

子どもの声をもとにした保育カンファレンスの検討

松井 剛太 ・ 浦野 陽子* ・ 川田 美保*
(幼児教育) (附属幼稚園高松園舎) (附属幼稚園高松園舎)
土居 恭子* ・ 武田 真由* ・ 國方 栄美子*
(附属幼稚園高松園舎) (附属幼稚園高松園舎) (附属幼稚園高松園舎)

760-8522 香川県高松市幸町1-1 香川大学教育学部・大学院教育学研究科

*760-0017 香川県高松市番町5丁目1-55 香川大学教育学部附属幼稚園高松園舎

The Action Research Regarding Teacher Conferences Based on Children's Voices

Gota Matsui, Yoko Urano*, Miho Kawada*, Kyoko Doi*, Mayu Takeda* and Emiko Kunikata*

Graduate School of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

**Attached kindergarten in Takamatsu, Kagawa University, 1-55 Ban-cho, Takamatsu 760-0017*

要 旨 本研究では、保育者が保育の中で印象的だった子どもの声をもとに保育カンファレンスを行い、その影響を検討した。対象は、幼稚園の教職員6名と指導主事2名であった。結果として、保育カンファレンスの議論の中で、保育者の認識を支配していたまなざしが他の保育者の意見から変わることが明らかになった。子どもの声をもとにしたカンファレンスにより、自らの考えや実践のありようを考える契機になったことが示唆された。

キーワード 子どもの声 保育カンファレンス 保育の質 幼稚園

I. 目的

近年、質の高い保育・幼児教育を志向するにあたって、子どもと保育者の相互作用を含むプロセスの質が着目されている (OECD, 2021)。とりわけ、子どもと保育者との相互作用においては、子どもが安心できる関係性、子どもに対する温かい応答性、認知的な学びを促すような関わり、子どもの意思決定の機会を作るなど、子どもの人権を尊重する態度が保育者に求められている。

このように、子どもと保育者の関係性に着目する中で、子どもの声を聴く実践の検討がなされている。子どもの声の尊重は、そもそも子どもの権利条約により、子どもの「表現の自由」と「意見を表明する権利」を保障することから広まった。Murray (2019) によれば、子どもの声を聴くことは、次のように定義される。「子どもの見方の多元的共存 (複数の立場・視点

等が同時に平和的に共存している) を認識し、ただ声を『聞く』だけでなく、子どもたちの感情、信念、思考、ねがひ、好み、態度にまで注意を向けて『聴く』ことに責任を負うことである」。つまり、保育者が子どもたちの声を受けとるためには、言葉の表面上の理解に留まらず、子どもたちがいまある環境の中で、何を感じ、何に気づき、何に価値をおいているのかを読み取らなくてはならない。

子どもの声を聴く実践に関して、佐伯 (2014) は、「聴き入ることの教育」は、「教えることの教育」の正反対であることを指摘し、「聴き入る」ことには二つの意味を含んでいると述べている。第1に、「子どもがモノ・ヒト・コトに注意をむけて、それらの意味すること—『それらはそもそもどういうことなのか』についての考えや、それらの願い—『どうでありたいのか、どうしたいのか』について、さまざまな情景に思

い巡らせつつじっくり『聴き入る』こと」である。第2に、「おとな（保育者、教師）が、一人ひとりの子どもが意味づけている考えや願いにじっくり『聴き入る』こと」である。

子どもの声に聴き入るプロセスにおいて、保育者は子どもの声に聴き入り、子ども理解に基づいた保育計画を検討することになる。その中で、保育者は真摯に子どもの声に聴き入ろうとすればするほど、自身の予想とは異なる状況に直面し、自身の感情、信念、思考との相違に葛藤を覚えるようになる（松井，2019）。すなわち、子どもと自身の考えの違いに悩みながら、子ども理解と同時に自分理解をしていくのが、子どもの声を聴くことの本質であると考えられる。

こういった悩みは、保育のしづらさを助長する側面もあるが、保育者の専門性向上の機会とも捉えられる。とりわけ、保育カンファレンスの中で、他者の意見をもとに自身の見方を省察することで学びが生まれることが報告されている（森上，1996）。そして、保育カンファレンスにおける保育者の学びを促進するため、記録、写真など多様なツールの活用や議論の進め方、まとめ方について多くの提案がなされてきた（中坪，2018）。

本稿は、これらの先行研究の知見を踏まえつつ、子どもの声をもとにした保育カンファレンスにおいて、保育者が子どもの声からどのような葛藤を覚え、保育者間の議論の中でどのような気づき生まれたのか検討することを目的とする。

II. 方法

1. 研究の対象

香川大学教育学部附属幼稚園高松園舎の5名の保育者及び1名の養護教諭を対象に2020年10月から2021年3月まで4回の保育カンファレンス（10月6日，11月11日，1月13日，3月5日）を実施した。1回の保育カンファレンスに要した時間は、90分程度であった。また、高松園舎の職員と第1筆者以外にも県や市の指導主事が参加した回もあった。

分析の対象としたのは、全4回のカンファレンスが終了した後に保育者に実施したアンケートである。質問項目は、4回のカンファレンスを振り返って最も印象的だった議論とその理由、及びその議論のもとになった子どもの声、保育カンファレンスの実施による日々の保育の中での意識の変化、である。アンケートの結果から、保育者が学びになったと感じた議論の内

容と子どもの声を聴くことへの意識が保育実践に及ぼす影響について検討した。また、研修に参加した指導主事のアンケートの回答も使用する。

2. 分析の枠組み

本研究では、保育者の「まなざし」に着目する。中村（2017）は、「教師が自己のなかに編み込まれてきたまなざしの支配的な文化様式を距離化し、それとは異なる様式のまなざしを子どもに向けなおすとき、そのことは教室や社会のなかに編み込まれてきた支配的なまなざしの文化様式を問いなおし、そこに生きる子どもたちや保護者たちや社会のなかの人びとの関係を編みなおすことにつながっている」と述べる。

保育カンファレンスで他者の意見を聞くことは、上述の支配的な文化様式を距離化することに繋がると思われる。そこで、保育者のアンケートで印象的だったと回顧された議論の内容において、保育者が支配されていたまなざしを抜き出すとともに、それとは異なる様式のまなざしへの移行に関して検討することとする。

3. 保育カンファレンスの実施までの手続き

幼稚園の職員室に子どもの声を収集するシート（保育観、子どもとの関わり、環境、子ども理解の4つに区分けしたもの：図1）を設置した。なお、この4つの区分けは前年度に同様の研究を実施した際に、保育者に受け取られた子どもの声を分類した結果に基づく（Matsui, 2021）。保育者は日々の保育中に印象的であった子どもの声について付箋に書いて、4つの区分

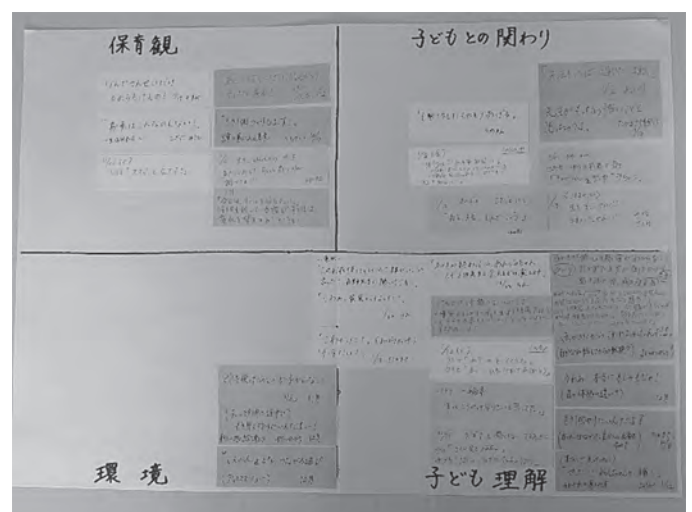


図1 子どもの声の収集シート

けで該当しそうな部分に貼っていった。なお、付箋は保育者ごとに色分けをして、誰がどういった子どもの声に着目したのかをわかるようにした。

そして、保育カンファレンスにおいて、それまでの期間に収集された付箋をもとに、その声に着目した理由、そこから考えたこと、今後の保育で考えたいこと、などを議論した。

Ⅲ. 結果と考察

1. 印象的だった議論について

以下、印象的だった議論について4つの事例を紹介する。なお、＜議論が印象的だった理由＞における記述では、他者から言われた言葉に波線、自身のふりかえりに傍線を引いた。

(1) 「先生、袋ちょうだい！」(A保育者)

<声を聴いたときのA保育者の考え>

A保育者のアンケートの記述は下記のとおりである。子どもの行動の背景がわからないことへの疑問があったと考えられる。

袋は部屋の引き出しの中に常においてあるのに、どうしていちいち聞いてくるのかが不思議でたまらなかった。面倒くさいから言っているのか。部屋の引き出しにあることを知らないのか。そうだとしたら知らせる方法はあるか。

<議論が印象的だった理由>

議論が印象的だった理由について、A保育者は下記のように記述している。

話し合いで「両手にたくさんの宝物を抱えていない？」と尋ねられた時は正直ドキッとしました。そのような考えをしたことがなかったからです。いざ振り返ってみるとただ取ってきてほしいだけだろうなという時もありましたが、確かにこぼれおちそうなほどの宝物を抱えている時もありました。「お部屋にあるからっておいで」と軽く済ませてしまっていた自分に気づき、子どもたちに対して申し訳なく思いました。保育の見方をガラリと変えてくださった話し合いだったため、この言葉が一番印象に残っています。

下線部にあるように、他の保育者との話の中で出てきた発言から自身の関わりへの気づきが生まれている様子がわかる。

<考察>

ここで、A保育者に支配的だったまなざしは、「自立」であったと考えられる。保育者はしばしば子どもが自分でできることは自分でやることを推奨する。「お部屋にあるからっておいで」という対応は、先生に求めるのではなく、自分でやることを促すかわりであると考えられる。

ただ、A保育者は、カンファレンスの議論を通して、そういった発言をする子どもにも一人ひとりの事情があることに気づき、自身の関わりを内省している。保育者にとって支配的になりがちな「自立」を促すという視点では、子どもの理解が固定化してしまうことに気づいたのだろう。

ここで、この議論に関するD指導主事のアンケートの記述を紹介する。

10の姿が示され、「自立心」と言葉が出たとき、自分でできることは手を貸そうとしない保育者を多く目にするようになった気がする。多くの保育者が「自分でできるよ」「がんばって」「どうやってするのか」と声をかけ、この「自立心」を理由に自分のかわりを説明する。しかし、その時の子どもの目はなんだか寂しそうで、子どもも自分でできると分かっているながらも、今は大好きな先生に甘えたい気持ちなんじゃないかなと思うことがある。そんな渦中にいたので、この時の議論が心に残り、保育者が言葉に表れた事実だけを聞くのではなく、どんな思いからの言葉なのかを温かく聴こうとすることもとても大切だと感じた。「自立心」だけを取り出して教育として育むのではなく、情緒の安定の上に総合的に育まれ、自ら自立していこうとする姿を支えていきたいな、また、10の姿として出されている他の項目も同様に捉えていきたいなと考える機会となり、大変勉強になった。

保育者のまなざしは、しばしばガイドラインの内容に規定される。ガイドラインの読み取り、自身の行為、実際の子どもの姿を兼ね合わせて、子どもの理解に立ち返ることができた議論が保育者の学びとして印象的だったと考えられる。

(2) 「どうしてこおっているのにぼくがのるとわれたの？」(B保育者)

<声を聴いたときのB保育者の考え>

その声を聴いたときに感じたというB保育者のアンケートの記述は次のとおりである。

自然の不思議さを感じている本児に「重いから」と一言で終わらせることに葛藤を感じた。

<議論が印象的だった理由>

この議論が印象的だった理由について、B保育者は下記のように記述している。

子どもは「なぜ?」「どうして?」であふれている。私自身がすぐに答えられることもあれば本当にわからないこともある。わからない時は素直に言うが、わかっている「今は言わない方がいいかな」「どう伝えればこの探究心を大切にできるのかな」と考えることがよくある。私は「重いから」とはっきり伝えることで不思議さが失われるのではないかというためらいがあったが、真実を伝えることでさらに探究心をくすぐることもあるという意見(重いからだよと伝えることでどこまでの重さにたえうるのかという探究心が芽生えることもある)は目からうろこだった。また、幼少期に抱いた疑問が人生を左右することはありうると思うのであえて言わないことも援助のひとつなのだとあらためて知った。だからといっていつも言わないという選択肢がいいわけではないので、その疑問を一緒に楽しみながらその場その場で考えていきたいと感じた。

<考察>

ここで、B保育者に支配的だったまなざしは、「主体」であったと思われる。保育者の見守るという行為が、日本の保育文化の特徴として位置付けられており、子どもたちの主体性を引き出す上で重要であることが指摘されている(中坪, 2016)。したがって、子どもの遊びにどのようなタイミングでどのように介入するかは、日本の保育者の永遠のテーマともいえるだろう。

この議論の中で、B保育者は、子どもが疑問に思っていることに対して一般的な知識を伝えることに葛藤を覚えている。一方で、他の保育者の意見から、見守るだけが子どもの探究心を支えるわけではないことに気づいている。そして、「いつも言わないという選択肢がいいわけではないので、その疑問を一緒に楽しみながらその場その場で考えていきたい」と述べており、言うか言わないかのどちらかを解として選択するのではなく、状況に応じて考えるという選択をしている。すなわち、「見守る VS 介入する」の葛藤を柔軟

的に乗り越えることが、子どもの探究心を大切にすることに気づいたことが示唆された。

(3) ケンカのとときの子どもたちの表情 (C保育者)

<声を聴いたときのC保育者の考え>

子どもたち同士がケンカをしているときの表情から子どもたちの声を聴き取ったC保育者の記述は下記のとおりである。

もっと両方の意見をじっくりと聞いて、事実を明らかにすべきだった、という反省をした。

<議論が印象的だった理由>

指導主事の先生の話の中で、叱られるのを覚悟で自分の意見を言いに来た子に対しての言葉で「いつも逃げずにいいにきてくれるねえ」というのを聞いて、公平にとか良い悪いという固定観念にとらわれたり、その場を丸く収めることに重きを置くのではなく、こども一人ひとりの良さや、気持ちを理解すること、フォローすべき子は実は誰なのかを見抜く目を持つことなど、いろいろ考えさせられた。

ケンカを仲裁するという事は、話を聞き、決着をつけて裁くということではない、もっと違う視点で考えないといけないと気付かされた。

<考察>

ここで、C保育者に支配的だったまなざしは、自身で述べているように「公平」であっただろうと思われる。子どもたちのケンカは、保育者にとって葛藤を覚える出来事である。水津(2020)は、子どものケンカに対して、大人が白黒をつけ過ぎ、良いことと悪いこと、良い子と悪い子を判断しようとする対応に倉橋惣三の論稿を引用した上で次のように述べている。

「倉橋が『教育講話』で喧嘩を他者との間で自我を味わう体験と表現したのは、子どもの自発的な生のありように一目を置き、子どもたちが他者との間で自分を主張し、そこで跳ね返ってくる『弾力』から他者を自発的な存在として感じるとともに自発的な存在としての自分を感じる。その営みに意味を感じてのことで捉えられます。それゆえ、倉橋の保育思想において、喧嘩といった対人葛藤は、子どもの主我的な生活における、その子どもの『自発性』の現れとして位置づいているといえるでしょう」。

上記のことから、ケンカに対して、表面的な良し悪しやその原因の把握に努めるのではなく、子どもの自

発性を感じた上で、なるべく淡泊に扱い、複雑化させないほうがよいと指摘している。

C保育者も他の保育者との話し合いの中で、ケンカにおける子どもたちの様子を振り返り、公平に裁くという立ち位置とは異なる保育者のありようを考えたことが推察される。

(4)「さらこなしよう！」(E指導主事)

<声を聴いたときの状況>

E指導主事は、高松園舎に訪問し、実際に子どもと関わることもあった。これは、「さらこな」づくりを楽しもうとする子どもに対して、雨の天候では難しいと感じながら子どもと関わったときの事例である。そのときの子どもの発言について、E指導主事は印象に残ったこととして次のように述べている。

雨が降っているから、「さらこな」はできない。教師のイメージとしては「雨だったらじゃりじゃりになる。じゃりこなになる？」とイメージしていたが、同じ道具を使い「さら水・ふわ水」と教師のイメージを超える遊びに発展した。

<議論が印象的だった理由>

この遊びに関して保育者と話し合った中で、E指導主事は次のように述べた。

子どもの目線では「雨だから〇〇ができない」という意識はなく、この場合さら粉はできないが手法への理解が変わり、砂を水に変え、同じような手法を用いながらもさらなる遊びに発展していったとの経緯を聞き、子どもの「したい」気持ちを尊重し、教師の考え(雨だったらじゃりこな?)までも覆す面白い発想や遊びの発展に心を惹かれました(子どもの発想の豊かさは無限大ということを改めて感じました)。この言葉を丁寧に受け止める教師がいなければ「さら水づくり」への発展はなかったでしょう。

<考察>

ここで、E指導主事に支配的だったまなごしは、「感性」だったのではないかと思われる。子どもたちのセンス・オブ・ワンダー(神秘さや不思議さに目を見張る感性)は、学びの源泉と捉えられている(久保, 2016)。また、周囲の環境に対する子どもの見方は、大人とは異なることが実証的に検討されてきている(宮本ら, 2017)。

カーソン(1996)によると、センス・オブ・ワンダー

はすべての子どもが生まれながらに持っているが、大人になるにつれて失われていくものであるという。すなわち、子どもたちはそれぞれが生まれながらに持っているセンス・オブ・ワンダーによって、自然の神秘さや不思議さに引き込まれ、入り込み、没頭するとされる。

こういった前提に立つと、保育者が子どもたちの感性を阻害してしまうのではないかという葛藤は自然なことであろうと思われる。本事例では、E指導主事が、子どもたちの言葉を丁寧に受けとめる保育者の存在を遊びの発展と関連付けて印象的な議論として取り上げたことがわかった。

IV. まとめ

本稿では、子どもの声を受け入れる際、保育者がとられやすい支配的なまなごしにどのような影響があるのかを検討した。

中村(2017)は、子どもの声を教育実践と重ねて、「標準化された知識観や能力観において周辺に追いやられる生徒の声をエンパワーすることを軸にした探求である」と述べている。そして、教師が生徒をエンパワーするためには、その声を「肯定すること」と「問いなおすこと」という二つの契機が必要になると指摘している。

本研究において、支配的なまなごしには、D指導主事が述べたように国のガイドラインの影響や、日本の保育文化に根付く見守る行為や対人葛藤の経験の価値などがあったことが推察された。また、子どもを中心に保育を考える中で、子どもの感性と学びの保障ということも示唆された。

保育者が子どもの声を意識し、それを肯定する際には、自分自身の考えを支配しているまなごしとの間で葛藤が生じることがある。しかし、そういった葛藤をそのままにせず、保育カンファレンスで他の保育者に開示し、協議することで自らの考えや実践のありようを問いなおす契機になる。また、それは職員集団を変えることにもなる。今回の取り組みを通して、子どもとの関わりの中で、一見何の迷いもなく楽しんで保育をしているように見えても話し合いをしてみると悩んだり葛藤したりしていることが分かり、悩んでいるのは私だけじゃないと安心したという保育者がいた。

子どもの声とそれぞれの葛藤を契機として、保育を探究する職員集団が構築されることは、保育の質の向上にも寄与することだろう。

引用文献

1. カーソン・レイチェル (著)・上遠恵子 (翻訳) (1996) センス・オブ・ワンダー. 新潮社.
2. 久保健太 (2016) 学習とは何かということを考える—保育のグランドデザインを描くために—. 汐見俊幸・久保健太 (2016) 保育のグランドデザインを描く—これからの保育の創造にむけて—. ミネルヴァ書房, 1-33.
3. 宮本雄太・秋田喜代美・辻谷真知子・宮田まり子 (2017) 幼児の遊び場の認識: 幼児による写真投影法を用いて. 乳幼児教育学研究 (25), 9-21.
4. 松井剛太 (2019) 子どもや保護者の声を聴く. 発達158, ミネルヴァ書房, 20-25.
5. 森上史朗 (1996) 保育をひらくためのカンファレンス. 発達68, ミネルヴァ書房, 1-4.
6. Matsui, G. (2021). Reflection on the Professional Development of Early Childhood Education and Care Teachers in Japan Based on Children's Voices. *International Journal of Early Childhood*, 53, 367-384.
7. Murray, J. (2019). Hearing young children's voices. *International Journal of Early Years Education*, 27 (1), 1-5.
8. 中村麻由子 (2017) 〈まなざし〉の教育学. 溪水社.
9. 中坪史典 (2016) 子どもの自律的問題解決を支える保育者の専門性—「見守る」「待つ」保育の実践的意義と奥深さ—. 國學院大學人間開発学研究 (7), 2-11.
10. 中坪史典 (2018) 保育を語り合う「協働型」園内研修のすすめ—組織の活性化と専門性の向上に向けて—. 中央法規出版.
11. OECD (2021) OECD (2021), Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>.
12. 佐伯胖 (2014) 幼児教育へのいざない—円熟した保育者になるために— (増補改訂版). 東京大学出版会, 207.
13. 水津幸恵 (2020) 保育の場における子どもの対人葛藤—人間理解の共感的まなざしの中で—. ミネルヴァ書房, 23-30.

謝辞

本研究の実施にあたり, 水口静先生, 九郎座仁美先生, 島野有加先生にご協力をいただきました。ここに深謝いたします。

付記

本研究は, 科学研究費補助金 (19H01652代表: 松井剛太), 香川大学教育学部「学部教員と附属学校園教員による共同研究プロジェクト」(代表: 松井剛太)の助成を受けて実施された。