分のできないところを出すっていうのは難しい」（⑤）、「園内では、ほとんど話せる感じじゃなかった」（①）とカンファレンスにおいて保育実践の問題や課題を語ることはできなかったと述べている。保育カンファレンスが、保育者の専門性を向上するために、保育者自身の実践の課題を率直に向き合い実践を改善することを求められているとするならば、タイプⅠのカンファレンスは本来の保育カンファレンスの機能を果たしていないことになる。

<Episode 2>

保育者：今の幼稚園は、①完全に子ども側から見てくれる。②何か批判するとかの視点ではなくて、③「子どもはどうなんだろうね」って、何に関してもそうやって④投げかけられるから、⑤上限関係とかはなく話ができる。

筆者：主役があくまでも子ども、その子を中心に全てを考えていくってということですよね。

保育者：そこが、⑥すごく大きく前の幼稚園とは違う。

筆者：心地いい感じですか。

保育者：⑦心地いいですね。

これは、保育者が現在勤務しているB園のカンファレンスについてのエピソードから、抽出した部分である。B園は、園児が約180名、保育者が13名（うち3名が非常勤）の幼稚園である。園内研とよばれる事例をもとに保育実践を検討する会が月2回のペースで行われ、原則として非常勤を除く常勤の保育者10名が参加している。B園の園内研は、A園の事例検討会と同様、園内の保育者同士の「Close」なカンファレンスである。

しかし、「上下関係とかはなく話ができる」（⑤）人間関係を基盤に、「何かを批判するとかの視点ではなくて」（②）、参加者それぞれの視点から問いを「投げかけられる」（④）カンファレンスであり、共に保育実践の改善を探っていることがわかる。これは、「指導的」ではなく「共同探索的」なカンファレンスである。よってB園での園内研は「共同探索的」で「Close」なカンファレンスであり、カンファレンス構造指標モデルのタイプⅡにあたる（図2参照）。

ではタイプⅡのカンファレンスを、保育者はどのように感じているのだろうか。タイプⅠと比較して、まず「完全に子ども側から見てくれる」（①）保育者のまなざしを述べている。すなわち、保育者としてどうかという保育者中心の保育実践の捉え方ではなく、子どもを中心に据え、その子どもにとって望ましい実践を捉えようとするまなざしである。それは、保育者が他者から評価されるために行う保育者のための実践ではなく、子どもたちの成長を援助する子どもたちのための実践である。この点が「すごく前の幼稚園とは違う」（⑥）と保育者は感じ、ここでの経験を「心地がいい」（⑦）と述べている。タイプⅡのカ

ンファレンスでは、多様な保育者の見方や捉え方を交流させ、子どもたちの成長のために実践を改善しようとする保育カンファレンスの目的が実現されている。

<Episode 3>

保育者：やっぱり過去の研修を思い出すと、十何年も前の研修だけれども、同じ幼稚園の先生同士と①別の園の先生たちと話したことは、②すごく深かったような気がします。

筆者：地域が一緒に、園同士の合同研究会みたいな感じですか。

保育者：そんな感じですね。S市の幼稚園だったんですけど、③S私幼っていう幼稚園協会があって、その人たちと集まって研修をするんですよね。割と若手をぎゅっと集めて、5年目くらいの人たちと話すという時があったり、ぼーんと④ベテランの先生と組まされたりすることもあるんですけど、だいたい5、6人で、例えば「感情」っていう⑤大きなテーマについて考えたり、「おもちゃ」とか「美術」とかアート系のもので話したり、そういうことがあって、それはなんか⑥自分の保育を照らし合わせながら、⑦その人の文化のことをそんなに考えずに聞けるっていう近さはあったかなと思います。

筆者：ベースはわかっているのだから、使う言葉も当然お互いにすーっとわかる。

保育者：はい、そうですね。「ああ、あれね」という感じでわかる。

(中略)

筆者：合同研究会では、人数が集まった時に、だいたい若手、同じくらいの経験だなと思うと、ある程度フラットに話せると思うんですけど、例えば、どここの園長先生が入っていたり、見るからにベテランだなんていう感じの人がいると、それは雰囲気は変わるものですか。

保育者：細かくは覚えてないけれども、とたんに発言しなくなる人はいますよね。私は割と、⑧外だからっていうのがあって話せたっていう気がします。

筆者：中の関係よりはまだ気楽っていう？

保育者：⑨怒られる関係性ではないから、⑩何を言ってもびくびくはしなかったですよ。

これは、A園に勤務していた当時に、「S私幼という研修会があって、その人たちと集まって研修する」(③) 経験について語ったエピソードの一部である。この研修会は、「別の園の先生たちと話した」(①) とあり、A園での事例検討会やB園での園内研よりも「Open」なカンファレンスである。

また「怒られる関係性ではない」(⑨) 参加者との語りの場合は、「ベテランの先生と組まされたりする」(④) ことはあっても、A園の事例検討会のように指導されるわけではなく、「自分の保育を照らし合わせながら」(⑥)、「大きなテーマについて考え」(⑤)る経験をしていることから、「指導的」ではなく「共同探索的」なカンファレンスに近い。よって、この合同研修会は、「共同探索的」で「Open」なカンファレンスであり、カンファレンス構造指標モデルのタイプIVにあたる(図2参照)。

タイプIVのカンファレンスは保育者にどのような経験をもたらしているのだろうか。当時、A園での事例検討会で発言することができないと感じていた保育者は、「外だからっていうのがあって話せた」(⑧)、「何を言ってもびくびくはしなかった」(⑩)と、「Open」な場であったからこそ自由に話すことができたこと述べている。また、その「Open」さの程度も重要である。「その人の文化のことをそんなに考えずに聞けるっていう近さはあった」(⑦)という語りから、実践を共有していなくても、園文化を超えて保育を実践を考える者に共通する課題を検討できる程よい距離感が、「すごく深かった」(②)と感じるカンファレンスに成立させる条件であることを示唆している。

さらに保育者は、この合同研修会（タイプⅣ）とA園の事例検討会（タイプⅠ）を比較して次のように語っている。

保育者：今までは、⑪園内でやっても「近い人」とは思っていない。同じ幼稚園の中で勤めていても、みんなこう、⑫自分のクラスの文化の中だけでいたって感じで、⑬他のクラスで起こっていることも他人事だったし、⑭私が抱えている問題を誰かが⑮一緒に解決してくれるなんて思ってもいなかったって感じなんですよ。

筆者：そういう意味では、同僚なんだけれども、同僚的ではなかった。

保育者：そうそう。それよりも⑯遠かったけれども、⑰別の園の先生たちが抱えている問題の方が、⑱よっぽど自分には近かったから、なんか⑲その人ごとには思えない、⑳その人が悩んでいることも「そういうこと、やっぱりあるんだ」って感じですよ。

A園の事例検討会にしている同僚に対し、保育者は「園内でやっても『近い人』とは思っていない」(⑪)と述べている。その原因は、保育者それぞれが「自分のクラスの文化の中だけでいた」(⑫)という孤立した状況に置かれていたこと、「他のクラスで起こっていることも他人事」(⑬)であり同僚の実践には関心がなかったことをあげている。これに対し、S市の合同研修会の参加者は、「遠かった」(⑭)けれど「よっぽど自分には近かった」(⑱)存在であり、「その人ごとには思えない」(⑲)、「その人が悩んでいることも『そういうこと、やっぱりあるんだ』って感じ」(⑳)で、別の園の保育者の実践を自己の実践に引き付けて捉えていることがわかる。Episode 1で述べたように、A園では、保育者が「保育者としてどうか」と常に評価され、あるいは保育者同士が比較されるような緊張感の中で、保育者相互の実践を高めようとする関係を築くことは困難であったと考えられる。しかし、「Open」な場では、このような関係性がない。関係性から解放された保育者は、評価される保育者自身ではなく、実践の中で感じている課題に目を向けることができた。そして「私が抱えている問題」(⑭)と「別の園の先生たちが抱えている問題」(⑰)に共通性を見出し、自己の実践に照らし合わせながら、互いの実践を検討しあう機会となったと考察する。園内では近くにいる同僚に対して「一緒に解決してくれる」(⑮)とは思えなかった実践での課題を、タイプⅣのカンファレンスでは、園文化を超えた保育者と共同探索することでより広い視点で保育実践をとらえることのできる機会として機能していると考ええる。

<Episode 4>

保育者：私自身の経験を分類するならば、①大学に行こうと思ったきっかけは、完全にここなんです。それは、T先生がS市の幼稚園の協会の研修会にきて、②今の母親は苦しんでいるみたいな話を聞いて、それが③ものすごく私自身に揺さぶりをかけて、なんか④自分が苦しんでたことって、⑤子どもがうまく変わっていかないのは、⑥保護者自身が抱えてる問題なんだなって、⑦保護者をサポートしていくことが⑧今の保育者には必要なんじゃないかって。⑨今の幼稚園にいとそれは絶対に変えられない部分だと思って、⑩「えい、出てしまえ」と思った。それがここなんですよね。

これは、インタビュー終盤にカンファレンス構造指標モデルを保育者に見せ、カンファレンスの構造の捉え方を説明した際に、このモデルのタイプⅢの位置、すなわち「指導的」で「Open」なカンファレンスにあたる事例として、保育者自ら大学教授T先生の講演会を聞いたエピソードを語った部分である。保育者がこのエピソードをタイプⅢのカンファレンスに位置づくとしたのは、大学教授のT先生は日々の実践を共有していないどころか、保育者ではなく研究者であることから、関係性は非常に「Open」である

こと、また講演会というT先生から一方的に知識や保育の現状を教授されるというスタイルであることから、「共同探学的」ではなく「指導的」であると考えたからだといえる。講演会は、保育カンファレンスとはいえないが、保育者の専門性を向上させる学びの場であること、保育者自らこの講演会をタイプⅢのカンファレンスであると位置づけたことから、本稿ではこの語りの部分を、「指導的」で「Open」なタイプⅢのカンファレンスとして検討する（図2参照）。

タイプⅢのカンファレンスは、保育者にどのような経験をもたらしたのであろうか。A園に勤務していた保育者は、「子どもがうまく変わっていかない」(⑤)ことを当時悩んでおり、日々かわる子どもとの関係を模索し、苦しんでいた。そんな折、S市の幼稚園協会の研修会において、大学教授T先生から「今の母親は苦しんでいる」(②)と母親の現状と問題を聞く機会を得た。母親が置かれている現状を知った保育者は、子どもの問題として「自分が苦しんでいたこと」(④)は、実は「保護者自身が抱えている問題」(⑥)であることに気づく。子どもをサポートしたいと思い保育を実践してきたが、「保護者をサポートしていく」(⑦)ことが「今の保育者には必要」(⑧)だと保育者の役割自体を問い直した経験となったと語っている。そして保護者をサポートしていくような保育を「今の幼稚園にいとそれは絶対に変えられない」(⑨)と感じ、「ものすごく私自身に揺さぶりをかけて」(③),「えい、出てしまえ」(⑩)とA園を辞め、保育者にとって必要な学習のために大学に進学したのである。このようにタイプⅢのカンファレンスは、これまでの保育観自体を問い直すような大きな枠組みを提供する場となっていたと考察する。

5. まとめと課題

多様なカンファレンスを経験した保育者の語りから、カンファレンスが園内で行われているのか、園外で行っているのか、あるいは指導的な意見に集約されているのか、探索的に検討しているのかだけではなく、これら4つの指標の組み合わせによって、カンファレンスでの保育者の経験は大きく異なっていることが明らかになった。さらに、カンファレンス構造指標モデルを用いてその構造を捉えてみると、それぞれのカンファレンスの構造と意義や課題の関係が整理できるといえよう。すなわち、タイプⅠのカンファレンスでは、関係性に縛られ参加者の自由な発言や議論が成立することが難しく、本来の対等な関係で多様な見方を交流させ保育実践を研究する営みはなされていない。タイプⅡのカンファレンスでは、評価される保育者としての意識から解放され、子ども中心に保育を捉え、実践を検討することが可能となり、子どもにとって望ましい保育実践の研究がなされている。そして、タイプⅢのカンファレンスでは、園文化の枠を超えたより広い視点から保育観を捉え直す枠組みを得ることが可能となっており、タイプⅣでは、窮屈な園文化から解放されて、物理的には遠い保育実践者と異なる実践の場から自己の実践に課題をひきつけて解釈しようと学びがある。

さらに、この保育者はこれまでのカンファレンスの経験を通じて、現在のカンファレンスでの経験を次のように捉えている。

保育者：私自身の経験を分類するならば、大学に行こうと思った①きっかけは、完全にここなんですよ。
(中略)で、②そのことが大きな主軸にあって、学んだことがあるからこそ、③今ここで共同探求していこうと思えるし、④近い文化の人たちをより近く感じるというか。

この保育者は、それまで培ってきた保育観を捉え直した「きっかけは、完全にここなんです」(①)と、タイプⅢに位置づけた講演会での気づきを前提として、「そのことが大きな主軸にあって、学んだことが

専門性の向上と保育カンファレンス

あるからこそ」(②), 「今ここで共同探求していこうと思える」(③) と、タイプⅡに位置づけた現在のB園でのカンファレンスを前向きに捉えている。すなわち、タイプⅠで実践で抱えている課題を語るができない経験をした保育者が、タイプⅢのカンファレンスで得た気づきをもとに(タイプⅠ→タイプⅢ)、保育者として学ぶべき課題を設定し学びを深め、その経験から現在のタイプⅡのカンファレンスで保育実践を探求する意義を理解することができている(タイプⅢ→タイプⅡ)。このような多様なカンファレンスの経験が、現在のカンファレンスでの実践の探求をより深めている。

また、A園の事例検討会(タイプⅠ)で語れない苦しさや、他の園の保育者との合同研究会(タイプⅣ)と一緒に解決する程よい距離感を行き来した(タイプⅠ⇔タイプⅣ)保育者は、現在の同僚に対し「近い文化の人たちをより近く感じる」(④)と語っている(タイプⅠ→タイプⅡ, タイプⅣ→タイプⅡ)。同僚でありながら遠くを感じたタイプⅠのカンファレンスの経験と、他の園の保育者でありながら近くを感じたタイプⅣのカンファレンスの経験があるからこそ、同僚でありかつ語り合える関係を「より近く感じる」ことができ、実践を共有する保育者同士で語ることの重要性を再確認しているといえる。このことから、多様なカンファレンスを経験することが、カンファレンスそのものを捉える保育者の意識を変容させ、カンファレンスでの保育者の学びに影響を与えていることがわかる(図3参照)。

このように、カンファレンス構造指標モデルによって4つのタイプに分類したカンファレンスにおける

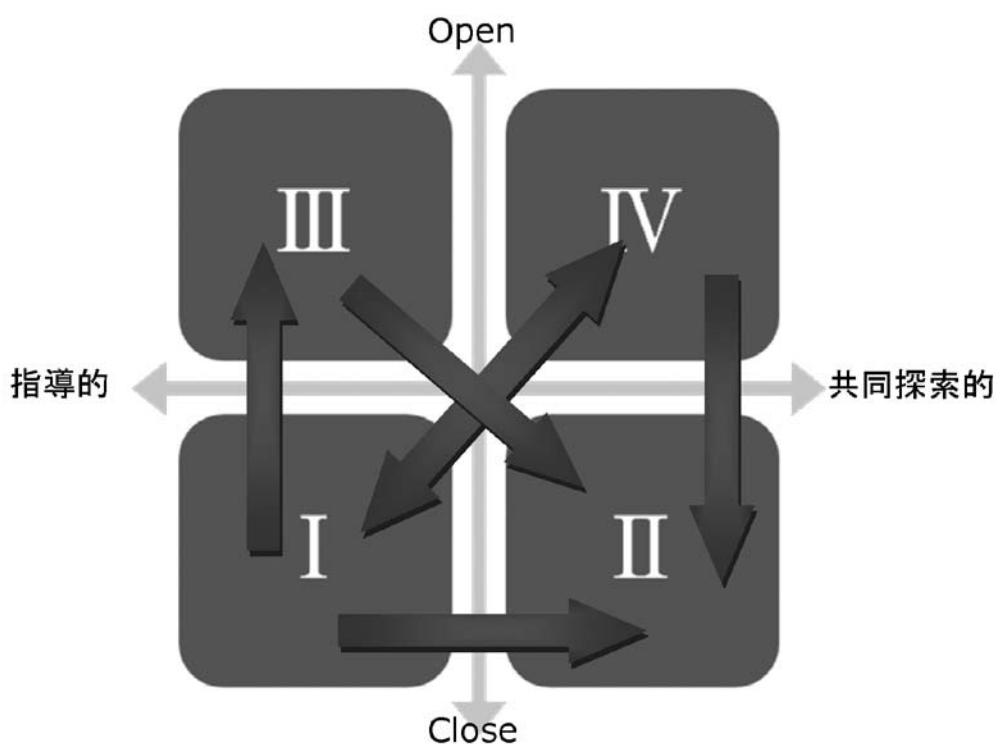


図3 カンファレンス構造指標モデルの中での行き来

経験は、相互にカンファレンスでの学びを深め、発展させるように影響し合っている。保育者は、ある特定のカンファレンスですべての学びを展開させるのではなく、多様なカンファレンスを行き来することによって学びを深め、課題に応じたカンファレンスを経験していくことができる。それゆえ特定のカンファ

レンスで保育者の学びを完結させるのではなく、保育者自身の経験や課題に応じてカンファレンスを設定する必要がある。

保育者の専門性についての課題は、保育経験年数や園の状況などによってさまざまである。今後は、多様な保育者の背景を念頭に入れ、保育者のカンファレンスの捉え方とそこでの学びの関係性を明らかにした上で、保育者の専門性の向上に有用なカンファレンスのあり方を模索し、カンファレンス構造指標モデルのさらなる検討が必要であると考えられる。

注

- (1) 幼稚園教育要領は、その後、平成20年に再び改訂されている。現行の幼稚園教育要領に関する解説では、環境を通して行う教育について、本文のとおり説明されている。

引用文献

- 稲垣忠彦 (1986) 授業を変えるために—カンファレンスのすすめ—. 国土社.
- 金澤妙子 (1992) 保育カンファレンスの必要性と危機そしてその成立を目指して. 金城学院大学論集人間科学編. 17. 1-33
- 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. 第11巻. 227-287
- 田中三保子・榊田正子・吉岡晶子・伊集院理子・上坂元絵里・高橋陽子・尾形節子・田中都慈子・田代和美 (1996) 保育カンファレンスの検討 (その1) —保育カンファレンスを現場から考える—. 保育学研究. 第34号. 29-34
- 鳥光美緒子・中坪史典・佐々木裕子・縫部義憲・米神博子・林よし恵・松本信吾・道下真穂・山崎晃・小林正夫・井上勝・七木田敦・深田昭三 (2003) 保育観の意識化とそれに果たすカンファレンスの役割—保育行為を内省するとは—. 広島大学教育学部・関係附属学校園共同研究体制研究紀要28. 39-48
- 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. 第47巻第1号. 12-21
- 松本信吾・中坪史典・杉村伸一郎・林よし恵・日切慶子・正田るり子・藤橋智子 (2012) 保育カンファレンスの外部公開は内部の保育者に何をもたらすのか. 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要. 第40号. 177-182
- 森上史朗 (1988) よりよい実践研究のために. 別冊. 第7巻. 243-250
- 森上史朗 (1996) 保育をひらくためのカンファレンス. 発達カンファレンスによって保育をひらく. 発達68. ミネルヴァ書房. 1-4
- 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. 第三部第54号. 369-378