

学位論文要旨

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

広島大学大学院 教育学研究科

教育学習科学専攻 学習開発学分野

学習開発基礎・支援領域

D176105 小松 和佳

論文構成

第 1 章 本研究の背景と目的

- 第 1 節 保育者の専門性
- 第 2 節 保育カンファレンス
- 第 3 節 本研究の目的と構成

第 2 章 保育カンファレンスが保育者の専門性向上に及ぼす影響

- 第 1 節 継続的な保育カンファレンスが保育者の専門性向上に及ぼす影響
－個々の保育者の事例を通して－（研究 1）
- 第 2 節 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検討
－保育者同士の言葉の相互共有に着目して－（研究 2）
- 第 3 節 保育者の専門性を高める保育カンファレンスに関する検討
－保育者の専門性向上を促す要因に着目して－（研究 3）

第 3 章 総括

- 第 1 節 総合的考察
- 第 2 節 教育的示唆
- 第 3 節 今後の課題

引用文献

第 1 章 本研究の背景と目的

第 1 節 保育者の専門性

児童期以降の子どもの発達と学びの基盤となる幼児期の教育において、子どもと直接かかわる保育者の専門性向上は、重要な課題とされている。神長（2015）によれば、保育者の専門性は、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という 3 つの力から成り立っている。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り（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（2015）の指摘する 3 つの力から成り立っていると言える。本研究では、これら 3 つの力を保育者の専門性と捉える。

このような保育者の専門性については、保育者が、日々の保育実践を通して保育者としての経験を蓄積する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。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とされている。一方、経験年数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示された。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、子どもの知的好奇心等の心理的側面及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。これらのことから専門性の1つである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するようになることであると捉えられる。

状況に応じて総合的に指導する力に関係する研究の1つである小原・入江・白石・友定（2008）によれば、経験年数4年以下の保育者は、トラブルに対応する際に子どもにかかわる指導方法の選択肢が少ないとされている。一方、経験年数11年以上の保育者は、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、多様なかわりの中から指導方法を選んだり、トラブルを通して周りの子どもを巻き込んだりすることが示された。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。これらのことから専門性の1つである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捉えられる。

保育を構想し実践する力に関係する研究の1つである梶田・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、経験

年数 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。これらのことから専門性の 1 つである保育を構想し実践する力の向上は, 保育者が先を見通し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捉えられる。

第 2 節 保育カンファレンス

保育者の専門性向上については, 保育実践の振り返り(秋田, 2013)が要因の 1 つとして挙げられ, 中でも, 保育カンファレンスが着目されている(汐見, 2015)。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(浜口, 1996)ために, 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, 子どもの表面的な気づきから子どもの内面への気づき, また, 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, 保育者同士の話し合いの中で, 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(木全, 2008)が重要であるとされている。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している。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唆された。

一方、中坪・秋田・増田・箕輪・安見（2012）によれば、保育カンファレンスにおける談話スタイルには特徴があり、相互に発話を関連させる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は、他の保育者の意見を反映したり取り込んだりしながら、互恵的に話を展開させるとされている。また、中坪他（2014）は、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 つとして、保育者間の発話に関連性があることを示している。これらの研究から、保育カンファレンスにおける保育者が自身の枠組みを捉え直すためには、保育者同士が相互に発話を関連させる言葉の相互共有が重要であると言える。

しかし、保育カンファレンスにおける保育者の専門性向上を検討した先行研究では、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における保育者の専門性向上を検討するには、保育者の専門性の指標を明確に提示した上で検討する必要がある。また、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は、保育カンファレンス参加者である保育者個人に焦点を当て検討されている（e.g., 平山, 1995）。しかし、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保育者同士の共同行為である。そのため、保育カンファレンスにおける保育者の専門性向上を検討するには、保育カンファレンスに参加し、共同行為を行った保育者全員を対象にする必要性もある。また、保育カンファレンスにおける保育者の専門性向上には、保育者同士が相互に発話を関連させる言葉の相互共有が重要である（中坪他, 2012；中坪他, 2014）。そのため、保育カンファレンスにおける保育者の専門性向上を検討するには、言葉の相互共有に着目し、保育者同士がどのように相互に意味づけ合い生成された新たな意味を取り入れ合うのか検討する必要がある。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い生成された新たな意味を取り入れ合う共同行為を通して、保育の枠組みを捉え直し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。さらに、中坪他（2014）によれば、保育者は、保育者同士の言葉の相互共有が高い保育カンファレンスについて、自身の成長につながると捉えている。しかし、実際に、言葉の相互共有が高い保育カンファレンスについては、保育者の専門性を高める保育カンファ

レンスであるかどうか検討がなされていない。これらのことから、保育カンファレンスの枠組みにおいては、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に寄与する資料を提供することが求められる。

第3節 本研究の目的と構成

先行研究の課題を検討するために、本研究では、以下の3つの目的を設定した。第1の目的は、実際の保育カンファレンスが、保育者の専門性である3つの力を向上させているのか明らかにすることである。そのため、研究1では、PAC分析により、保育者が捉える保育カンファレンスからの学びを検討し、保育者の専門性である3つの力の向上との関連を検討する。第2の目的は、保育カンファレンスにおける保育者が相互に発話を関連させる言葉の相互共有に着目し、保育者の専門性である3つの力を向上させるプロセスと保育者の専門性向上を促す要因を明らかにすることである。そのため、研究2では、保育者の専門性を向上させるプロセスを分析し、どのような要因が保育者の専門性である3つの力の向上を促しているのか検討する。第3の目的は、研究2で明らかとなった保育者の専門性向上を促す要因が、実際の保育カンファレンスの場で汎用できることを検証することである。そのため、研究3では、実際の保育カンファレンスの枠組みの中で、保育者の専門性向上を促す要因を踏まえた保育カンファレンスを実施し、保育者の専門性である3つの力の向上を検討する。

第2章 保育カンファレンスが保育者の専門性向上に及ぼす影響

第1節 継続的な保育カンファレンスが保育者の専門性向上に及ぼす影響

— 個々の保育者の事例を通して — (研究1)

目的 保育カンファレンスが、継続的な保育カンファレンスを経験した保育者の専門性であ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、保育を構想し実践する力を向上させているのか明らかにする。そのため、保育カンファレンスに参加した個々の保育者に対して、PAC分析(内藤, 2006)を実施し、保育カンファレンスが保育者の専門性向上に及ぼす影響について探索的な検討を行う。保育者の専門性は、保育者自身が必ずしも専門性と意識していない保育実践の中にもあらわれていることが考えられる。このような対象に対してPAC分析は、専門性とは意識されていないが、保育者自身にしか気づき得ない保育カンファレンスの影響を検討する上で、有効な方法と

位置づけられる。

方法 調査協力者 10 回の保育カンファレンスに参加した A 幼稚園の保育者 5 名（平均経験年数 12.8 年，SD=4.97）。なお，保育者 1 名は，保育カンファレンスに 9 回参加。**手続き** PAC 分析支援ツール（土田，2016）を用い，PAC 分析を実施した。まず，連想刺激「昨年度から今年にかけて，合計 10 回の保育カンファレンスを行ってきました。10 回の保育カンファレンスを通して，何か得たものはありますか。また，自分自身の課題は出てきましたか。頭に浮かんできた言葉やイメージを，順番にパソコンに打ちこんでください。」を教示し，連想反応を得た。次に，連想反応全ての類似度比較を行い，非類似度行列を作成した。非類似度行列に基づきクラスター分析（ward 法）を行い，作成したデンドログラムを基に保育者とともにクラスター数を決定し，連想反応の内容を確認しながら，連想反応が併合された理由，クラスターに包含される連想反応に共通するイメージや意味づけ，また，各クラスターの比較及びデンドログラム全体のイメージや意味づけについてインタビューを行った。

結果と考察 本研究における継続的な保育カンファレンス終了時点において，保育者 3 名（E，F，H）は，保育カンファレンスの有効性や必要性を認識すると共に，自身の保育の枠組みを捉え直し，次の保育実践に活かそうと考えていたり，実際に活かしたりしていた。このことを保育者の専門性という観点から見ると，保育者 3 名（E，F，H）は，保育者の専門性である 3 つの力を向上させていたと捉えられた。一方，保育者 2 名（C，D）のインタビューにおいては，保育カンファレンスの有効性や必要性を認識する語りは見られたが，自身の保育の枠組みを捉え直した具体的なエピソードについては語られていなかった。このことを保育者の専門性という観点から見ると，本研究における継続的な保育カンファレンス終了時点における保育者 2 名（C，D）は，保育者の専門性である 3 つの力を向上させていなかったと捉えられた。また，保育者の専門性である 3 つの力を向上させた保育者は，他の保育者の発話を契機に，自身の枠組みの捉え直しを通して専門性である 3 つの力を向上させていたことも示された。

保育カンファレンスは，保育者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である。したがって，保育カンファレンス終了時点において保育者の専門性を向上させた保育者 3 名は，保育カンファレンスの中で意味づけ合い生成された新たな意味を取り入れ，自身の枠組みを捉え直していたと考えられる。それでは，保育カンファレンスにおける保育者は，どのように保育の枠組みを捉え直すことを

通して保育者の専門性である 3 つの力を向上させているのだろうか。

第 2 節 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検討

－保育者同士の言葉の相互共有に着目して－（研究 2）

目的 保育カンファレンスにおける保育者の枠組みの捉え直しは、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の中で行われる。そのため、保育カンファレンスにおける保育者の専門性向上を検討するには、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を明らかにする必要がある。そこで、研究 2 では、保育カンファレンスにおける保育者同士が言葉の相互共有を行う事例を検討し、保育者が自身の専門性である 3 つの力を向上させるプロセスを明らかにする。また、保育者の専門性向上プロセスから、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）及び中坪他（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 幼稚園で行った保育カンファレンスに参加した保育者 13 名（平均経験年数 13.46 年，SD=8.36）。手続き 日本版 SICS（秋田他，2010）を活用した保育カンファレンスを 8 回実施した。筆者は、保育者の発話を促すファシリテーター的役割（若林，2004）として進行を行った。次に、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。

結果と考察 作成した逐語記録から保育者が言葉の相互共有を行った 40 事例を抽出し、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 事例を除く 34 事例を分析対象データとした。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。この 34 事例を検討した結果、保育者による保育の枠組みの捉え直しが 9 事例で見られた。この 9 事例について検討した結果、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重要であることが示された。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向上すると考えられる。

保育者の専門性向上プロセスから、保育カンファレンスにおける保育者が課題や悩みを自己開示し、他の保育者へ問いかけることは、保育者の専門性である 3 つの力の向上を促すことが明らかとなった。保育カンファレンスにおいては、多様な見方や解釈の突き合わせに、保育者のニーズと主体性が必要（田代，1999）であり、また、保育者自身の課題意識が子ども理解の視点となり、保育者の子ども理解を促す契機となる（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、自己開示（課題及び悩み）した上で問いかけることは、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と考えられる。

また、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、提案を行うことは、保育者の専門性である 3 つの力の向上を促すことが示された。保育カンファレンスにおける保育者が自身の保育の枠組みを提示することは、相手の意見を汲み取る意思を示す問いかけとなる（松井，2009）とされている。つまり、本研究が行った保育カンファレンスにおける保育者は、他の保育者から問いかけられた上で提案されることにより、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と考えられる。そのため、保育者は、多様な見方や捉え方の 1 つである他の保育者の提案を受け入れ、自身の保育の枠組みを捉え直したと言える。一方、9 事例以外の事例の中には、保育者 E が、他の保育者の言葉を相互共有しながらも、提案を受け入れることができず、保育の枠組みの捉え直しにつながらなかった事例もあった。保育カンファレンスにおいては、批判的思考や客観的分析に基づく発話を行うことは必要であるとした上で、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、保育者相互の感情の共有が行われなかった保育カンファレンスにおける保育者は、他の保育者の提案を、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、共感的に応答すること（自身の経験を踏まえた問いかけ、提案）が保育者の専門性を向上させる要因になると言える。

以上を踏まえ、保育カンファレンスにおける保育者の専門性向上を促す要因は、自己開示（課題及び悩み）した上で問いかけること、共感的に応答すること（自身の経験を踏まえた問いかけ、提案）の 2 つであることが明らかとなった。幼児期の教育において

は、保育者の専門性向上が課題とされていることから、本研究が明らかにした保育者の専門性を向上させる 2 つの要因をより実際の保育カンファレンスの場で汎用させることが重要であると考えられる。そのため、保育者の専門性向上を促す要因を踏まえた保育カンファレンスを実施し、保育者の専門性向上との関連を検討する必要がある。

第 3 節 保育者の専門性を高める保育カンファレンスに関する検討

－保育者同士の専門性向上を促す要因に着目して－（研究 3）

目的 研究 3 では、研究 2 で明らかとなった保育者の専門性向上を促す 2 つの要因である、自己開示（課題及び悩み）した上で問いかけること、共感的に応答すること（自身の経験を踏まえた問いかけ、提案）が、実際の保育カンファレンスの枠組みの中で汎用できることを検証する。そのため、通常の保育カンファレンスと、研究 2 で明らかとなった保育者の専門性を向上させる具体的な発話を行うよう促した保育カンファレンスを実施し、保育者の専門性である 3 つの力の向上との関連を比較検討する。

方法 調査協力者 B 幼稚園で行った 2 回の保育カンファレンスに参加した保育者 6 名（平均経験年数 20.33 年、SD=13.63）。**手続き** 研究 2 と同様の手続きで、保育カンファレンスを 2 回実施した。第 2 回保育カンファレンスについては、研究 2 で明らかにされた保育者の専門性向上の 2 つの要因を踏まえた保育カンファレンスを実施するため、保育カンファレンス実施前に保育者に対して、保育者の専門性向上の要因となる具体的な発話についての説明を行い、これらの発話を積極的に行うよう促した。

結果と考察 作成した逐語記録から保育者が言葉の相互共有を行った 18 事例を抽出し、保育者が保育の枠組みを捉え直した 9 事例を分析対象データとした。これら 9 事例について、各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を比較検討した。第 1 回保育カンファレンスにおける保育の枠組みの捉え直し 2 事例と、第 2 回保育カンファレンスにおける保育の枠組みの捉え直し 7 事例の内 3 事例は、保育者が相互共有した他の保育者の言葉をきっかけに、保育の枠組みの捉え直しを通して保育者の専門性である 3 つの力を向上させた事例であった。

一方、第 2 回保育カンファレンスにおける他の 4 事例は、エピソード提供者である保育者 Q が、他の保育者の提案を受け入れ、保育の枠組みの捉え直しを通して保育者の専門性である 3 つの力を向上させた事例であった。この 4 事例においては、他の保育者が、「そういうところ普段からどう。」、「そうだね、実際。」等、保育者 Q に問いか

ける発話を行っていた。また、「でも、瞬時に判断するのは難しい。」と、子どもへの対応の難しさを表出する発話を行ったり、「そうそう、そこなんです。」と相槌をしたり、「もっと、Q先生から学ばないかんかなって思うところがあるがで。」と保育者Qの保育実践を認める発話を行ったりしていた。これらの発話を受けた保育者Qは、自身の課題や戸惑いの気持ちを開示した後、保育の枠組みを捉え直すことを通して保育者の専門性である3つの力を向上させていた。言葉の相互共有の高い保育カンファレンスにおいて保育者同士が言葉を相互に重ねたり繋いだりしている（中坪他，2012）ことから、第2回保育カンファレンスでは、保育者の問いかけや保育者自身の課題の開示及び共感的な言葉がけが、言葉の相互共有を促したと考えられる。また、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る（中坪他，2010）ことから、第2回保育カンファレンスにおいて共感されたと受け取った保育者Qは、自身の保育の枠組みを捉え直す意欲を高めたと捉えられる。これらのことから、研究2で明らかとなった2つの要因を踏まえた保育カンファレンスにおいては、保育者の専門性である3つの力の向上を促すことが実証された。

第3章 総括

第1節 総合的考察

本研究では、まず、保育者の専門性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という3つの力と捉えられること示し、経験年数による熟達度の違いという観点から比較検討した先行研究を基に、保育者の専門性の指標を明らかにした。次に、先行研究から明らかにされた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課題を検討するため、保育者の専門性の指標に基づき、3つの研究を行った。研究1では、継続的な保育カンファレンスが、保育者の専門性である3つの力の向上を促すことを明らかにすることができた。研究2では、保育カンファレンスにおける保育者の専門性である3つの力の向上には、保育者が言葉の相互共有を行い、保育の枠組みを捉え直すというプロセスが重要であることが示された。また、保育カンファレンスにおける保育者の専門性向上の要因は、自己開示（課題及び悩み）した上で問いかけること、共感的に応答すること（自身の経験を踏まえた問いかけ、提案）の2つであることが示唆された。研究3では、研究2で明らかとなった2つの要因が、実際の保育カンファレンスの場で汎用できることを明らかにした。

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示したものであると言えよう。また、本研究における保育カンファレンスは、保育者自身が受容され、共感されたと捉えることができるような発話を行うプロセスが保育者の専門性向上に有効であることが示された。このことから、本研究は、保育カンファレンスにおいて他者の感情の受容と自らの感情の表出が重要であるとする中坪（2011）の指摘を実証することとなった。

第 2 節 教育的示唆

幼児期の教育における保育者の専門性向上を論じる際には、本研究が提示した保育者の専門性の指標を活用することにより、保育者の専門性である 3 つの力がどのような状態に向上したのかということを明確に捉えることができると考えられる。また、保育カンファレンスを実施する際に、保育者に対して本研究が明らかにした保育者の専門性向上の要因となる、自己開示（課題及び悩み）した上で問いかけること、共感的に応答すること（自身の経験を踏まえた問いかけ、提案）といった具体的な発話を示すことは、園により異なるとされる保育カンファレンスにおける保育者の話りのスタイル（中坪他, 2012）の変容を可能にすることができる。つまり、保育カンファレンスは、保育者が専門性向上の要因となる具体的な発話を行うことにより、言葉の相互共有が促され、保育者の専門性が高まる保育カンファレンスへと変容すると考えられる。

また、保育カンファレンスにおける保育者は、自身の保育経験や職員に応じた役割を認識する必要性が求められている（松井, 2009）ことから、本研究が明らかにした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要因を理解することにより、自身の役割をより具体的に知ることができると言える。つまり、保育カンファレンスにおける保育者は、他の保育者に対して提案する前に、問いかけたり、自身の課題や悩みを開示する発話を行ったりすることにより、他の保育者の専門性を高めることができるということを理解することである。また、このことは、保育カンファレンスが園全体のコミュニケーションを図る談話実践（秋田, 2008）であるとされながらも、コミュニケ

ーションの具体的な方法が提示されていないという課題に対応することができる。

一方、幼稚園に在籍する保育者の平均勤務年数は 10.5 年（文部科学省，2018）であることから、調査協力園である A 及び B 幼稚園は、熟練保育者の多い幼稚園であったと考えられる。金（2009）によれば、新人保育者は、保育実践を振り返る話合いの中で保育実践を認め励ます言葉がけをされたり、子どもの気持ちを代弁してもらったりすることにより、自らの保育を肯定的に捉え、自信感と安心感を持って保育実践に取り組むことができるようになると思われる。この点に即してみると、本研究で得られた知見は、若年保育者の多い園における保育カンファレンスにおいても、保育者の専門性向上を促す一助になると考えられる。

第 3 節 今後の課題

本研究の課題は、以下の三点である。一点目は、保育カンファレンスにおける進行係のことである。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が、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。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。二点目は、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 つの力を保育実践の場へと還元するプロセスを明らかにすることである。三点目は、今後、様々な保育カンファレンス（e.g., 伊勢・中坪・境・保木井・濱名，2016）を実施し、保育所等において本研究の知見を検証することである。

引用文献

- 秋田喜代美（2008）．園内研修による保育支援 1：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（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．
- 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.
- 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.
- 伊勢慎・中坪史典・境 愛一郎・保木井啓史・濱名潔 (2016). KJ法を用いた園内研修において保育者はどのような振る舞いをしているのか 幼年教育研究年報 (広島大学), **38**, 69-76.
- 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.
- 金 玫志 (2009). 新人保育者による省察に意味とその変容を支える支援のあり方—保育実践後の「保育者間の話合い (対話)」の中から— 保育学研究, **47**, 66-78.
- 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.
- 文部科学省 (2018). 学校教員統計調査: 平成 28 年度 (確定値) 結果の概要 Retrieved from https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11293659/www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kyouin/kekka/k_detail/1395309.htm (2020 年 5 月 17 日)
- 中坪史典 (2011). 保育者の専門性としての感情的実践に関する研究動向 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部, **60**, 241-248.
- 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.

内藤哲雄 (2006). PAC 分析実施法入門〔改訂版〕:「個」を科学する新技法への招待 ナカニシヤ出版

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)

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

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.

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.
- 土田義郎 (2016). PAC-Assist2 Retrieved from <http://wwwr.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm> (2016 年 7 月 11 日)
- 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.