

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——

木 全 晃 子*

Reconsideration of the conferences in early child education by practitioners:

Reconsidering the significances of the conferences for themselves develops the practitioners' reflection.

KIMATA Akiko

abstract

Currently, conferences in early child education are undertaken attempting to improve the preschool teachers' professional ability throughout the reflection of practical cases. This report put early studies in order, and examined the practical examples taking notice of the development in the practitioners' reflection to the conferences. In particular, group conferences in preschool which closely related to the field of practices in early child education have been dealt with as the case. As the result, not only effectiveness of reviewing the cases collectively in group conferences for individual reflection but also the process to reconsider this conferences thoroughly by themselves deepen the practitioners' reflection is suggested.

KeyWords : conference, reflection, early child education, practitioner, professional ability

1. はじめに

近年、保育者（幼稚園教員および保育士）の役割はその重要性を増しつつある。幼稚園や保育所には子育て支援の中核としての機能が期待され、「発達や学びの連続性をふまえた幼児教育」（文部科学省「幼児教育振興アクションプログラム」）の担い手として、一人ひとりの発達の課題を見通した保育を行う専門職としての資質の向上が期待されているのである。そこで、本稿では、現職保育者にとっての研鑽の場である保育カンファレンスの可能性について論じていきたい。

我が国の保育研究と保育者養成において、保育事例（エピソード）の検討を通して保育者の力量形成を図ることはすでに広く定着しているが⁽¹⁾、カンファレンスは現職の保育者が事例の検討を他者と共に行い、学び合おうとするものである。保育カンファレンスは「（保育後の）話し合い」や「事例検討会」とも呼ばれ、カンファレンスの参加者や目的によって様々な形式でおこなわれている。

保育カンファレンスという概念は、臨床医学や臨床相談のカンファレンスの考え方・手法を保育に導入したものである。カンファレンスとはもともと医師や看護師、カウンセラー、ケースワーカーなどが臨床事例に基づい

キーワード：保育カンファレンス、省察、幼児教育、実践者、専門的力量

*平成18年度生 人間発達科学専攻

てそれぞれの把握している状況、判断を出し合い対応を検討するとともに、その過程を通して専門性を高めていく営みを指す言葉であり、その後教育分野においても教育学研究者である稲垣忠彦によって“授業カンファレンス”として提唱された。稲垣は医学や臨床心理学におけるカンファレンスの概念に、アメリカの教育学者アイズナー（Eisner, N.）の「教育鑑賞と教育批評の融合」という考えをつけ加えて修正し⁽²⁾、授業カンファレンスを通した事例研究は「決して模範となる授業を求める研究ではない」とする。そして正解を求めるのではなく、多様な見方・捉え方の交流において複雑で奥行きのある授業の理解を深めることであるとした⁽³⁾。稲垣によって教育研究に導入されたカンファレンスは、更に森上史郎によって保育界に応用された⁽⁴⁾。森上は保育の現場で行われる保育についての話し合いを、1980年代にいち早く“カンファレンス”という言葉で再評価し⁽⁵⁾、保育カンファレンスというものを構想し、1989年以降実践を試みはじめた⁽⁶⁾。

保育カンファレンスが果たす役割については、「他者の見方に触れる中で、マンネリ化しやすい自分の保育実践をもう一度自覚させられ、自分の保育の質を向上させる」など、自身の保育を対象化して省みる機会として、より良い実践を目指して行われるものであると指摘されてきた⁽⁷⁾。では、そこでの自身の保育へのふり返りとは、一体どのようなものなのであろうか。

保育実践をふり返ることにに関して、近年では「省察」という概念を用いて説明されることもある。中でも秋田喜代美は、D. ショーンの「反省的实践家（reflective practitioner＝省察的实践者）」の考え方にヒントを得て、ふり返りという行為には次の3つの省察が含まれると述べている。

「いかにうまくいったか、うまくいかなかったかを考える（技術的省察）だけでなく、その子ども、子どもたち、保育者にとってその遊びや活動はどのような意味があったのかを考え（実践的省察）、またさらになぜ今その活動、その方法なのかと『なぜ』を考えてみる（批判的省察）」ことである⁽⁸⁾。

ショーンは1980年代に「省察的实践（reflective practice）」、「省察的实践者（reflective practitioner）」の概念を打ち出し、その後教師教育の分野で「省察的实践者」としての教師にも言及している。「省察的实践者」とは「技術的合理性」に基づく技術的熟達者（旧来の専門家）と異なり、「行為の中の省察」を通して問題解決に取り組む実践者を指す⁽⁹⁾。彼の実践の認識論は、「複雑であいまいで不安定で多様」という実践の特徴に注目し、そのような実践の場で発揮される専門職の認識論として提示されたものだが、保育実践はまさにこれらの特徴に符合する実践である。

ショーンは、実践者の思考や活動を統制している「枠組み」を「修辞学的枠組み（rhetorical frame）」すなわちディスコース（語り方と論じ方）の「枠組み」と、「活動の枠組み（activity frame）」、つまり実践の中で行為を統制している、無意識において働く「枠組み」とに分類している⁽¹⁰⁾。ショーンの提唱する専門職は「問題の枠組み転換という包括的な実験」を通して状況と対話し、実践への認識を問い直し、深めていくのである⁽¹¹⁾。

以上をふまえて先の秋田の論考を解釈すれば、最後の「なぜ今その活動、その方法なのかと『なぜ』を考えてみる（批判的省察）こと」とは、「なぜ私（保育者自身）はそう判断したのか」という、行為の中で暗黙のうちになされている状況理解や認識（ショーンが言うところの「行為の中の省察」）を再確認することとも言えるだろう。つまり、保育カンファレンスは保育者にとって、「複雑であいまいで不安定で多様」な保育とそこでの暗黙知となっている枠組みを言語化し、自身の認識の「枠組み」をふり返る場になると考えられるのである。

更に、カンファレンスの目的を、技術的省察のみに終わらせず保育者の認識の「枠組み」をふり返ることまで含めて考えるのであれば、保育者自身がそのような意識を持って保育をふり返ることのできるような仕掛けや支援が必要だろう。しかし、以上のような保育カンファレンスの意味を、保育者自身が認識した上でカンファレンスを行っているケースは多くないのではないだろうか。そこで本稿では、実際にカンファレンスの中で実践の中の暗黙の認識を言語化し、そのようなカンファレンスのあり方を実践者自身が意味づけている事例として、お茶の水女子大学附属幼稚園の事例を取り上げ、その意味を考察する。

なお、本稿では積極的に自らの実践を問い直す実践者としての保育者に注目する意味から、保育者を適宜「実践者」と表記することにしたい。

2. 保育カンファレンスの形態と特徴

保育園や幼稚園等で行われる保育カンファレンスは、参加者や目的によって様々な形式でおこなわれている。そこで、まず保育カンファレンスの形態という点から、その多様な実態を概観し、合わせてカンファレンスの形態と目的との関係を考察する。

まず、保育カンファレンスには、専門家と担任保育者によって一対一で行われる個別カンファレンスと、保育者集団によって行われるグループカンファレンスがある。個別カンファレンスとは、主に「巡回相談」すなわち「専門機関のスタッフが保育園を訪問し、子どもの保育園での生活を実際に見たうえでそれに即して専門的な援助を行うこと」の一環としてのケースカンファレンスを指す⁽¹²⁾。この場合、主に特別な援助を必要とする子どもの発見といわゆる「気になる子」の保育に関する相談援助が目的となっている。一方、1980年代末以降提唱されてきた「保育カンファレンス」という言葉は主にグループカンファレンスのことを指している。

グループカンファレンスを更に分類してみると、①実践の場を離れて行うカンファレンス、②自らの実践の場で行うカンファレンス（園内で行う研究保育に伴うカンファレンスや日常の保育の中で行うカンファレンス）の二つに大別できるだろう（図1）。

両者の違いを簡単に考察してみると、まず、実践の場を離れた研修会等で行われるカンファレンスでは、事例を提示する主催者側の意図が比較的明確で、事例を考察する際の視点は客観的事実や学問的概念に沿う場合が比較的多い（ビデオカンファレンスという形をとり特定の場面をとりあげて議論を進める場合も多い）。これに対し、実践者が自身の実践の場で行うカンファレンスでは、自園の保育をより良くすることを目的とした話し合いが展開される。そのうちの一つに園内で行う研究保育（内外に保育を公開し保育実践の向上を図る、学校教育における“研究授業”にあたるもの）があるが、研究保育では保育後にカンファレンスが設定されることが多く、内外の参観者と実践者が研究保育の内容について協議する。したがって、カンファレンスの内容は研究保育に現れた具体的事実に沿うものとなり、実践の場を離れてカンファレンスに参加するよりも、より実践者の固有な問題関心を協議に反映しやすいと考えられるのである。但し、外部からのアドバイザーがカンファレンスの内容を方向づける可能性もあり、必ずしも保育の当事者の問題関心から出発した協議になるとは限らない。以上をふまえると、目の前の子どもを理解し、その日の保育の意味を問うことが志向される、日常の保育のなかで行われるカンファレンスにおいて、最も実践者自身の問題関心を反映した話し合いが展開し易いと考えられる。

以上、カンファレンスの参加者、あるいは主催者の寄って立つ目的により様々な形態で行われている保育カンファレンスを大まかに整理してきた。その中で、特に実践者自身の問題関心が問われ、すなわち実践者の「保育の見方」や認識の「枠組み」がより顕わになりうる場面は「実践の場（園内）」において行なわれる形でのグループカンファレンスであることが示唆されたと言えるだろう。

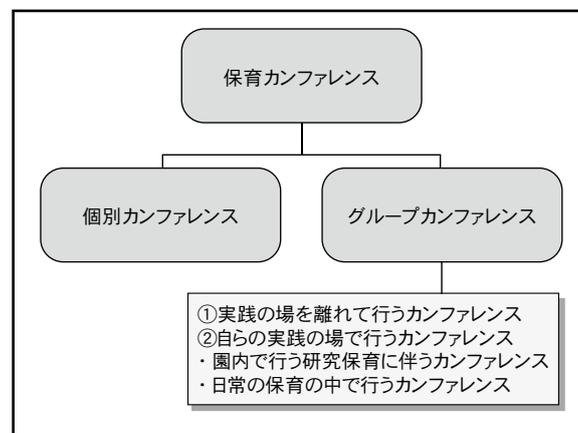


図1 保育カンファレンスの形態

以上の考察から、実践者が自らの「枠組み」を問い直すという側面に焦点を当てるといふ本稿の研究目的に照らし合わせれば、事例には（園内という）「実践の場で行われているグループカンファレンス」を取り上げることがふさわしいと考えられる。

3. 研究方法

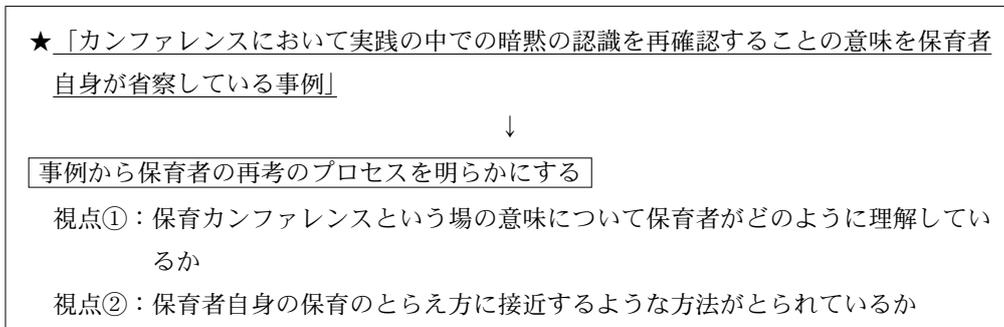
本稿では、保育者の意識の変容に着目するため、量的調査によるデータではなく、縦断的な検討が可能なデータを必要とし、そのため特定の事例の実践記録を詳細に検討する事例研究の手法をとった。

とりあげる事例としては、長期にわたるカンファレンスの実践が積み重ねられていること、比較的豊富な実践記録が公開されていることの二つの理由から本事例を選んだ。今回考察の対象となっている時期には筆者自身が直接参加してはいないという点で、保育実践をめぐる種々の状況を含めて保育者を把握する厳密性という意味では限界があるが、保育者自身によってカンファレンスの意義を考察した論考が残っていること、現在にわたるこのカンファレンスの取り組みの最初の6年間の貴重な資料であることから、記録に基づいた分析を行うことにした。使用した文献には、保育カンファレンスに参加した保育者が日本保育学会で発表した研究報告（毎年発表されており、その内容は『大会研究論文集』に集録されている）の他に、逐語記録の掲載された『お茶の水女子大学附属幼稚園 保育の研究（第1巻～第5巻）』（お茶の水女子大学附属幼稚園幼児教育研究会、1996年～2000年）がある。

筆者自身は、2007年度から2008年度に同園の保育カンファレンスに参加しているが、この間のカンファレンスの内容については別の機会に検討したい。また、このような参与観察と共同の研究という姿勢をもつようにしたために、本研究は研究者の理論的枠組みから仮説を提示してデータを分析する「仮説検証型」の研究ではなく、実践における生きた記録の中から問題を抽出する「仮説生成型」の研究を目指した。

その際、データを考察する際の開始時の視点として以下の2点に焦点を絞り、その上で関連するやりとりのデータの中から、そこで特に多く話題にされているキーワードを抽出し、考察を加えた（図2）。

図2 研究の視点：保育カンファレンスの位置づけと話題の設定



「はじめに」で論じた問題関心から、視点の1点目は「保育カンファレンスという場の意味について保育者がどのように理解しているか」（研究の視点①）である。そして2点目は、「保育者自身の保育のとらえ方（枠組み）に接近するような方法がとられているか」（研究の視点②）とした。

2点目に関しては、具体的には、話題の設定が誰によって何を基準になされ、誰の問題関心に沿って話し合いが展開しているか、という点に着目をして事例を整理した。

先行研究からみた保育カンファレンスの傾向から考えると、「話題の設定」のあり方には次の2つが考えられる。まず、開始時に特定のテーマ（解決すべき問題あるいは明らかにすべき仮説）を設けた上でカンファレンスが行われる場合と、特にテーマを設けずにカンファレンスが始められる場合がある。後者の場合、カンファレンスの進展と共に話題が移り変わっていくことになるが、その際、保育者のカンファレンスという場に対する意識の変容が話題の変化に反映されると考えられる。前述の省察の深まりという側面からみれば、実践の「何を」省察す

るのかという課題設定（話題の設定）が実践者自身によってなされていない場合、自身の「枠組み」への省察に至ることは難しいのではないかと考えられる。また、課題設定の枠組みにこそ、実践者の思考や活動を統制している「枠組み」が表れると考えれば、「話題の設定」のあり方を分析することによって「枠組み」への問い直しとなされているか否かを検討することが可能なのではないだろうか。

また、カンファレンスの参加者間の関係性については、これまでも多くの保育者・研究者によって論じられ、「育ちあう雰囲気」や発言の対等性の必要性が確認されてきた⁽¹³⁾。「正解を求めるのではなく、できるだけ多くの多様な見方・捉え方にふれさせることによって、自分の実践の捉え方を再構築したり、自分の実践を見る力を高めていくところにカンファレンス（話し合い）の意義がある」と考えられるからである⁽¹⁴⁾。「どうかかわるべきか」（傍点筆者）に縛られている話し合い、すなわち何らかの「正解」があることを前提とする話し合いにおいては、語り手（話題となっている保育の当事者）も聞き手（ベテラン保育者など）も「自分自身の枠組みで子どもの姿を語り、互いに『変わらない相手を責めるか、変えられない自分を責めるかに終始』してしまう『子ども不在』の葛藤に陥る」との指摘もされている⁽¹⁵⁾。

このように、カンファレンスの参加者間の関係性については、これまで助言者（研究者等）や、ベテラン保育者の発言が議論の方向性を限定してしまうカンファレンスがあったことに対する反省が促されている。実践者が自らを省みる機会とするためには、できる限り本音のやりとりができる環境が保障されるべきであり、参加者全員が「助言者と実践者」・「役職」・「ベテランと新任」等の区別無く対等に発言できる場づくりをしていくことが望ましいという指摘である。

カンファレンスにおける保育者の学びという面から以上を整理すると、「実践者は助言者（研究者等）から学ぶ」、「新任保育者はベテラン保育者から学ぶ」という傾向と「全員が対等に学びあう関係」を目指す考え方が分かる。しかし、これらの関係性のあり方は固定的なものではなく、一つのカンファレンスの中でも参加者の状況により変化していこう。そのこともふまえながら、カンファレンスにおける話し合いが誰の問題関心に沿って展開しているか、という点に注目していきたい。

4. 事例における保育者の意識の変化

「1」～「3」の議論をふまえて、ここでは、保育実践の場で行われたグループカンファレンスの事例について、話題の設定と移り変わりに着目しながら検討し、カンファレンスの位置づけをめぐる保育者の意識の変化と保育者の省察の深まりとの関係を考察する。

4.1. 事例の背景

グループカンファレンスを定期的に行い、逐語記録と共同でのふりかえりを行うという本実践は、1994年度、同大学の研究者であった田代和美との共同研究として始まり、1999年度まで継続された。同園は日本で最初に開園された幼稚園として130年の歴史をもち、国立大学の附属幼稚園として独自の保育理念と研究活動の根づいた園の一つである。1994年に保育カンファレンスの試みが開始された際には、「従来の実践研究が、保育実践のある部分だけを切り取ったり、ひとつの側面だけに焦点を当てたものであったり、研究テーマにとらわれて、かえって保育が硬いものになっているように思われるものも少なからずあることの反省」や「保育者としての当事者性をそぎ落とすことなく、研究にとりあげたい」という思いから「自分たちの保育実践そのものを対象とし、保育実践に直接生かされて保育の質を高めるような研究を」目指すカンファレンスを志向していたことは特筆すべき点であろう。⁽¹⁶⁾

4.2. 保育者の意識の変化

以下の表（表1～3）は、本事例のカンファレンス記録を「3」で示した二つの視点（視点①保育カンファレンスという場の意味について保育者がどのように理解しているか、視点②保育者自身の保育のとらえ方に接近するような方法がとられているか）から整理し作成したものである。

その際、逐語記録を分析し、カンファレンスの中でのカンファレンスの位置づけをめぐる議論において特にく

繰り返し語られたキーワードを抽出し、適宜暫定的にラベルを与え、ラベルの類似性・相違性に従い分類し、特にそれぞれの回において話題の提供者となっている保育者（語り手）の言葉から3つの観点を生成した。すなわち観点①「保育カンファレンスという場への意識」、観点②「〈わたし〉への気づき」（自身の感じ方・捉え方への自己理解等）、観点③「〈わたしたち〉の関係性への意識」の3点である。ここで、保育者の観点①と②は筆者の視点①と②に対応するように思われたが、保育者の観点③は事例の中から新たに浮かび上がってきた事項である（図3）。

図3 研究の視点と事例から抽出した観点

研究の視点	事例から抽出した観点
視点①：保育カンファレンスという場の意味について、保育者がどのように理解しているか	観点①：「保育カンファレンスという場への意識」 観点②：「〈わたし〉への気づき」 観点③：「〈わたしたち〉の関係性への意識」
視点②：保育者自身の保育のとらえ方に接近するよ うな方法がとられているか	

これらの観点を、保育カンファレンスという場のもつ意味を問う本研究に有効な視点として用いることとし、6年間の参加者の変容を追った（表1～3）。

[A～Fは発言（あるいは執筆）した保育者。同園の保育者自身はその年の「保育の研究」をまとめる際に中心的にとりあげた事例の話題提供者による発言や記述を抽出した。その他、Bは研究主任、Dは「共同主観」という言葉を最初に発信した保育者。Tは共同研究者として参加している大学教員である。]

4.3. 実践者による保育カンファレンスの位置づけと省察の深まり

前節の分析にもとづいて6年間積み重ねられてきた保育カンファレンスの流れを簡単にまとめれば、以下のよう
な特徴を読み取ることができるだろう。

4.3.1. 保育カンファレンスという場への意識

保育実践に直接生かされるものにしたという一貫した願いの上に、カンファレンスのあり方として話題提供者（保育当事者）に寄り添い、「その主観の世界を理解し、尊重すること」⁽¹⁷⁾を実践しつつ、確かめつつ、自分たちのカンファレンスとして確立し続けている。その結果として、後半はあえて「寄り添う」聞き方にこだわらず、それぞれが主観的に「自分の問題として」語っても、「受けとめてもらえる」とお互いに感じられるようなカンファレンスの場になっていった。

4年目以降は、上述のカンファレンスのあり方を基本としながらも、カンファレンスという場での話し合いの意味を確認したいという思いから、カンファレンスの内容を起こした逐語記録を意識的にふり返っている。この時期の記録からは、カンファレンスが“わたしたちの関係を確認する場”としても位置づけられていることが伺われる。

このような流れの中で、保育カンファレンスの進め方もその時々々の〈わたしたち〉の問題意識や状況に即して工夫されている。記録を用いるか用いないか、どのような記録を用いるか等の問題についても、方法として考えるよりも「寄り添う」ことを第一としながら選択されている点が興味深い。

4.3.2. 〈わたし〉への気づき

保育カンファレンスのプロセスでは、以下のような3つの段階が生じたという⁽¹⁸⁾。(Ⅰ)対象を「保育」という枠（保育者自身の枠組み）から捉え直す；(Ⅱ)話題提供者の枠組みの検討（それぞれの捉えを話題提供者に返す。話題提供者は具体的な場面に即して更に自分の捉えを語る。これを繰り返しながら、保育者の枠組みの違いが明らかになる中で、話題提供者のテーマの本質に迫っていった）；(Ⅲ)話題提供者の認識の枠組み（「自分の無意識の枠組み」）の主体的理解、である。

(Ⅲ)の認識の「枠組み」への主体的理解は、カンファレンス記録の中では〈わたし〉への気づきとして語ら

【表1】①保育カンファレンスという場への意識

年数（年度）	保育カンファレンスという場への意識 および【〈わたしたち〉に即した方法の探求】
1年目（1994）	<p>【今までテーマを決めた話し合いを重ねてきている。また、「保育者によってその時点での関心や気になることは異なっているはずである」という考えの下、テーマは決めず、話したい人が話題提供し、そのことを中心に話し合う形式をとる】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・話題提供者に寄り添いながら話し合うという考え方に賛同。 ・「寄り添いたい」という思いと裏腹に、はじめの頃は子ども理解や援助の仕方について原則論のおしつけになってしまったこともある（発言者：保育者B）。改めて発言者に添うように会を進めていこうと話し合う（「保育の研究(1)」 p10）。 <p>【→形式は決めない】</p>
2年目（1995） 「保育の研究(1)」	<p>【→2年目のはじめに、それぞれが記録を書いて話し合いたい話題を持ち寄り→いくつかの事例の検討→1学期を終えて、カンファレンスの記録テープを聞きなおし、ふり返りを書いて持ち寄り、共同でふり返る】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・年度末、成果と今後の方向について検討し、次年度も「テーマを決めず、個々の保育者の表現する『主観』に添って」続けたい、と話し合う((1), p13)。
3年目（1996） 「保育の研究(2)」	<ul style="list-style-type: none"> ・ある保育者は2年目まで「私自身の保育観や保育姿勢を問われたくないという防衛意識」(E, (2), p10)から、カンファレンスでの事例の出し方にジレンマを抱えていたが、「カンファレンスの場が何の強制を受けることもなく、自分のありのままに参加し続けられるものだった」(E, (2), p10)ことに支えられ、徐々に「気負い無く」事例を出せるようになった(E, (2), p47)。 <p>【→「(カンファレンスの) 重点が、その保育当事者の主観の世界を理解し、尊重することにおかれた」ことが確認された((2), p6)】</p>
4年目（1997） 「保育の研究(3)」	<ul style="list-style-type: none"> ・日常的な伝達も「カンファレンスに近くなって」、「カンファレンスの機能が、日常的なところまで広がってきている」(D, (3), p74)。それに伴いカンファレンスの場を求める役割も変化。 <p>【保育の中で保育者間の連携が出来つつあることをふまえ、保育実践の現時点を横断面として「(保育の変化と) カンファレンスとの関係」を考察することを今年度の課題とする。⇒担任、フリーの保育者、他のクラスの担任の3者のふりかえりをもとに話し合う。】((3), p6)。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・S児をめぐる連携の事例をカンファレンスの場に「戻して」(D, (3), p74)共同でふりかえる。
5年目（1998） 「保育の研究(4)」	<ul style="list-style-type: none"> ・2年間の大学院研修を経て2年ぶりに保育にあたったA教諭は「保育の営みの中の微妙な違いに驚き」、「(カンファレンスの) 積み重ねの中で確かに培われた何か」があるように感じたことをきっかけに、話題提供者の保育にどのように生かされているかという視点からカンファレンスの意味を明らかにしようとした(A, (4), p7)。 <p>【カンファレンスで事例検討を通して語る→実践→カンファレンスでの気づきをふり返る→語る、という営みを繰り返す】</p>
6年目（1999） 「保育の研究(5)」	<ul style="list-style-type: none"> ・カンファレンスの取り組みを通して、互いの保育や保育者自身を分かりあい尊重し合えるようになり、自然な形で連携がとれるようになってきた。そこで、1999年度のカンファレンスは、改めて「連携」というテーマに焦点を当てて話し合っていくことになった。 ・カンファレンスで語られた大事なポイントを落とさずに深く検討していきたい(B, (5), p7)。 <p>【→逐語記録を材料にして内容的に同じ内容のことを3回繰り返して話し合う】</p>
6年間の流れ	<p>○一人ひとりの問題意識に沿って話したい・聞きたいという意識から始まり、徐々に“わたしを受けとめてもらえる場”として位置づいていく。更に“私たちの関係を確認する場”として位置づけるようになった。</p>

[表2] ②〈わたし〉への気づき

年数(年度)	〈わたし〉への気づき
1年目(1994)	・頭でわかっているが「どうしても思えない何か」があり、どうしてなのか「自分でも分からない」ことに気づく(A, (1)p49)。
2年目(1995) 「保育の研究(1)」	・「その時の自分の気持ち、なぜそうしたか、どう思ったかということをお話することが増えている」(F, (1), p25)
3年目(1996) 「保育の研究(2)」	・「少しずつありのままの自分を出せるようになった」(E, (2), p15)ことで、「自分で意識していない自分」「変わっていく自分」に気づき、「自分がとらえている自分」が広がった(E, (2), p14)。
4年目(1997) 「保育の研究(3)」	・「保育者である自分、このメンバー、このチームワークのなかの自分をいつも確認している気がする」(C, (3), p74)「(他の保育者の保育観という)色が見えても、それに、その色にとらわれることなく、自分の色を重ねることを臆せずできる」(C, (3), p77)
5年目(1998) 「保育の研究(4)」	・「わからない状態を(中略)ありのままに自分で受け入れて」「持ちこたえて」(B, (4), p53)いけるようになったのだろうという発言に、話題提供者自身も「そう」と同意している(A, (4), p53)。
6年目(1999) 「保育の研究(5)」	・「担任としてとかフリーの立場としてという前提」ではなく、「一保育者として」保育にのぞんでいる((5)p81)。抱え込まなくても「いろいろな人やものに支えられて保育が成り立ち、充実していく」(F, (5), p85)と実感。
6年間の流れ	○〈わたし〉への気づきは、カンファレンスの中で他者に受けとめられる経験をしながら、自分で自分をありのままに受け入れて、主体的に保育へと向かっていける〈わたし〉につながっている。

[表3] ③〈わたしたち〉の関係性への意識

年数(年度)	〈わたしたち〉の関係性への意識
1年目(1994)	・「望ましい保育のあり方」に集束していこうという方向性が「暗黙のうちにあり、その方向性に添わなければいけないという構えが知らず知らずのうちに出来ていて」話し合いが建前論になってしまった(D, (1), p25)。
2年目(1995) 「保育の研究(1)」	・「お互いの感覚や考え方に共感し共有できる部分が増え」(B, (1), p13)、「当事者の『主観』の中にお互いに共有できる部分」すなわち『共有主観』ともいうべき感覚」(B, (1), p13-14)として、「共通理解がふくらむことが「自分の支えとなるとともに、それとは違った自分らしさに気づくことにもなり、自分の感覚も大切にしていられるようになった」(B, (1), p13-14)。
3年目(1996) 「保育の研究(2)」	・「聞かれたときにちゃんといえるようにと、弁護できるようにというのが前の私にはあった」のに対し、この年は「みんなに言ってもらえる余地を残したい」と思って事例を出した(E, (2), p48)、というように事例の出し方も変化している。 ・同時に、「今までの私とN夫とのかかわりは認められ励まされて(中略)気が楽になっている」(E, (2), p13)。
4年目(1997) 「保育の研究(3)」	・保育者間に保育に関する共通認識がひろがっている(D, (3), p12)。 ・「共有主観みたいなものがある」。また、重なる部分で同じように保育することができるというだけでなく、はみ出した部分(それぞれの保育者のその人らしさ)が、さらにまた「重なりを大きくしている」(B, (3), p62)。「そう、そう」(D, (3), p62)と共感の声。
5年目(1998) 「保育の研究(4)」	・「(話題提供者の問題意識に沿うというのではなく)話題提供者の問題意識が明確になって、共通の話し合いの土壌が生まれるようにしているんじゃないか(B)」「その人の問題を皆で考えてあげるんじゃない(T)」「それぞれの保育者が主体的に自分の問題として考えて発言している(B)」((4), p81)。

参照：お茶の水女子大学附属幼稚園幼児教育研究会『お茶の水女子大学附属幼稚園 保育の研究』(第1巻～第5巻、各1996年～2000年)

れている。例として3年目のカンファレンスでの一人の保育者のふり返りを以下に引用しておく。

「N夫の事例」(1996年12月4日および12月24日のカンファレンスについての話題提供者による考察)⁽¹⁹⁾

- ・ここでは気負いなく事例を出せ、今までより素直に自分のN夫に対する気持ちを話せる。「けっこう手がかかり、気になる人」「つかれる」「他者への気持ちの気づきが出てきてほしい」「もうちょっとできてもいいのでは」と素直に発言しており、そのような発言から、保育者は変わらずにN夫のほうに変わってほしいと、いかに願っていたかに気づかされた。「N夫は変わってきてる」と言われ、そうかもしれないと思い、また、「N夫のサイクルと先生のサイクルがあった」「そこではN夫は責められていない」と自分のとらえとは違った思いがけぬ意見を聞き、はっとさせられ新しい気づきがある。話し合いの中では、今までの私とN夫とのかわりは認められ励まされており、「焦らなくていいのでは」というD教諭の言葉で気が楽になっている。
- ・さらにテープを聞き直すと(中略)私がN夫の一面にこだわっていた、周りのことによく気がつくN夫の性格が保育者自身と似ていて妙に気になった、といった今まで全く意識していなかったことも気づくことができた。

このような〈わたし〉への気づきは、カンファレンスの中で他者に受けとめられる経験をしながら、自分で自分をありのままに受け入れて、保育へと向かっていける〈わたし〉につながっている。また、今回は話題提供者(語り手)の意識の変化を中心に検討したが、実際は同席したその他の保育者にも意識の変化が起きており、〈わたし〉への気づきや、自身の認識の「枠組み」へのふり返りが起きている場合がある。

4.3.3. <わたしたち>の関係性についての認識

具体的な保育実践のとらえや葛藤を語り合う中で、保育の要点として大切にしたいと共通に思っている「共有主観みたいなもの」があることが明らかになり、互いに共有しあえる部分と固有の部分とを自らの中に持ち合わせているという共通の認識を得ている。また、そのような保育観の重なる部分をより所として保育ができるというだけでなく、はみ出した部分(それぞれの保育者のその人らしさ)が、さらにまた「重なりを大きくしている」という相互の関係性を見出している。そのことが、上述したように、カンファレンスで自分自身の保育事例を語った保育者の〈わたし〉への省察を支えているのである。

重要な点は、保育者の①～③についての意識(図3の観点①「保育カンファレンスという場への意識」、観点②:「〈わたし〉への気づき」、観点③「〈わたしたち〉の関係性への意識」)の深まりが相互に影響しあいながら進む中で、同園のカンファレンスが展開されてきたことである。方法の選択という側面からみても、同園のカンファレンスのあり方は固定的なものではなく、保育者が①～③についての考えを再構成するプロセスに伴って、必然性をもって変化している。すなわち、実践における省察とカンファレンスでの省察が循環的に繰り返される中でカンファレンスの意味を常に丁寧に問い直すことが、保育者の省察の深まりに影響を与えることが示唆されている。

5. おわりに

本稿では、保育実践の場により密着した形での園内におけるグループカンファレンスを事例としてとりあげ、保育者のカンファレンスへの意識の変化とカンファレンスにおける省察の方向性の変化を考察した。

その結果、グループカンファレンスという場において共同で事例検討を行うことが個人の省察に有効であるという点だけでなく、保育者自身がカンファレンスの経験をふり返り、意味づけること(カンファレンスという場への再考)の重要性が示唆された。

まず、カンファレンスが特定のねらいを設定するのではなく、日常の保育の中で保育者自身のニーズに沿って展開するグループカンファレンスとして行われることにより、保育者の主体的な参加や話題や事例の提示におけ

る対等性・主体性が重視されていた。また、カンファレンスでの主体性の尊重は、園の保育実践における主体性とも相互に関連していることがわかった。特に本事例では「カンファレンスにおいて実践の中での暗黙の認識を再確認することの意味」が保育者自身によって探求され、認識の「枠組み」へのより主体的な省察につながっていることが示唆された（「4」の考察の中で浮かび上がってきた〈わたし〉への気づきはこれにあたる）。

参加者の意識に着目しながら事例を検討することによって明らかになったことはもう一つある。カンファレンスの位置づけや役割は固定的なものではなく、模索され形成されていくものであるという事実である。本事例では、カンファレンスの中で提示される話題や事例はあらかじめ用意されたものではなく、カンファレンスは話題提供者の「語り」に寄り添う形ですすめられており、カンファレンスにどのように参加し、どのように保育実践の中に位置づけるかということも実践者にゆだねられていた。そのため、記録からは、カンファレンスに対する実践者の意識の深まりと実践者の省察の深まりが相互に関連しながら進んでいる様子がみられ、カンファレンスの位置づけを問うプロセス、〈わたし〉あるいは〈わたしたち〉のものとして位置づけるプロセスそのものも、自身の認識の「枠組み」をふりかえる省察の機会になりうるということが明らかになった。

先に、保育者が実践を繰り返す意味は自分の実践の外に「正解」を求めることではなく、自分の実践の捉え方を自覚し、再構築することにあるのではないかと述べた。教育という営みは一回性のもと言われるように、実践者が今日出会った状況と次に出会う状況は決して同じではないために、一般化の可能な「正解」の当てはめでは十分でなく、実践者が自分の「実践の捉え方」を向上させていく以外にないからである。そのための試みの一つとして、実践の中での教育的判断について「なぜ」を自他共に問う保育カンファレンスという場が有効であることは本事例から明らかであると言えるだろう。

実践者の自己理解がすすむような保育カンファレンスの場をそれぞれの職場でつくり上げることは簡単なことではなく、ふり返りの方向性が、実践者の外にある既成の理論という「枠組み」にとらわれてしまう場合もあるが、事例のように継続的な実践の中で、カンファレンスを〈わたし〉やくわたしたち〉のものとして位置づけるプロセスそのものを丁寧に行うことによって、これを回避することが重要ではないだろうか。保育者自身がカンファレンスの意味を問うことは、実践の「何を」省察するのかという課題設定に保育者自身が参加することでもあるからである。今回研究させていただいた事例から、そのプロセスにおいて保育者の認識の「枠組み」が意識化されてきたこと、また他の側面からいえば、カンファレンスがそれぞれの実践の根拠としての「枠組み」を更に深め拡げることにつながるということを学ばせていただいた。

以上、本報告では保育カンファレンスのあり方について、実践者の保育カンファレンスとの向き合い方や意識に着目して考察した。保育をめぐる「実践の理論」と省察の関係性や、保育者の力量形成との関連などは今後の課題として検討していきたい。

註

- (1) 堀智晴『保育実践研究の方法』川島書店、2004年、p.2
- (2) アイスナーは、教育は量的評価になじまず、芸術評価の方法を用いた「教育批評」を評価の手法とすべきだと主張した。
- (3) 稲垣忠彦『教師教育の創造—信濃教育会教育研究所五年間の歩み—』評論社、2006年、pp.186-187（授業カンファレンスについては以下の著作に詳しい。稲垣忠彦『授業研究の歩み—1960—1995年—』評論社、1995年）
- (4) 金澤妙子「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』第17巻、1992年、p. 2
- (5) 森上史郎「よりよい実践研究のために」『別冊発達第7号：乳幼児保育実践研究の手引き』ミネルヴァ書房、1988年、pp.244-250
- (6) 森上史郎「カンファレンスによって保育をひらく」『発達』第68号、ミネルヴァ書房、1996年、p. 3
- (7) 平山園子「保育カンファレンスの有効性」『保育研究』第16巻第3号、1995年、pp.18-29
- (8) 秋田喜代美「保育者の専門的成長」小田豊・榎沢良彦編『新しい時代の幼児教育』有斐閣、2002年、p.183
- (9) ドナルド・A・ショーン（柳沢昌一・三輪建二監訳）『省察的实践とは何か』鳳書房、2007年、pp.70-71。原著：Schön, D., *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. Basic Books, 1983.
- (10) 佐藤学『教育方法学』岩波書店、1996年、p.77
- (11) ドナルド・A・ショーン（柳沢昌一・三輪建二監訳）『省察的实践とは何か』鳳書房、2007年、p.103 原著：Schön, D., *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. Basic Books, 1983.

- (12) 浜谷直人ほか「障害児保育における専門機関との連携」『季刊障害者問題研究』1990年、pp.42-52
- (13) 森上史郎「カンファレンスによって保育をひらく」『発達』第68巻、ミネルヴァ書房、1996年、p. 4
- (14) 森上史郎・今井和子『集団ってなんだろう』ミネルヴァ書房、1992年、p.ii
- (15) 佐伯胖『共感一育ち合う保育のなかで一』ミネルヴァ書房、2007年、pp.142-143
- (16) お茶の水女子大学附属幼稚園幼児教育研究会『お茶の水女子大学附属幼稚園 保育の研究』第1巻、1996年、p. 5
- (17) お茶の水女子大学附属幼稚園幼児教育研究会『お茶の水女子大学附属幼稚園 保育の研究』第2巻、1997年、p. 6
- (18) 田代和美ら「保育カンファレンスの検討（その2）」『日本保育学会第49回大会研究論文集』1996年、pp.720-721
- (19) お茶の水女子大学附属幼稚園幼児教育研究会『お茶の水女子大学附属幼稚園 保育の研究』第2巻、1997年、p.13