

SICSによる「私たちの保育実践あるある」の振り返り

— 他園の保育者との保育カンファレンスを通して —

A Reflection on ‘Our Childcare Practices’ by SICS

— Through Childcare Conferences with Other Kindergarten Teachers —

濱田 祥子・島本 好子・辻 明妃・菅原知恵子・村上麻由香・小田 実里
村上 紗綾・坂本みずえ・平田 麻奈・佃 文香・岩本 充正・兼田 里恵
手塚由美子・中丸 元良

HAMADA Shoko, SIMAMOTO Yoshiko, TSUJI Miki, SUGAHARA Chieko,
MURAKAMI Mayuka, ODA Misato, MURAKAMI Saya, SAKAMOTO Mizue,
HIRATA Mana, TSUKUDA Ayaka, IWAMOTO Mitsumasa, KANEDA Rie,
TEZUKA Yumiko and NAKAMARU Motoyoshi

This study examined how children and kindergarten teachers change due to the continuous reflection on ‘our childcare practices’ using SICS (Well-being and Involvement in Care: A Process-oriented Self-evaluation Instrument for Care Settings). Additionally, the significance of regular childcare conferences with teachers from other kindergartens was examined.

Seven conferences were held. The changes in children and teachers were extracted through episode recording and the KJ method. The changes in children were observed at the individual and class group levels. At the individual level, children began to express themselves more freely. The number of inappropriate behaviours of children who had been considered difficult also decreased. At the class group level, the interaction among children increased and they began to accept the ideas of other children. Concerning the changes in teachers, their view of children became more positive, and they began to enjoy taking care of the children.

The significance of childcare conferences with teachers from other kindergartens was found to be fourfold: the function of SICS, which is different from in-kindergarten, pure and diverse perspectives, the promotion of verbalisation, and the building of expanded collegiality.

背景と目的

1 背景

本稿の内容は、H県私立幼稚園連盟が県内の保育者に希望を募って構成する研究会において実施した。第1著者は指導助言者、第2～10著者は参加保育者、第11～14著者はファシリテーターである。研究会は2年を1期とし、研究テーマは参加者募集の時点では提示せず、参加者が決める。研究会当初、参加保育者は保育における悩みや課題の解決に向けた模索をしていたが、次第に保育の在り方が

悩みや課題を生じさせているのではないかと考えるようになった。そして、具体的な悩みや課題に焦点を当てるのではなく、保育の在り方を振り返ることになった。

研究会は複数の幼稚園の保育者で構成されていたが、保育者主導になりがちという共通点があった。例えば、はさみや文字に関するワークブックがあり、子どもたちは同じペース、決められた順番で取り組んでいた。製作は、保育者が提示する見本と同じ色や形のもの、同学年の他クラスと同じものを作っていた。また、行事の準備や練習に時間を取られ、自由に遊ぶ時間の確保が難しかった。研究会では、これらの共通する保育実践を「私たちの保育実践あるある」と呼んだ。そして、保育者の悩みや葛藤は、「私たちの保育実践あるある」という、保育方法や価値観の固定化によって生じているのではないかと考えた。そして、自園や自身の保育の良さを認めつつ、「私たちの保育実践あるある」を振り返り、より子ども主体の保育を目指すことを研究テーマとした。この際、本研究会に参加した保育者は、各園1,2名であったため、自園全体ではなく、個人やクラス単位で可能な保育実践に着目した。

2 保育における評価

保育の質の向上のために、評価は不可欠である。保育における評価は、子どもとの関わりを通して、一人一人に固有の内的世界や育ちを理解し、自身の保育を振り返り、次の保育の手立てとすることである^{1) 2)}。

3 SICS (Self-assessment Instrument for Care Settings)

保育の評価スケールの1つに、子どもの状態や保育のプロセスに焦点を当てたSICSがある³⁾。SICSは、子どもがどれだけ心地よく過ごしているかという、子どもの居場所を捉える「安心度 (Well-being)」と、子どもがどれだけ活動に没頭しているかをみる「夢中度 (Involvement)」の2つの視点で構成される。SICSは、保育者側の期待や都合ではなく、そこに生きる子どもの「今、ここ」に寄り添うという点で、子どもの立場に立った評価である⁴⁾。研究会では、「私たちの保育実践あるある」をSICSの視点で継続的に評価することによって、子どもの姿や保育者自身がどのように変化するのかを検討した。

4 保育カンファレンス

カンファレンスとは、もともとは医師や看護師らが事例について話し合い、適切な診断や治療を選択し、その過程を通して専門性を高める営みであり、これを保育に応用したものが保育カンファレンスである⁵⁾。上田⁶⁾が保育カンファレンスの研究をメタ統合したところ、保育カンファレンスによる保育者の学びの1つとして、幼児理解の深化、幼児理解における他者の視点の獲得といった「幼児理解の学び」が抽出された。また、保育カンファレンスの質として、多様な視点が得られること、話し合いの内容の受容感、語りの根拠を挙げ、これらが「幼児理解の学び」に影響するとした。

本研究会は、SICSの視点で子どもの姿や自身の保育を振り返り、より子どもが主体となる保育を目指すものであり、保育カンファレンスといえよう。そして、本研究会の保育カンファレンスとしての特徴は、他園の保育者と継続的に実施したという点である。保育カンファレンスの効果や意義に関する研究は、園内で実施されたものが多い⁷⁾。他園の保育者との保育カンファレンスは多様な視点を含む話し合いになることが示されているが、単発のもの⁸⁾や、カンファレンスを主催する側と参加する側に立場が二分されるもの⁹⁾による知見である。したがって、他園の保育者との継続的な保育カンファレンスの意義についても検討する。

5 目的

本研究は、SICSを用いた「私たちの保育実践あるある」の振り返りを継続することによって、子どもや保育者がどのように変化するのかを検討することを目的とした。加えて、他園の保育者との継続的な保育カンファレンスの意義についても検討する。

方法

対象者 研究会に参加した保育者9名（私立幼稚園勤務）であった。保育経験年数は平均10.8年（4年～22年）、年齢は平均31.4歳（25歳～43歳）、園での担当は年少児担任2名、年中児担任1名、年長児担任3名、主幹教諭1名、主任2名で、全員女性であった。いずれの保育者も研究会への参加は初めてであった。

期間 201X、201X+1年度の2年間の研究会のうち、目的に該当する保育カンファレンスは201X年8月から201X+1年5月の期間に実施した。概ね1、2か月に1回、計7回実施した。

内容 SICSを用いた保育カンファレンスを通じた変化を検討するにあたり、エピソード記録とKJ法の2つを用いた。なお、保育カンファレンスの内容は以下の通りであった。

(1) SICSの視点の共有

第1回保育カンファレンスにおいて、SICS¹⁰⁾に添付のDVDを視聴し、安心度、夢中度を個人で評定した後、評定値とその理由を話し合った。その後、自身の保育を安心度、夢中度の視点で振り返り、共有した。

(2) 各自の保育実践におけるSICSに基づいたエピソード記録の作成

第1回以降は、日々の保育を安心度、夢中度という視点で振り返り、自身にできる改善点を考え、実践し、エピソード記録を作成した。

本研究会のエピソード記録の書式は、A3用紙に7項目（①日時・対象児、②タイトル、③「安心度」「夢中度」の評定、④背景、⑤エピソード、⑥考察、⑦SICSの5つの観点によるチェック（豊かな環境・主体性の発揮・大人の関わり方・集団の雰囲気・保育活動の運営））を設けた。教育課程が園によって異なるため、作成するエピソード記録の数は定めなかった。

(3) エピソード記録に基づく話し合い

第2回以降の保育カンファレンスでは、作成したエピソード記録を持ち寄り、紹介した。また、エピソード記録がなくても、印象に残っているエピソードは口頭で紹介した。そして、互いに質問やコメントをしながら、保育の振り返りをした。第3～6回は、(2)エピソード記録の作成と(3)エピソード記録に基づく話し合いを繰り返した。

(4) 子どもと保育者の変化の可視化

第1回保育カンファレンスから約9か月経過した第7回では、SICSによる保育の評価、改善と実践の繰り返しによる、子どもや保育者の変化について、KJ法を用いて可視化した。手続きは、「①カードの記入（1枚の付箋に1つの内容を書く）」、「②グルーピング（類似する内容の付箋をまとめて、見出しを書く）」、「③並び替え（見出し間の関係を矢印や文字によって示す）」、「④言葉にする（図を言葉で説明する）」の4ステップで進めた。「①カードの記入」では、「安心度、夢中度の視点で保育実践を振り返り、変えたこと（改善点）」、「変わったこと（変化）」、「変わらなかったこと」、「課題」の4種類のカードを作成した。

結果

子どもと保育者の変化について、エピソード記録とKJ法による検討をしたところ、以下の結果が得られた。

1 エピソード記録

合計58のエピソード記録が得られ、(1)気になる子どもの行動と保育者の認識の変化、(2)クラス集団の変化、の2つが確認された。紙面の都合上、簡易化したエピソード記録を紹介する(Table 1, 2, 3)。

(1) 気になる子どもの行動と保育者の認識の変化

SICSによる評価から、子どもが考えたり、選んだりする機会を設けた。それにより、気になる子どもとして捉えていた子どもが気にならなくなり、そうではなかった子どもが気になるようになったという変化を全ての保育者が経験した。エピソード1は、作るものや材料など、子どもが考え、選択した製作の場面である。

エピソード1に登場するA児は、「私たちの保育実践あるある」の下では、保育者の指示に従って活動を進めることが難しく、保育者にとっては気になる子どもであった。SICSによる振り返りを通して、子どもが自分で考え、選択する機会を設けたところ、A児は意欲的に取り組み、立ち歩くことはなかった。また、B児は元々意欲的に取り組むことに時間がかかるものの、保育者の指示によって活動することはできていた。しかし、保育者の指示が減ると、これまで以上に取り組みに時間がかかり、自身で考え、それを表現することが難しいようであった。

エピソード1のように、SICSの視点で保育を評価、改善したことによって、最初は子どもたちの安心度、夢中度の変化や逆転が生じた。これまで、保育者の指示に従って行動しないため気になる子どもと捉えられていた子どもが、自分で考え、選択する機会を設けると、遊びや活動を楽しみ、他児とも積極的に関わる姿がみられた。一方で、これまで保育者の指示の下で安心していた子どもの中には、不安を感じる子どももいた。これらの子どもは、保育者に対して「これでいい?」「本当にいいの?」と確認したり、周囲の様子をうかがったりする姿がみられた。保育者の指示や期待に沿って行動していた子どもであれば、動揺するのは当然であるため、無理なく少しずつ選択や表現の機会を設けた。

(2) クラス集団の変化

エピソード2とエピソード3は、同じクラスのエピソードであり、製作に用いる折り紙を選ぶという点において似た場面である。エピソード2は、それまでは保育者が折り紙の色を指定していたが、子どもが選ぶようにし始めた時期、エピソード3は、子どもが選ぶことを継続した時期のものである。エピソードを比べると、クラス集団としての雰囲気に変化があることが分かった。

エピソード2は、具体的な色を想起しやすいかぼちゃが題材ではあるものの、保育者は複数の色を用意し、いろいろな色があつたら楽しそうだという自身の思いを伝えた。しかし、一般的に用いられるオレンジ色を選択した子どもが多かった。その中で、青色を選択したF児に対して、周囲の子どもは否定的な反応を示した。「私たちの保育実践あるある」では、製作で用いる折り紙の色は保育者が指定していたことから、一般的な価値観やクラスの大多数と違うことに周囲の子どもは敏感になっていたのかもしれない。他児の発言を受けてもF児は青色の折り紙を使用した。担任保育者はクラス集団としての課題を感じた。

Table 1 エピソード1 (年中児クラス)

〈タイトル〉冒険に行く 僕・私の服作り	
〈安心度〉A児：5 B児：2	〈夢中度〉A児：4 B児：1
〈背景〉 A児：落ち着いて話を聞くことが苦手であり、活動中立ち歩くことが多い。 B児：意欲的に取り組むまでに時間がかかる。 作品展に向けて、自分の人形を作る。これまでは、作品展のテーマに関係なく、担任がパーツを作った体操服を着せていた。今回は、テーマに合わせて、自身が冒険に行くときに来たい服を作ることにした。子どもが自由にデザインを考えて製作するのは2回目である。	
〈エピソード〉 A児 ・とても興味を持っており、「クレヨンもいる」「はさみって使っていいよね?」「先生、マントも作りたい!!」と、次々と発言した。 ・自分の席に必要なものを持って来て、黙々と作り続けた。 ・「できた!!」と満足そうに持ってきた人形には、服の模様以外にマント、盾、剣を身にまとっていた。 B児 ・まわりが作り始めても椅子から動こうとせず、手も止まっていた。 ・声をかけて様子を見守っていたところ、席が近く、仲の良いC児が作っているものを真似しながら作り始めた。 ・私が「次はどの色にする?」と尋ねると「Cちゃんと同じ色」と答えた。 ・その後も「Cちゃんがハート描いたから」と言いながら、C児の真似を最後までした。	
〈考察〉 A児 ・自分のイメージを表現し、認められることで、達成感や満足感を味わい、より没頭して作り上げることができたのではないかと思う。 ・自分の世界に入り込むことで、集中して取り組んだのだと思う。 B児 ・今までのスタイル（保育者主導）が当たり前になっており、「自由に」という言葉に戸惑い、作りたいものを想像することが難しかったのではないか。 ・仲の良いC児と同じように作ることに気持ちが向かうことで、その後も自分自身で考えて作ろうという気持ちにならなかったのではないか。	

その後も製作で使う折り紙は子どもが選択することを続けた。すると、少しずつではあるが、自身の価値観や思いを他児に押し付けるような姿が減少し、他児の選択を認めたり、他児の選択を援助したりする姿が増加した。エピソード3では、それぞれの子どもが自身なりの思いで色を選択した。また、保育者に対して、提示した色以外のものがあるかを交渉する姿があった。そして、選択に時間がかかる他児に対して、自身はこのように選択した、この色もある、と声をかける姿があった。

折り紙の色の選択という些細な場面かもしれないが、それまで保育者主導となりがちであったため、日々の保育で少しずつ、子どもが選択するという場を設けた。これを続けることによって、子どもが自分で考えて選択するようになっただけでなく、他児に自身や一般的な価値観を押し付けず、互いに認め合うクラス集団へと変化した。一人一人が安心し、夢中になることで、子ども同士の関わりが増えた。製作場面に限らず、困ったときや対人葛藤場面において、保育者の介入がなくても、子ども同士で助け合い、話し合っ解決することが増えた。

Table 2 エピソード2 (年中児クラス)

〈タイトル〉何色の折り紙にする？パート1	
〈安心度〉4	〈夢中度〉3
〈背景〉 毎月の折り紙製作では、これまで担任が折り紙の色を指定していた。月によっては、題材に関連した2～3色から子どもが選ぶこともあった。子ども同士でハロウィンの話がよく挙がっていたため、10月はかぼちゃを作ることにした。	
〈エピソード〉 ・折り紙製作でかぼちゃを作るため、8色の折り紙から好きな色を選ぶ。 D児「ハロウィンのかぼちゃはオレンジだよ」、E児「赤や青のかぼちゃなんてないよ」、私「かぼちゃの色よく知っているね。色んな色があったら楽しいかなと思って…どうかな?」、F児「かっこいいかぼちゃができるかも!!」 F児の発言に対して、D児、E児は特に反応しなかったが、納得している表情でもなかった。 ・8色の折り紙から自由に選ぶ時間を設けた。悩んでいる子もいたが、ほとんどの子がオレンジ色を選択し、数人が赤色や青色を選択した。 ・青色を選択したF児を見たD児、E児が、F児に向かって、 D児「なんでその色?」、E児「かぼちゃはオレンジ色よ」、F児「好きな色だもん」 D児、E児に一言だけ返してF児は席に座り、その後、D児、E児も席に座った。	
〈考察〉 ・これまでの折り紙製作では、保育者が一般的な価値観で選択した色を用意していたため、かぼちゃからイメージし難い色を選ぶことに抵抗があったと思われる。 ・多くの子どもがオレンジを選んだ。「自由に」と言われても、かぼちゃとかけ離れた色を選ぶという選択肢は難しかったようである。 ・オレンジ色以外を選んだ他児に対する発言は、「かぼちゃ=オレンジ」という固定概念が強かったからだと感じた。	

Table 3 エピソード3 (年中児クラス)

〈タイトル〉何色の折り紙にする？パート2	
〈安心度〉5	〈夢中度〉5
〈背景〉 数か月前から折り紙製作時の折り紙の色は自由に選択できるよう折り紙を用意しているため、自分で選択することに楽しみを感じる子が増えてきた。友だちと違う色でもいい、この色を選ぶ子もいるんだ、と自分の考えを出したり、友だちの考えを受け入れたりもできるようになってきている。	
〈エピソード〉 ・折り紙製作「おだいりさま・おひなさま」を作る。折り紙を2枚選ぶ時間を設けた。 G児「おだいりさまとおひなさまは仲良しだから同じ色にする」、H児「お父さんとお母さんの好きな色にしようかな」、I「先生、この色より薄い色は無いの?」、私「この色はどう?」、I「この色がいい!!」 ・思い思いに折り紙を選び、席に座るよう声を掛けたところ、J児は手が止まり、折り紙の選択に悩んでいるようであった。 K児「Jちゃん、私はこの色とこの色にしたよ」、I児「僕は、先生にこの色を持って来てもらったよ」 他の子が、K児に選んだ折り紙を見せていたら、時間はかかったがJ児も自分で選ぶことができ、着席した。	
〈考察〉 ・10月のかぼちゃから折り紙の色を選べるようにしてきたこともあり、自分で選ぶことに戸惑うことなく、思い思いの色を選ぶことができた。 ・子どもの選ぶ色を、担任保育者がこれまで肯定してきたため、他児が選ぶ色に対して、どの色であっても否定せず、認めることができ始めたのだと思う。 ・2枚とも同じ色を選択することや、用意した色以外の色がないか尋ねてきた姿は、考える力が伸びてきた証なのではないかと感じた。 ・選択ができずにいたJ児に対してI児やK児が発した言葉は、自分の考えを押し付けず、J児の気持ちを考えたものだと感じた。	

2 KJ法

KJ法によって抽出されたカテゴリ（【】で記載）とその内容の例をTable 4に示す。保育者の悩みや葛藤は、【私たちの保育実践あるある】という保育方法や価値観の固定化によって生じ、それらが【子どもの姿あるある】を形成していた。これまでの保育は、この年齢、この時期にはこう育てほしいという願いが強かったが、SICSの安心度、夢中度という視点によって、一人一人の姿から保育を振り返った。そして、【関わり】と【遊び・活動・環境構成】において、それぞれの保育者が個人で可能な保育実践の改善をした。まず、【関わり】では、「やってみたい」という子どもの声から保育を展開したり、これまでは子どもが困っていると「こうするといいよ」というアドバイスをすぐにしてきたが、子どもが自分で考えたり、子ども同士で考えたりすることを待ち、見守るようにした。また、計画通りにならない場合に、「まあ、いいか」という考えをもち、柔軟に対応した。次に、【遊び・活動・環境構成】では、皆が同じことをするのではなく、遊びや活動において選択肢を設けた。また、例年通りではなく、子ども一人一人の個性やクラスの雰囲気に応じて保育をした。

Table 4 KJ法で抽出されたカテゴリ

これまでの保育	【私たちの保育実践あるある】 <ul style="list-style-type: none"> ・保育者主導の傾向がある。 ・ワークブックや製作帳など、フォーマットがある。 ・楽しさの押し売り傾向がある。 ・行事や活動に対して、例年通りという考えがある。 	【子どもの姿あるある】 <ul style="list-style-type: none"> ・自由に遊ぶ経験が少なく、遊びを發展させることが難しい。 ・指示待ちの傾向がある。 ・保育者の顔色をうかがう。 	
変えたこと(改善点)	【関わり】 <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの声を聴く。 ・子どもが困っていても保育者が解決せず、子どもが考えられるような声をかけ、見守ったり、一緒に考えたりする。 ・子どもに任せる。子どものやりたいことを優先する。 ・「まあ、いいか」を増やす。 	【遊び・活動・環境構成】 <ul style="list-style-type: none"> ・子どもたちと話し合いの場を設定する。 ・選択肢を増やす。 ・保育室にコーナーを設ける。 ・遊びの提供ではなく、遊びに出会えるよう、環境を工夫する。 ・例年通りをやめて、その子らしさ、そのクラスらしさを尊重する。 	
変わったこと(変化)	【子どもの姿】 <ul style="list-style-type: none"> ・「楽しい」という発言が増えた。 ・自分の思いのまま表現してもよいのだという安心感を抱いた。 ・自分らしさを表現するようになった。 ・表情がいきいきとした。 ・なぜ? どうして? を自分たちで考えるようになった。 ・失敗を気にしなくなった。 ・保育者主導を経験しているため、本当にやってもいいのだろうかと不安を抱く子どももいる。 〈保育者の配慮〉 <ul style="list-style-type: none"> ・どの子も無理なく自己表現できる工夫が必要である。 	【クラス集団の様子】 <ul style="list-style-type: none"> ・子ども同士の会話が aumente した。 ・自らクラスに向けて発信するようになった。 ・いろいろな意見があってもよいと考えるようになった。 ・困ったときなど、子ども同士で相談するようになった。 ・保育者の介入が減ることで、集団から浮く子どももいる。 〈保育者の配慮〉 <ul style="list-style-type: none"> ・自分の意見を表現することが苦手な子には、保育者のフォローが必要である。 	【保育者】 <ul style="list-style-type: none"> ・保育がより楽しくなった。 ・「～べき」を減らすことで、精神的にも時間的にも余裕ができた。 ・もっと保育を学びたいと思うようになった。 ・子どもを「できる/できな」で見ず、個性を大切にす。 ・客観的に考えるようになった。 ・自園や自身のこれまでの保育のよいところにも気付けた。 ・若い保育者の意見が増えた。 ・園内で発信していると思うようになった。 ・園内での波及があった。 ・他園にも仲間がいる心強さがある。
変わらなかったこと	<ul style="list-style-type: none"> ・行事は、園の方針との兼ね合いが難しく、保育者主導傾向となる。 ・これまでの経験による願いや思考が頭をよぎることはあり、まだ「我慢しよう」という感じがある。 		
課題	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者の知識・技術の向上。 ・子どもにどこまで任せてよいか、判断が難しい。 ・園内での共有方法。 		

このように保育を変えたことで、【子どもの姿】、【クラス集団の様子】、【保育者】に影響があった。【子どもの姿】は、エピソード記録にもあったように、自ら考え、自分らしさを表現し、より園生活を楽しむようになった。一人一人がそのように変化することで、【クラス集団の様子】も変わり、他児への興味が以前よりも高くなり、子ども同士の関わりが増えた。また、保育を変えた当事者である【保育者】にも変化があり、子どもの姿の変化を受けて、保育がより楽しくなり、保育を学ぶ意欲が向上した。また、保育カンファレンスに参加していない園内の他の保育者にも波及があった。例えば、「私たちの保育実践あるある」の1つであるワークブックについて、一人の保育者が園内におけるその要否を判断することは難しいが、クラスでの取り組み方を工夫した。具体的には、取り組む箇所や時間などを子どもが選択できるようにした。これを園内で共有すると、他の保育者の賛同が得られた園や、ワークブックをすること自体の見直しをした園もあった。また、他園の保育者と定期的に保育カンファレンスで会うことによって関係性が築かれ、拡大した同僚性が築かれた。

これらに加えて、気になる点も現れた。例えば、【子どもの姿】では、自分を表現することに不安がある子や、【クラス集団の様子】では、保育者の介入が減り、子ども同士の関わりを尊重することで、対人葛藤が増えるクラスもあった。したがって、一律に指示や介入を減らすのではなく、一人一人の内的状態や発達に合わせた対応をした。

また、変わらなかったことについて、行事のように長期の指導計画に関することは、園内で1、2名の参加、数か月の保育カンファレンスで変化を生じさせることは難しかった。更に、これまでの経験があるため、保育者の願いや思考は簡単には変わらなかった。中西他¹¹⁾では、教育的な見通しや願いをもつ保育者にとってのSICSの視点の難しさや違和感が語られた。一方で、それが子ども理解や保育に対する気付きをもたらすことが示されている。つまり、簡単には変わらない思考とSICSの視点とで揺れ動くことが、保育の振り返りの証ともいえる。

最後に、課題について、子どもの姿から保育を展開するには、保育者に多くの知識や高い保育技術が必要であることが分かった。また、場面や状況に応じて、どこまで子どもに任せるのかという判断基準を、個人だけではなく、クラス、園で共有する必要性があった。そして、他園の保育者との保育カンファレンスで得た学びを園内で共有するための効果的な方法について学ぶ必要性が指摘された。

考察

本研究は、SICSを用いた保育の評価、実践の改善による、子どもや保育者の変化と、他園の保育者との継続的な保育カンファレンスの意義を検討することを目的とした。

1 SICSを用いた評価による子どもと保育者の変化

エピソード記録の分析とKJ法の結果から、子どもと保育者について以下の変化があることが分かった。

まず、子どもについては、個人レベルの変化とクラス集団レベルの変化があった。子どもの姿から保育を展開することで、子どもの表情が良くなり、自分らしさを表現するようになった。また、これまで気になる子どもとして捉えていた子がいきいきと過ごすようになった。この変化から、保育の在り方や評価の視点が、子どもの行動やその行動に対する保育者の捉え方に影響することを学んだ。

クラス集団レベルでは、一人一人が自分らしさを表現するようになったことで、他児に対して、その子らしさを受け入れる雰囲気醸成された。保育者の子どもに対する「できる・できない」という視点の評価は、子どもの他児に対する評価的まなざしをもたらしかねない。一人一人の子どもが安心して、夢中になることで、他児に対する受容の素地が育つのではなかろうか。SICSは個人のエピソード

ドを書くが、エピソード2,3の書き手の保育者は、クラス集団としての「今、ここ」を記録したかったと述べた。このように、保育者は個と集団を行き来しながら子どもの姿を捉えている。SICSを用いた園内研修では、個人のエピソードからスタートし、個人の理解に留まる園と、子どもたちの人間関係やクラスの雰囲気話し合いが発展する園があることが分かっている¹²⁾。研修のねらいや方法に合わせて、様式に縛られ過ぎず感じたままを記録することが話し合いの展開において大切であろう。

保育者の変化は、子どもの姿をより肯定的に捉えるようになる、自園や自身の保育の良さに気付くなど、SICSを用いた研修での一般的な結果と同様であった¹³⁾。本研究で新たに示されたのは、保育がより楽しくなったという感情面における影響である。他園の保育者との保育カンファレンスによる変化は事項で述べる。

2 他園の保育者との保育カンファレンスの意義

他園の保育者との保育カンファレンスの意義として、園内研修とは異なるSICSの機能、純粋で多様な視点、言語化の促進、拡大した同僚性の構築の4つが見出された。

まず、SICSを用いた園内研修とは異なる機能があることが示唆された。SICSは園内の他の保育者とエピソード記録を共有する、つまり、園内研修が想定されている。他園の保育者と共有する場合、対象児を知らないため、特定の子どもに対する理解の深化には限界があった。しかし、対象児を知らないことは、話し合いにおいて文脈や保育者の願いが重くなり過ぎないというメリットもある¹⁴⁾。SICSのように個人に焦点化する方法は、気になる子どもへの対応が論点になりがちなこと、クラス集団への視点の広がり弱さが指摘されているが¹⁵⁾、本研究ではいずれも克服している。保育カンファレンスの形態によるSICSの機能の違いをふまえると、目的に適した保育カンファレンスの形態を選択できる。

次に、他園の保育者の問いは純粋な問いとして作用し、園内の関係性から解放された思考や、自身の保育の枠組みに対する気付きをもたらす可能性がある。例えば、「どうしてこの関わりをしたの?」「どうしてこのように考えたの?」などの問いは、園内の保育者の場合、関係性によっては否定的ニュアンスを受け取ったり、回答にプレッシャーを感じたりしかねない^{16) 17)}。また、保育方針や文化的・環境的背景が異なる他園の保育者とは、多様な視点で話し合いが展開するため¹⁸⁾、客観的に保育を振り返ることや、自園や自身の保育の良さに気付く機会となる。

また、保育の言語化がより促される可能性がある。鈴木・吉田¹⁹⁾は、保育カンファレンスの背後に、保育現場で役立つ実践知は、保育現場で共同的に作り上げられるとする知識観を指摘している。そして、この知識観では、安易なハウツーしか抽出されかねないことを危惧した。これについて、園内であれば言語化せずとも実践知は伝達可能であるが、他園の保育者の場合は、言語化とその根拠を示さなければ伝わらないため、必然的に実践知の言語化が促される。小松²⁰⁾は、保育者の言葉の相互共有なしに保育の枠組みの捉え直しは生じないことを示した。本研究の結果の背景には、他園の保育者との保育カンファレンスにおける実践知の言語化の促進があったと推察される。

最後に、拡大された同僚性の構築の場となることが示唆された。先にも述べたように、他園の保育者との保育カンファレンスは、園内の立場から解放され、一人の保育者として語り合う機会となった。その継続によって拡大された同僚性が築かれ、他園の保育者の存在によって、保育に対する向学心や園内での発信に対する意欲をもたらした。

以上をふまえると、他園との保育カンファレンスは、上田²¹⁾が指摘した保育カンファレンスの質である、多様な視点を得られること、話し合いの内容の受容感、語りの根拠の3つを十分に満たし得ると考える。もちろん、これら3つは保育カンファレンスの形態によってのみ検討されるものではないが、少なくとも保育カンファレンスの質の3要素は形態によって左右されるものではないといえよう。

3 今後の課題

本稿は、計画的な研究デザインに基づいておらず、客観性に欠けるともいえる。SICSを用いる前後で、子どもの姿や保育実践力に関するデータを収集し、変化を捉えることも必要であろう。しかしながら、実践者である保育者による研究という点において意義があると考えられる。

付記

本研究の一部は、令和元（2019）年度全日本私立幼稚園連合会中国地区私立幼稚園教育研修会岡山大会の第1分科会で発表した。

引用文献

- 1) 文部科学省（2019）幼児理解に基づいた評価。
- 2) 文部科学省（2017）幼稚園教育要領。フレーベル館。
- 3) 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。
- 4) 鈴木正敏（2014）幼児教育・保育をめぐる国際的動向—OECDの視点から見た質の向上と保育政策—。教育学研究, 81（4）, 460-472。
- 5) 木全晃子（2008）実践者による保育カンファレンスの再考。人間文化創成科学論叢, 11, 277-287。
- 6) 上田敏丈（2018）保育者は保育カンファレンスを行うことで何を学ぶのか？—質的研究のメタ統合の試みから—。保育学研究, 56（3）, 523-527。
- 7) 小松和佳（2019）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—。広島大学大学院教育学研究科紀要第一部, 68, 21-30。
- 8) 境愛一郎・中坪史典（2017）保育カンファレンスで複線径路・等至性モデリング（TEM）を活用することの意義と課題—若手保育者へのアンケート調査から—。宮城学院女子大学発達科学研究, 17, 21-31。
- 9) 松本信吾・中坪史典・杉村伸一郎・金岡美幸・日切慶子（2012）保育カンファレンスの外部公開は他園からの参加者に何をもたらすのか。広島大学学部・附属学校協同研究機構紀要, 41, 133-140。
- 10) 前掲3)
- 11) 中西さやか・境愛一郎・中坪史典（2013）子どもの「今、ここ」という視点は保育者に何をもたらすのか—保育カンファレンスでの議論に着目して—。幼年教育研究施設, 35, 45-51。
- 12) 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。
- 13) 同上
- 14) 前掲9)
- 15) 松本博雄・松井剛太・西宇宏美・九郎座仁美・水津幸恵（2013）幼児の学びから立ち上げる計画と保育づくりに関する研究—ラーニングストーリーを試行して—。日本保育学会第66回大会発表要旨集, 597。

- 16) 鈴木康弘・吉田直哉 (2019) 協働型園内研修論が前提とする保育者の専門性観—子ども理解と人間関係を主題化することの問題点—。敬心・研究ジャーナル, 3 (2), 59-67.
- 17) 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, 38, 69-76.
- 18) 前掲9)
- 19) 前掲16)
- 20) 前掲7)
- 21) 前掲6)

〈キーワード〉

SICS, 保育カンファレンス, エピソード記録, 保育者, 幼稚園

濱田 祥子 (比治山大学現代文化学部子ども発達教育学科)
島本 好子 (元認定こども園ハイロスハイマ)
辻 明妃 (認定こども園西部めばえ)
菅原知恵子 (めばえ幼稚園)
村上麻由香 (天使幼稚園)
小田 実里 (松永幼稚園)
村上 紗綾 (松永幼稚園)
坂本みづえ (サムエル幼稚園)
平田 麻奈 (千鶴幼稚園)
佃 文香 (神辺千鶴幼稚園)
岩本 充正 (くるみヶ丘幼稚園)
兼田 里恵 (福山りじょう幼稚園)
手塚由美子 (フレーザー幼稚園)
中丸 元良 (かえで幼稚園)

(2020. 10. 19 受理)