

# 保育・幼児教育の質を高める保育カンファレンスのための 文献レビュー

－教育・看護との比較を通して－

竹山 由希子\*・白神 敬介\*\*

(令和6年1月19日受付；令和6年4月19日受理)

## 要 旨

保育現場においては、保育の質を高めることを目指し、保育者の専門性の向上と職員全体の共通理解を深めるために保育カンファレンスが実践されている。しかし、保育現場は保育のねらいや、保育実践の在り方、施設形態などが多様であり、各現場において実践されるカンファレンスの在り方も園の実態に応じたものである必要がある。そこで、本研究では、保育現場において実践されているカンファレンスの進め方やその特徴を先行研究から収集し、その内容について理解を進め、有効なカンファレンスのための要素を検討した。その際、保育とは異なる分野でのカンファレンスの実践からも示唆を得られるよう、保育・教育・看護の3分野を取り上げることとした。先行研究を調査した結果、120の文献を収集し、そのなかでカンファレンスに関する記載を抽出し、整理を進めた。分析結果より、ファシリテーターの役割に関する記述がいずれの分野においても多くみられるとともに、カンファレンスの構成員の態度として共感的な態度で参加することが分野や現場によらない共通性としてみられ、カンファレンスをより良いものとするために重要性が高いことが確認された。一方で、カンファレンスのテーマ設定や主目的においては、子どもの姿を軸とした日々の実践の共有を通して、保育者の態度の変化を目指す点に保育カンファレンスの特徴を見出すことができた。

## KEY WORDS

childcare conferences 保育カンファレンス classroom conferences 授業カンファレンス  
nursing conferences 看護カンファレンス quality of early childhood education and care 保育の質

## 1 問題と背景

多様化の進む現代社会においては、一人ひとりの子どもの育ちに目をむけ、個々のニーズに応じた支援が求められている。乳幼児期の育ちを支える保育においても、一人ひとりの発達過程に応じた保育や、子どもの個人差への配慮が強調されている<sup>(1)</sup>。こうした個々のニーズに応じた支援のためには、保育者の専門性を高めることが求められる。たとえば、『保育所保育指針』<sup>(1)</sup>では、「保育所は、質の高い保育を展開するため、絶えず、一人一人の職員について資質向上及び職員全体の専門性の向上を図るように努めなければならない」と記されている。また、『幼稚園教育要領』<sup>(2)</sup>においても、「専門家として自覚と資質の向上に教師が努めることが求められる」と記されている。つまり、子どもの多様なニーズを適切に把握し、個々の保育者の専門性を向上させるとともに、保育・幼児教育全体の質を高めていく必要がある。

一方で、子どもに対する保育者の理解の仕方も多様であり、経験年数や保育観の相違から異なる幼児理解が生じる可能性もある。異なる幼児理解に基づく保育実践は協働的な支援につながりにくい。よりよい保育・幼児教育の実践を実現するためには、日々の保育を共に振り返り、共通理解を図りながら全保育者で支援にあたる必要がある。そのために、近年では、保育現場において保育カンファレンスが実践されている。保育カンファレンスにより、多様な保育者との語り合いを通して個々の専門性を高め、結果として保育・幼児教育の質を高めていくことが期待できる。これまで多くの研究においても保育カンファレンスを実践するうえでの手立てが示されてきた。しかし、保育の現場は多様である。たとえば、保育・幼児教育の現場は、保育所・幼稚園・認定こども園というように施設形態は多様であり、さらにその目的や保育の活動形態も様々である。

保育においては、「各保育所の実情に応じて創意工夫を図り、保育所の機能及び質の向上に努めなければならない」（『保育所保育指針』<sup>(1)</sup>総則）とされ、同様に、幼児教育においても、「各幼稚園がその特色を生かして創意工夫を重ね、長年にわたり積み重ねられてきた教育実践や学術研究の蓄積を生かしながら、幼児や地域の現状や課題を捉

\*上越教育大学（専門職学位課程） \*\*学校教育学系

え、家庭や地域と協力して、幼稚園教育要領を踏まえた教育活動の更なる充実を図っていくこと」とされている（『幼稚園教育要領』<sup>(2)</sup>前文）。つまり、各園が子どもの実態に応じた独自の実践を展開することが求められている。

したがって、各保育現場において実践されるカンファレンスの在り方も、各現場の保育や子どもの実態に応じたものである必要があるといえる。各現場の実態に応じたカンファレンスの在り方を考えるためには、これまで示されてきた多様なカンファレンスの実践例をもとに、カンファレンスが効果的に機能するための要素を整理することが有用だと考えられる。

そこで本研究では、保育現場において実践されているカンファレンスの進め方やその特徴を先行研究から収集し、その内容について検討する。その際、保育・教育・看護の3分野におけるカンファレンス実践を検討し、個々の現場が自園のやり方に合った有効な保育カンファレンス実践を模索するための要素を整理することを目的とする。それぞれの保育現場において有効なカンファレンスの在り方を検討するうえでは、保育とは異なる分野での取り組みを調査することも有益であると考えられる。特に、早くから現場でのカンファレンスの実践と改善が行われてきた看護の分野と、保育と同じく子どもへの関わりについてカンファレンスによる協働的な検討が進められている児童期以降の教育分野は、参考になる可能性が高いだろう。

たとえば、看護の分野におけるカンファレンスについて、交代勤務でチーム医療をしている看護の場では、情報の共有・スタッフの意思統一・患者の問題解決のためにカンファレンスは欠かせないものであると指摘されている<sup>(3)</sup>。

他方、教育現場におけるカンファレンスは、稲垣忠彦によって授業の臨床研究として提案されたのが始まりであるとされ、児童期以降の学校現場で実践されているカンファレンスは、「授業カンファレンス」と呼称されることが多い。「教育」現場における「授業カンファレンス」は、校内研修において授業研究の質を変えるために実践されてきた<sup>(4)</sup>。稲垣忠彦は、「教育」現場において教師自身が実践を振り返り、評価する過程が、授業の過程ならびに授業後に求められると指摘し、「教師一人ひとりの振り返りが重要であるとともに、特定の実践事例に即しての、専門職集団による共同の検討、研究が必要である」としている<sup>(5)</sup>。

語り合いを通して共に成長することを目的としている点においては、保育・教育・看護の3分野において共通性を見出すことができる。そこで本研究では、個々の現場におけるカンファレンス実践の特徴を先行研究から収集し、比較・検討することによって、保育カンファレンスに取り入れることができる新たな視点の獲得を目指す。

## 2 調査方法

### (1) 調査対象

本研究では、保育・教育・看護の分野におけるカンファレンス実践の先行研究および書籍をインターネットを用いて検索し、調査対象とした。その結果267件（保育カンファレンス：88件、授業カンファレンス：89件、看護カンファレンス：90件）の研究論文・報告書と11の書籍を収集することができた。ただし、カンファレンスに関する文献であったとしても、カンファレンスの在り方を論じた記載が見られず、実践場面の報告のみであった場合は取り扱っていない。なお、本研究では、調査対象の検索において年代の指定は行わなかった。したがって、本研究の調査対象は、109件（保育カンファレンス：74件、授業カンファレンス：17件、看護カンファレンス：18件）の先行研究と11の書籍のカンファレンス実践に関する先行研究の計120とした。

### (2) 調査期間

調査期間は、2023年11月から12月であった。

### (3) 調査の手続き

手順①：インターネット上にある先行研究および書籍を調べた。検索エンジンはGoogle scholar、検索ワードは「保育カンファレンス」「授業カンファレンス」「看護カンファレンス」とし、さらにそれぞれに「手立て」のワードを組み合わせて検索した。その結果、保育カンファレンスについては352件、授業カンファレンスについては89件、看護カンファレンスについては90件収集することができた。保育カンファレンスについては、より具体的な手立てを収集するために「保育カンファレンス・手立て・方法」の3つの検索ワードを組み合わせて再度検索した結果88件収集することができた。

手順②：手順①において収集できた109の先行研究および11の書籍に示されていたカンファレンス関連の記載を抽出した。整理した際、カンファレンスの構成要素として主に9つの要素が論点として挙げられていた。論点とし

て挙げられていたものは「カンファレンスのテーマ設定」「参加メンバー」「カンファレンスの主目的」「ファシリテーターの役割」「リーダー（園長・教頭・主任）の役割」「参加者の在り方」「外部関係者（専門家）の役割」「話し合いの枠組み」「カンファレンスで用いられる媒体」の9つである。そこで、抽出した記述を9つの要素に分けて整理することにした。

手順③：手順②において確認した9つのカンファレンス構成要素のなかで、共通性のある記述を集め、一つの記述としてまとめ直したものを「要素に関する記述」とした。そのうえで、記述の要点を「カンファレンスの要素」として示した。その際、カンファレンスのテーマ設定（表1）、参加メンバー（表2）、カンファレンスの主目的（表3）については、記述内容に各分野の特徴が見られたため分野ごとに分けて「カンファレンスの要素」を提示した。また、ファシリテーターの役割（表4）、話し合いの枠組み（表8）、カンファレンスで用いられる媒体（表9）については、各「カンファレンスの要素」に共通したカンファレンスの方法やキーワードをもとにしてカテゴリによるまとまりを設け、そのカテゴリごとに要素を提示した。

### 3 結果と考察

#### 3.1 保育・教育・看護分野におけるカンファレンス実践の比較・検討

保育・教育・看護の3分野におけるカンファレンスについての文献を収集し、9つのカンファレンス構成要素ごとに整理・分析した結果、特徴的な要素や共通性のある要素を抽出することができた。

##### 3.1.1 カンファレンスのテーマ設定における比較・検討

カンファレンスのテーマ設定（表1）では、保育現場において、カンファレンス中の語り合いのなかでテーマを設定するといった点が示されている。保育カンファレンスは、保育時間後に実施されることが多いため、その日の実践の中で見られた子どもの姿やそれに関連する保育者の興味・関心などに基づいて語られた保育者の言葉からテーマを設定することで、具体的なイメージを持ちながらテーマについて語り合うことができると考えられる。

一方で、看護カンファレンスは、事前にテーマを設定しておくことで、議題が明確となり、当日の話し合いの時間を有効に使うことができると示されている。カンファレンス実践においては、時間の確保の困難さから実践に至っていない現場も多いため、限られた時間の中で充実した語り合いを行うためには重要な視点であるといえる。

また、テーマの設定方法については、保育現場および看護現場においてリーダーが設定するという共通の要素がみられた。保育カンファレンスでは、園の保育方針を統一するために取り上げるテーマについてリーダーが中心となって選び、検討を進めることで園の保育方針の統一を目指している。また、看護カンファレンスでは、看護実習として現場に入る学生などを対象として開かれることも多く、参加者のストレスが軽減されることを期待し、リーダーがテーマを設定することや問題を絞って設定することが示されている。さらに、様々な病状の患者の看護にあたる現場においては、限られた時間の中で緊急の問題などに焦点化した話し合いをすることが重要視されているといった点で保育現場との共通点を見出すことができた。

テーマとして取り扱う内容では、保育現場において「子どもの遊びや興味・関心」や「保育士の興味・関心」に関する内容が多く取り上げられていた。日々の実践の中で見られる子どもの姿を軸としたテーマ設定は、子ども理解を促し、今後の保育方法や支援を探る機会になるといえる。また、保育者の興味・関心をテーマとして扱うことも、個々の保育者のカンファレンスに対する意識を高め、実践につながる保育方法や支援等について学ぶ機会となり、保育者の専門的成長を促すことも期待できるといえる。加えて、看護現場では、基礎的知識をテーマの内容として取り上げることで、対象児理解や支援について場面や状況に合った実践的知識の獲得を目指している点が特徴的である。

一方で、教育現場では、授業カンファレンスにおけるテーマは個性的で多様であるべきだとされ、個人に設定を委ねる場合と全員で取り組むことを決める場合とが示されていた。授業カンファレンスは、教師一人ひとりの自律性を高めると同時に、共有して考えることができるテーマを全員で話し合い設定することで集団としての同僚性を高めることが目指されている。そのため、各自が担当する授業実践に合わせたテーマを立てることで、個々の授業実践力の向上が図られる。同時に、近年学校現場において求められているチーム学校といった組織的なマネジメント力の向上を図るためには集団としてテーマ（目標）を共に考え設定することが重要だといえる。

表1. カンファレンスのテーマ設定

カテゴリ	分野	カンファレンスの要素	カンファレンス構成要素に関する記述	先行研究
テーマの決め方	保育	その場でテーマを決める	最初から内容を決めておくのではなく参加者の状況を見て雑談やエピソードの読み合いの中からテーマを設定する	(6) (7) (8)
		リーダーが設定する	主任を中心にリーダーがテーマを決める	(9) (10)
	教育	テーマ設定を個人に委ねる	テーマは個性的で多様であるべきであり、検討するテーマの設定を個人にゆだねる	(11) (12)
		全員でテーマを決める	必ず全員で取り組むことを決める	(13)
	看護	事前に設定する	事前に参加者全員で決めておくことで議題が明確となり時間を有効に使うことができる	(3) (14)
		リーダーが設定する	リーダーが設定することで参加者のストレスを軽減し、積極性を育み学習を深めることができる	(15) (16)
		チームごとに設定する	各チームごとに問題をあげ、話し合うことで個別性の看護目標を立案し実践していくことができる	(17)
取り扱う内容	保育	子どもの遊びや興味・関心	子どもの遊びや興味・関心、過去の事例とつないだ話題を他の保育者と共有し、語り合うことで子どもの発達や実態に応じた理解を促し、今後の保育方法や支援を探ることができる	(7) (18) (19) (20)
		保育士の現在の興味・関心	保育者の興味・関心や困っていることを共有することで専門的成長を促す	(9) (18) (21) (22)
		話し合いや保育記録の仕方	カンファレンスの進め方や記録の取り方など保育者の実践を支えるためのもの	(18) (21)
	教育	継続的な話題にする	過去の事例とつないだ話題を設定する	(9)
		共有して考えることができるもの	課題意識や関心の異なる教員同士が共有して考えることができるテーマを示す	(23) (24)
		教師集団としての協働実践となるもの	子どもや教師の姿といったお互いの考えを理解し共有できるテーマを設定し、テーマをもとにした協働実践による教師集団の形成を通して、一人一人の自律性と同僚性を高める	(23) (24) (25)
		タイムリーな日常業務	タイムリーな日常業務をテーマとすることで（内容理解に要する時間は短縮し）研修や交流時間を確保する	(24)
	看護	学校教育について検討するもの	教科と生活を結ぶテーマを設定する	(23)
		知識の統合・発展を図るもの	基礎知識や個々の体験をテーマとすることで実践の振り返りや考えを深める、基礎的知識を看護過程や患者理解のような実践的知識へとつなげる	(15) (26)
		積極的な態度へとつなげる内容	看護師の求める内容を基に、問題を絞って設定することで関心を高め、看護やカンファレンスへの積極的な態度へと発展する	(15) (27) (28)

表2. 参加メンバー

分野	カテゴリ	カンファレンスの要素	カンファレンス構成要素に関する記述	先行研究
保育	園内保育者のみの良さ	関係者だからこそ共有のしやすさ	対象児の背景を知っている保育者同士で語り合うことで子どもの行動を深く読み取り踏み込んだ対応について園全体で共有することができる	(29) (30)
		年齢を超えた育ちの理解	普段見ることができない異なる学年について語り合うことで年齢を超えた育ちの理解を促すことができる	(31)
		語ることの楽しさを体験できる	外部の保育者に左右されず、子どものことを自由に発言でき、語ることの意義や楽しさを体験することができる	(29)
	園内保育者＋外部関係者の良さ	多様な実践・視点の獲得	他園の様子を見ることで子どもの「いま」を見ることができ、多様な意見や見方に触れ、子ども理解を深め、保育実践の手立てを増やすことができる	(29) (32) (33) (34) (35)
		連携を促す	多様な人との語りを通して異なる文化が持ち込まれ、それぞれの想いを言語化しながら調整することで協働知が生まれ、拡大した同僚性の構築と保育のエンパワメントにつながる	(7) (29) (32) (33) (36)
		自覚につながる	他の保育者との対話や保育の様子を見ることで、自己の保育実践を振り返り、保育方法の違いや保育者としてあるべき姿についての自覚につながる	(29) (33) (37)
	新たな実践を学ぶ機会	話し合いや研修の方法について新たな実践を学ぶ機会となる	(29)	
教育	学内教師のみの良さ	視点の獲得	他教師との交流から子供の様子をとらえ、自分なりの授業実践の視点をもつことができる	(25)
		同僚性の構築	管理職も含めて話し合い、互いの実践の手立てを協働して考え、共有できる	(38) (39)
	教師＋外部関係者の良さ	多面的な視点の獲得	多面的な視点からの省察を可能にし、集団の内部だけでは理解しあえなかった教師の支援方法が徐々に明確になり個々の意識の変容につながる	(39) (40)
		集団全体での共通理解を促す	集団での省察を通して支援方法や遊びの捉え方の共通理解につながる	(39)
看護	病棟看護師のみの良さ	時間の効率	各自で時間を設定して進めることができるため、充実した話し合いになる	(28)
	病棟看護師＋他職種者の良さ	各医療者の情報を共有し、今後の方向性を共通理解する	各医療者が抱くジレンマや患者の様子などについて情報共有し、自己の立ち位置を認識するとともに、今後の方向性を共通理解するために重要	(41) (42)

### 3. 1. 2. カンファレンスの参加メンバーにおける比較・検討

参加メンバー（表2）については、カンファレンスの方法として、個々の現場で職務に携わる職員のみで実践される場合と、異なる現場で働く職員や専門家等を交えて実践される場合とにわけて整理した。普段実践を共にする集団内での語り合いにおいて、保育カンファレンスの場合、対象児の背景を理解する者同士の語りによる共有のしやすさや外部の保育者に左右されず自由に語り合うこと、年齢を超えた育ちの理解につながる事が示されていた。また、授業カンファレンスにおいても、学内教師で語り合うことは管理職も含めて互いの実践の手立てを協働して考えることができるため同僚性の構築につながる事が示されていた。保育および教育現場では、対象児を把握する者同士で語り合うことでより具体的な子ども理解や支援方法を協働して考えることができ、語る楽しさや同僚性の構築においても効果的であるといえる。看護カンファレンスは「時間の効率」といった点が挙げられていた。限られた時間の中で継続的なカンファレンス実践を実現するためには、各自が自由に時間を設定できることは重要な視点であるといえる。

一方で、異なる現場で働く者や専門家等を交えた集団での語り合いにおいては、たとえば、園内保育者に加えて他園保育者や大学教員、臨床心理士、医療福祉専門職、学生等が参加する保育現場や、学内教師に加えて学外教師や教育委員会の指導主事、大学教員等が参加する教育現場、病棟看護師に加えて他職種が参加する看護現場がある。このような外集団を含めての語りでは、保育および教育現場において「多様な視点の獲得」が共通的な要素として示されていた。異なる現場で実践される内容を互いに共有し合うことで、自己の現場には見られない新たな実践を見出せることが挙げられていた。また、教育および看護現場において「集団での共通理解」が共通的な要素として示された。日常的な実践に関する互いの見方や考え方を共有し合うことを通して内外の集団で共通理解を図ることが目指されている。

### 3. 1. 3. カンファレンスの主目的における比較・検討

カンファレンスの主目的（表3）では、保育カンファレンスおよび授業カンファレンスにおいて、実践を振り返る語り合いを通して個々の実践の向上を目的とすることが強調されている点に共通性がみられた。その中でも、保育カンファレンスにおいては、語り合う中で各保育者の持つ保育観等を共有すること、コミュニケーションを取りながら園全体としての保育方針を探ること、互いの実践の共有と振り返りのなかで些細な言動にも注目した指摘を通して多面的な理解を獲得すること、自己の保育を捉え直して保育の再構成を促すことなどが目的に挙げられる。

一方、保育カンファレンスと授業カンファレンスにおいては、カンファレンスの主目的に位置づけられる要素として異なる点が強調されていた。保育カンファレンスは、語り合いのなかで日々の実践に対する個々の保育者の主体性を育てるとともに、集団としての連携感を高める機会としてカンファレンスを位置づけることがしばしば記述されていた。一方で、授業カンファレンスは、語り合いのなかで実践に活かすことができる知見や技術を学び、個々の専門家としての成長とともに、専門集団としての力量水準を高める機会としてカンファレンスを位置づけることが強調されていた。つまり、カンファレンスの目的として強調される点においては、互いの実践の共有を通して実践に向かう態度の変化を目指す保育カンファレンスと、学び合いのなかで実践力を高めることを目指す授業カンファレンスにおいては相違がみられる。

また、看護現場においては、個々の患者に対する看護実践の評価を行う場としてカンファレンスの目的が強調されていた。カンファレンスを実践する主目的としては、それぞれの現場によって様々な目的が示されているものの、実践を共にする他者との対話を通して個々の持つ情報を共有し、具体的な方策を得ることが保育・教育・看護の3分野に共通して提示されていた。

表3. カンファレンスの主目的

分野	カンファレンスの要素	カンファレンス構成要素に関する記述	先行研究
保育	自己の保育実践を模索する	自己の保育の傾向や特徴を自覚し、子どもへのかかわり方や保育の在り方を模索する機会を作る	(43) (44) (45) (46)
	他者との対話を通して具体的な方策を得る	お互いの実践を省察し、単独では見逃されてしまうような些細な言動を拾いながら幼児への適切な判断や対応など実践に対する具体的な示唆を得る	(9) (45) (47) (48) (49)
	保育の枠組みを修正し専門性の向上を目指す	幼児への適切な判断や対応について相互に検討し合い、幼児理解や保育の枠組みを修正し、専門性の発達を目指す	(9) (47) (50)
	園全体の連携を促す	カンファレンスを通してコミュニケーションを図り、園全体での共通理解を促し連帯感を醸成する	(9) (18) (34) (51)
	保育の再構成を目指す	多面的な理解を通して自身の判断や意思決定を意識化し、自分たちの強みや特長を捉えて保育における見方や認識の再構成を促す	(9) (51) (52)
	お互いの保育に対する思いを共有する	考えたことや子どもをどう理解しているかなど保育に対する思いを共有し、共通理解を図ることで、主体的により良い保育を探求する姿勢につながり園全体の保育方針を探ることができる	(6) (9) (34) (48) (53)
教育	授業の比較を通して改善策を検討する	実践した授業を比較し、個々の個性や反映をとらえながら授業の特質や改善に向けた策を検討する	(4)
	複数の視点を通して共通理解を図る	それぞれの授業における判断や見解を複数の視点からの考察を通して交流し、子どもや支援方法、遊びの捉え方の共通理解を図る	(25) (39)
	専門家としての成長を促す	自らの視点とは異なる同僚の実践や意見に触れることで知見を広げ、子どもの成長を援助する内容や方法を吟味し、教育の専門家としての個性的な成長を促す	(4) (11) (39) (54) (55) (56)
	見方・考え方を形作る機会	語りを通して自分のもの見方・考え方を発信し、自己の実践の価値を確かめ修正・改善していく中で実践の基礎となる理論の形成を促す	(4) (38) (57)
	チーム力の向上を目指す	授業中の子どもの姿を基に語り合い、実践者も参加者も共に学び合い、専門集団としてのプロフェッショナルの力量の水準を上げ学校のチーム力を高める	(4) (25) (58) (59)
看護	より良い看護実践を図る	同僚からの助言や協同学習を通してより良い看護の在り方を学び、効率的な看護実践を目指す	(26) (60)
	情報共有と意思統一	個々の体験や情報をチームや多職種で共有し、意思統一を図る	(60)
	知識を獲得し成長を促す	協同学習を通して新しい知識を獲得し、より良い看護の在り方を学ぶことで成長を促す	(60) (61)
	看護実践の評価	個々の患者に対する看護の妥当性を検討し、看護計画や看護実践の評価を行う	(26) (60)

## 3. 1. 4. ファシリテーターの役割における比較・検討

カンファレンスの進行役を担うファシリテーターの役割（表4）については、「理解力」「スキル」「態度」の3つの要素にまとめられる。「理解力」は、ファシリテーターが議題に関して理解し、参加者全員が素直に語り合える場として機能するように進めることである。「スキル」は、事例の事実や情報の整理を行いながら、話し合いを順序立てて進め、参加者が実践に反映できるようにまとめることや、参加者の状況を把握し、気づきや思考を促すような効果的な問いを投げかけることなどである。また、限られた時間の中で実践につながる有意義な語り合いの場となるように時間を管理することや、資料や日程調整などの事前準備を行うこともファシリテーターに求められる。「態度」は、参加者の強みや持ち味などを引き出し、安心感を高める働きかけや中立的な立場から参加者の関係性を俯瞰的に捉え、多様な解釈や考え方に触れる機会を作るとともに、一人ひとりの自己発見を重視する姿勢である。ファシリテーターは役割と責任を自覚し、カンファレンスについて明確な意識と新たな実践を取り入れる構えを持っていることなどの姿勢も重要であることが示されていた。つまり、ファシリテーターには、各現場に関する知識とカンファレンスに対する目的意識を十分に持ったうえで、中立的な立場から参加者間の語りを促すような役割が求められている。

表4. ファシリテーターの役割

要素の分類	カンファレンスの要素	カンファレンス構成要素に関する記述	先行研究
理解力	目的の明確化	カンファレンスの目的と目標を共有したうえで今日の着地点を念頭に話題提供者の問題を明確にする	(9) (25) (60) (62) (63)
	議題に関する基本的理解	取り組みの方針や話題に関する基礎知識、対象理解をもち、筋道を立てた思考の展開ができる	(14) (23) (60)
スキル	事例の事実や参加者の状況を確認する	事例の事実確認と、参加者（話題提供者）の考えや意図を全体で確認しながら、協議の柱に沿って順に課題を検討できるようにする	(16) (54) (59) (64) (65)
	情報や意見を整理して話し合いの流れを可視化する	たくさん出てきた情報や意見を整理し、話し合いの流れを可視化しながらテーマを絞ったうえで焦点化した話し合いを目指す	(13) (54) (63) (66)
	話し合いを順序立てる	起承転結、もしくは事例の理解・整理・問題の明確化・解決のような話し合いの流れを意識して進める	(9) (16) (60)
	話し合いのまとめをする	最後は全体で対象者（子ども）の姿の意味や内容を解釈し合う、もしくは、今後の取り組みを含めて、実践に反映されるように意見をまとめる	(59) (60) (67)
	問いかけを工夫する	相手の気持ちに寄り添いながら別の意見や視点を投げかけたり、参加者に気づきや対話、思考を促し、率直で具体的な発言を引き出す効果的な問いかけをしたりする	(6) (11) (54) (60) (68)
	事前準備	事前に研修会の内容を職員に知らせ、必要な情報を確認して資料の準備や時間調整をおこなう	(25) (60) (65) (69)
	話し合いの進め方を工夫する	フリートークやグループ討論の時間を作り、段階的に話し合いを進める	(29) (55)
	グループ構成を工夫する	内容に応じてグループ分けを工夫し、少人数での話し合いを設定することで活発な意見交換につながるようにする	(6) (59) (70) (71) (72)
	時間の管理・調節	定刻になったら合図をし、決められた時間の中で実行可能な具体策まで導けるように時間帯を調節しながら話し合いを進める	(3) (9) (16) (27) (60)
態度	共に学び合う意識の共有	参加者すべてに役割を担わせ、話し合いの中で一人ひとりの存在の大切さを自覚し、双方向に学ぶ場であることを全体で共有し率直に話し合える人間関係を作る	(25) (39) (64)
	多様な意見の交流の場を作る	意見を絞ったりまとめたりせず、参加者の意見を受け入れ、承認する姿勢をもち、自由に話し合える場を作り多様な解釈や考え方に接触する機会をつくる	(6) (11) (14) (16) (39) (65) (68) (72)
	参加者の状況を把握して運営していく	参加者の関係性を俯瞰的に捉え、集団の感情の動きに敏感に配慮し、適度な介入や支援を行いつつ、話し合いが活発に進められるように判断し臨機応変に弾力的な運営を行う	(4) (9) (14) (16) (60) (67)
	発言の機会を保障する	若手職員の発言を促すために経験年数等に配慮しながらすべての参加者が発言し対話できる機会を設定する	(4) (9) (11) (24) (25) (60) (62) (65) (73)
	ポジティブアプローチを意識した関わり	事例検討中の保育者の様子を観察し、強みや持ち味など肯定的側面を引き出したり、安心感を高めたりする働きかけをする	(6) (14) (16) (54) (65)
	実践（保育）の再構成を促す	フィードバックを通して実践者が自らの行為を振り返り、保育実践について改善・修正する機会を作り、一人ひとりの自己発見を重視する	(4) (34) (44) (64)
	参加者の自由の保障	「語る」「語らない」ことについて相互の自由意志を尊重するとともに同意を得てから時間を延長するなどの配慮を行い、負担を少なく参加できるようにする	(25) (64)
	安心感を高める工夫	グランドルールや約束事をあらかじめ設定することやアイスブレイク、リラックスできる空間を作ることなどで不安や緊張を低減し、安心感を高める工夫をする	(9) (24) (55) (64) (65)
	ファシリとしての責任を認識する	資料作成やテーマ設定、スケジュール調整などの事前準備を行い、カンファレンスの目的について明確な意識と新しい取り組みを取り入れる構えをもって参加する	(14) (16) (23) (68)

表5. リーダー（園長・教頭・主任）の役割

カンファレンスの要素	カンファレンス構成要素に関する記述	先行研究
気づきを促す役割	各々の保育者が課題や問題の洞察に自分で導かれるように発言を傾聴し、見守りつつ、俯瞰的な立場から課題を整理しつつ、問いかけによって気づきを促す役割を担う	(6) (9) (24) (46) (60) (62) (74)
具体的な方策を示す	参加者の話をよく聞き、勇気づけ、肯定する姿勢を持ちながら、事例について違った面から個々の課題に対する的確なアドバイスとフィードバックをし、実践への意識を高める具体的な方策を打ち出す	(7) (24) (38) (59) (73) (75)
リーダーシップを発揮する	全体の目標の明確化や経験に基づいて研修の方向を修正したり、保育の在り方を伝えるなど直接的・積極的に指導・助言を行い、リーダーシップを発揮する	(24) (25) (59) (61) (62) (76)
カンファレンスの充実を図るための働きかけ	互いを尊重して語り合える雰囲気や関係性の構築、外部講師の招聘やグループワークやテーマ選定等の工夫を行い、カンファレンスが良い状態に進むように配慮する	(7) (24) (60) (73) (75) (77)
学び続ける姿勢	取り組みの継続性や積極的な参加を図るためにリーダー自身が研修の進行スキルの獲得や、新しい情報を得るために積極的に動き、常に学び続ける姿勢をもつ	(23) (59) (73)
施設マネジメントの意識	協働的な組織マネジメントを行う	(24)

### 3. 1. 5. リーダーの役割における比較・検討

リーダー（園長・教頭・主任）の役割（表5）については、参加者の発言を傾聴しつつ、問いかけをして気づきを促す役割や、参加者の語りに対して肯定的な姿勢を持ちつつ具体的な方策を示すこと、リーダーシップを発揮してカンファレンスの充実を図るための働きかけを行うことが重要な要素として記述されていた。リーダーは、連携を促すために大きな役割を担っているため、カンファレンスにおいては、協働への意識を持つことが必要であるといえる。

### 3. 1. 6. 参加者の在り方における比較・検討

参加者の在り方（表6）については、語り合う際の態度が主に記述されていた。話し合う場においては、語りの中心にある対象児や患者理解のために必要な知識を持ち、具体性のある話し合いを意識することが重要である。また、語り手には、協議の柱に沿った語りや対象者（子ども・患者）を軸とした語りを意識すること、相手の発言を汲み取りながら発話の連鎖を意識して話すことが求められている。つまり、議題として挙がっている内容に沿った語りや相手の発言につながりを持たせた語りをする一方で、一つの議題に対して参加者全員でより深く検討を進めることが目指されている。

一方で、カンファレンスにおいて、あまり発言がでないために司会やベテラン職員の意見でまともになってしまうといった課題がある。こうした話し合いが活性化しない原因の一つに「安心・安全だと感じる関係性が構築できていないこと」が指摘されている<sup>9)</sup>。それは表5における、聞き手には、相手の発言を否定せず多様な意見を認める姿勢を持つことや共に学び合う関係として受容的な態度、対等性を意識した振舞いが重要であるという要素からも強調できる。このような安心感を高める工夫はファシリテーターにおいても求められていたが、カンファレンスに参加する一人ひとりにも、互いを認め合い、学び合う姿勢を持つことが重要だとされている。

表6. 参加者の在り方

カンファレンスの要素	カンファレンス構成要素に関する記述	先行研究
話題に関する検討を通して情報を整理する	協議の柱に沿って議題を出しながら、子どもの内面理解や支援の理由の推測を通して分析・検討をしていく	(13) (20) (59) (73) (78)
子どもの育ちを理解しようとする姿勢	発達の特徴や個別配慮を確認しながら、肯定的なまなざしで子どもを捉え、育ちへのまなざしをもつ	(6) (59) (73) (79)
対象児理解のために必要な知識	対象児理解は看護実習目的達成のために必要不可欠であり、そのためには基礎的知識や対象の特徴を捉えた看護知識が必要である	(15)
具体性のある話し合いへの意識	自己の経験や学んだことをふまえ、個別具体的な事例について語ったり、提案や問いかけを行う	(6) (9) (11) (80) (81) (82) (83)
発話の連鎖を意識して語り合う	相手の発言を自分の言葉で置き換えながら、話の関連性を意識し、振り返りを促進するような質問や意見を交流し合う	(6) (34) (79)
対象者(子供・患者)を軸とした話し合い	対象者(患者・子ども)を軸として話し合う	(6) (11) (12) (84) (85) (86)
実践の質を向上させる意欲を持つ	相手の意見を聞いて自分の考えを反芻したり、課題や問題意識をもって実践と省察に取組み、課題に気付いた時には柔軟に軌道修正するなど保育・教育の質を向上させる意欲を持つ	(4) (11) (12) (37) (74) (87) (88)
対等性を意識して振る舞う	発言や立場の対等性を意識し、お互いに細やかな心配りをしながら振舞う	(11) (12) (38) (80) (89) (90) (91)
受容的な態度	互いに立場を理解し、感情の交流を図りながら多様な意見を認め合うことで受容的な雰囲気を作る	(6) (11) (14) (34) (37) (50) (74) (87) (89) (90) (92) (93)
感情交流	感情の交流を基盤として語り合う	(6) (94)
相手の発言を否定しない	相手の発言を否定したり遮ろうとしたりせず最後まで話を聞き、解釈の違いを検討したり話し合うことを楽しむ余裕があること	(6) (20) (46) (59) (89) (95)
互いの意見表出につながる自己開示	自分の感じたことや思いついたこと、自身の課題や悩みを本音で話す姿勢は他の保育者の意見表出を促す	(4) (6) (30) (38) (46) (53) (60) (81) (82) (89)
共に学び合う姿勢の中で共通理解を図る	遠慮することなく聞く・教えるという姿勢をもち、共に考える人として共通の課題の下で対等に議論し、共通理解を図っていく	(4) (10) (24) (31) (34) (37) (44) (46) (53) (74) (87) (96)
積極的な姿勢	カンファレンスについて明確な意識を持ち、自分の課題を一つ持って参加したり、自分の問題として考える積極的な姿勢を持つ	(4) (11) (14) (25) (46) (55) (68) (74) (78) (80) (95) (97)

表7. 外部関係者（専門家）の役割

カンファレンスの要素	カンファレンス構成要素に関する記述	先行研究
新たな視点を見出す助言を与える	保育者が使った言葉を反復しながら客観的かつ俯瞰的な視点から研修モデルの提示や様々な方法による分析を加え、新たな実践への手がかりを参加者自ら見出せるような知見を示す	(4) (6) (34) (64) (98) (99) (100)
参加者の思考を見守り援助する	参加者相互の議論を見守り、発言を肯定的に受け止めながら、子どもの内面に向けた問いを立て、実践の根拠や理由を考え発言する	(7) (34) (98) (100)
共に学び合う姿勢	具体的・直接的・誘導的な支援はできるだけ行わず、共通の事例をもとに共に学び合う姿勢をもつ	(4) (7) (84) (98)

### 3. 1. 7. 外部関係者の役割における比較・検討

外部関係者（専門家）の役割（表7）については、客観的かつ俯瞰的な立場から実践者が新たな視点を見出すような助言を与えることや、具体的・直接的・誘導的な支援はできるだけ行わず、共に学び合う姿勢を持つことが重要な要素として記述されていた。外部関係者（専門家）は、専門家としての視点から分析を加え、実践者の資質向上を促すような態度であることが重要であるといえる。

### 3. 1. 8. カンファレンスで用いられる媒体および話し合いの方法における比較・検討

カンファレンスで用いられる媒体（表8）および話し合いの方法（表9）については、様々なものが提示されていた。ここでは、主にKJ法やビデオ評価法、インシデント・プロセス法が主に示されていた。これらの手法を用いることで「保育者の主観でとらえられることが多い文字記録よりも映像を共有することによって参加者の理解が深められるといった利点もある」<sup>(101)</sup> といった効果が期待できる。

また、写真やビデオといった視覚的資料を活用することで、話題に出ている具体的な場面を共有しながら語ることができる。具体的なイメージを持ちながら語り合うことで、その場面を実際に見ていない参加者も話し合いに参加することができることや、見落としていた視点に気付くことができることから、新たな発見や多様な視点からの意見交換が促され、学びにつながるといえる。

あるいは、日々の記録をカンファレンスに用いることも効果がある。エピソード記述を生かした保育カンファレンス実践の効果については、「エピソード記述とそれに基づく保育カンファレンスの繰り返しにより、保育者自身が自分を見つめ直し、さらに、子どもの内面の動きを見つめ直し共感することになる」「エピソード記述、マップ型保育記録を問わず、保育者が自身の体験を記述し語ることで、保育の振り返りや子どもの捉え直しの役割を担うことが出来る」という指摘<sup>(44)</sup>がみられる。エピソード記述やマップ型保育記録を活用した語りは気付きを促し、保育の捉え直しや思考の深化、協働的な学びを促すことにつながるといえる。一方で、カンファレンスの最中に記録をすることによって、意見が整理され活発な意見交換や情報共有につながることを示されている。

また、写真やビデオ、日々の記録といった媒体は日常的な実践の中にすでに取り入れられているものが多いため、新たに資料を準備する負担は少なく、カンファレンス実践にすぐに導入できる媒体として有効なものであるといえるだろう。

表8. カンファレンスで用いられる媒体

カテゴリ	カンファレンスの要素	カンファレンス構成要素に関する記述	先行研究
KJ法	気づきを促す	模造紙に示しながら話し合うことで他者視点の気づきや想定外の気づき、成果の実感が生まれる	(25) (102) (103)
	子ども理解につながる	事実の記録から共通点や相違点を見つけ、前後の脈絡を捉えながら話し合いを進めることで子どもの遊びの過程を理解できる	(31) (59)
	緊張感の軽減	あらかじめ自分の意見を付箋に書き留めることで見ながら発言できることとグループで活動することから安心感を醸成し、意見の表出を促す	(102)
エピソード記述	気づきを促す	自己のエピソードが検討されることで新たな考え方や見方、幼児の行動のつながりを見出すことができる	(44) (104) (105) (106)
	保育の捉え直しにつながる	エピソードについて考えたことを共有しながら、対象児だけでなく保育全体から保育を振り返り、思いこみの是正や他の保育者の考え方・見方からの捉え直しにつながる	(8) (44) (71) (104) (106) (107)
	思考の深化につながる	互いにエピソードを読み合う中で相手の保育の枠組みを捉え、感じた疑問を表明して揺らぎを与え、相互に保育観や子ども理解についての気づきを広げ、考えを深める	(104) (106) (107)
	指導や助言を生み出しやすい	指導や助言を生み出しやすい	(106)
TEM	協働的な学びを促す	感情を共有しながら、自由に語り合う中で言葉の相互作用が生まれ、新たな援助を提案しながら見方を広げることができる	(31) (94)
	気づきを促す	部分的にしか見えていなかったことも時系列に並べ前後の脈絡をみながら子供の遊びの過程を理解することができ、他の援助の選択肢を捉えることができる	(31) (108)
ビデオ自己評価法	気づきと成長を促す	ビデオの様々な機能を使いながら映像を視聴し、豊富な情報をみながら自己の姿を客観的に見直すことができ、意欲や意識の向上を図ることができる	(109)
インシデント・プロセス法	協働的な学びを促す	実際に起きた問題を参加者が共有体験をとおして当事者の立場で考えることができ、主体的・積極的な姿勢が生まれ、互いに意見を交わしながら解決策を検討し実践活動につなげることができる	(110)
	事例提供者の負担が少ない	事前の資料が短いため事例提供者の負担が少ない	(110)
マップ型保育記録	協働的な学びを促す	時間のない中でカンファレンスを行う際でも、個人が得た多様な考察や特徴的な子どもの姿を基に具体的な語りが生まれ、保育全体として深い考察へと発展する共有資料として活用できる	(44) (84) (106) (111)
フィッシュボーン・チャート	討議のきっかけとなる	解釈の違いから討議が始まり、対話を通じた気づきが生まれる	(59)



表9. 話し合いの方法

カテゴリ	カンファレンスの要素	カンファレンス構成要素に関する記述	先行研究
写真を用いる意義	場面や保育の雰囲気共有しやすい	一目で同じ場面を共有できたり、配置や雰囲気などが伝わりやすく、伝えたいことをうまく共有することができる	(77) (112) (113) (114)
	多様な解釈を生み、学びにつながる	複数の視点からその場を捉えることができ、多様な解釈が生まれ、自らの保育を振り返りながら学びの深化につながる	(4) (30) (113) (114)
	気づきを促す	自分の課題や気になっているところを振り返り、自覚的な気づきにつながる	(50) (112) (115)
	簡単にツール化できる	簡単にツール化でき、記録として残すことができ、カンファレンスの振り返りや共有しやすい	(93) (113) (116)
ビデオを用いる意義	場面を深く読み取れる	一時停止やスローモーションなどの機能を用いながら保育者同士が繰り返し見られることで一瞬の幼児の言動や子どもの変容や育ち、他のクラスや保育者の実践について共有できる	(30) (50) (77) (114) (117)
	新たな発見につながる	同じ場面に映し出される内容や表情、音声をとおして多様な意味の解釈を可能にするとともに、比較を通して重要な意味の発見につながる	(114)
	客観視できる	自身や他者の保育について比較や解説をし、繰り返し検討することで課題を明確にし、自分の実践の在り方を捉え直す	(4) (30) (50) (77) (115)
	情報共有のしやすさ	情感を含めた内容や表情も音声や映像として映し出されるため理解しやすいため参加できなかった職員への共有が可能になる	(50) (77)
日々の記録を用いる意義	子どもの姿を軸とした語りを促す	日々のリアルな子供のイメージを可能にし、諸事象の背後にある意味を捉え、子どもの姿を軸として話し合うことができる	(34) (44) (53) (99) (118) (119)
	共通の視点からの振り返りを促す	記録項目が設定されたものを用いることで討議の柱を明確にし、全教員が共通の視点で観察することができる	(25) (53) (119) (120)
カンファレンス中の記録を用いる意義	記録の負担軽減	日々の記録(や日誌)の中に書き留めたものを用いたり、記録係を設けたり、既存のツールを活用することで省力化を図る	(13) (27) (28) (101)
	意見交換につながる	自分の意見を紙に書くことで考えを整理し、取り上げたい話題を視覚的に捉えることができるため活発な意見交換につながる	(60) (63) (121) (122)
	カンファレンスを映像記録にして共有する	文字だけでなく、映像としてカンファレンスの実践を残すことで、参加できなかった職員も後日視聴できるようにして情報を共有する	(77)
	情報共有につながる	カンファレンスの記録項目を標準化・簡素化することで問題や今後の具体策が一目で把握でき、カンファレンスに参加できなかった者も含めて情報共有につながる	(10) (27) (60) (123)
子どものやりとりの記録を用いる意義	実践授業の振り返りと今後の検討につながる	フィードバックされた授業における子どもの状態を可視化データ(授業データ)としてみることによって自身の授業を振り返ることができ、授業に対する具体的な改善方法について検討できる	(124)

### 3. 2 保育カンファレンス実践に有効な要素とその意義

9つのカンファレンス構成要素ごとに先行研究の内容を整理した結果、保育・教育・看護の3分野におけるカンファレンス実践において特徴的な要素を抽出することができた。そこで、今後の保育カンファレンス実践に有効な要素とその意義について示す。

カンファレンスのテーマ設定を「事前に決める」場合では、あらかじめテーマを設定しておくことにより参加者が当日までに情報を収集し、内容を理解したうえで参加できるため、スムーズに話し合いがすすめられるといった効果が期待できる。この点を踏まえて、新たな実践を取り入れる場合や園全体として検討したい課題が明確である場合には、事前にリーダーを中心として課題を設定しておくことで皆が考えを持ち寄り、時間を有効に活用することができるだろう。

また、カンファレンスをこれから取り入れる園やカンファレンス実践初期の段階においては、語り合うことに慣れていない可能性も高く、緊張感のある語りの場においては自己の思いや課題意識の表出が難しいことが想定できる。この場合にも、リーダーがテーマを設定し、特定のテーマに絞った場を設定することで議題が明確となり、個々の保育者も考えやすく、充実した語りを促すことができると考える。

一方で、「当日決める」場合では、参加する保育者の語りの中からテーマが設定されるため、よりタイムリーな保育の話題が検討され、実践につながりやすい。また、参加者の語りには、日々の実践等に関する保育者の興味・関心が反映されていることが考えられる。そのため、保育者の語りからテーマを設定することで、テーマに関する意欲的な語り合いを促す効果が期待できる。この点を踏まえて、カンファレンス実践の中で参加者が自由に語り合う雰囲気が定着している場合においては、自然と語り合う保育者の言葉の中にある個々の興味・関心や課題意識からテーマを設定することが効果的であると考えられる。

テーマとして「取り扱う内容」については、保育カンファレンスで子どもの遊びや興味・関心といった日々の実践に関する話題を取り上げることが多く指摘されている。この点は、授業カンファレンスにおいても「タイムリーな日常業務」をテーマとして扱うことで内容を理解する時間を短縮し、時間の確保につながることを指摘されている。また、園内の保育方針を探ることや園全体の連携を促すことを目的としている場合には、園内の保育者で、特定のテーマを設定し、共有したうえで時間をかけてそれぞれの思いを語り合いながら進めることで有効なカンファレンス実践の効果が期待できる。さらに、看護カンファレンスで示されているように、基礎知識をテーマとして、知識の統合・発展を図るものを設定することも効果的であると考えられる。保育・幼児教育に関する基礎知識を取り上げることで、日常化されて見落とされてしまうような子どもの姿の捉え直しや、固定化された保育観の見直しにより、自己の

実践を振り返る機会を作ることができるといえる。

カンファレンスに参加するメンバーについては、普段実践を共にする集団内の職員のみで実践される場合と異なる現場で働く職員や専門家等を交えて実践される場合がある。看護現場においては、実践を共にする職員同士のみで語り合う際には、柔軟に時間を設定することができるという点が示されていた。一方で、保育現場では、職員が集まる時間の確保や保育カンファレンスの資料を準備する難しさから実施できない状況がしばしば課題としてあげられる。これに対する解決策としては、インフォーマルな保育カンファレンスが示されている<sup>(10)</sup>。それは、午睡時間などの空いた時間を活用し、養護教諭や栄養士も含めた参加可能な職員で、保育者の「語り」や負担が少なく継続して準備ができる資料を用いたカンファレンスである。カンファレンス実践が困難な現場においては、まず日常的な語りの機会を重ねることから始め、保育カンファレンスにつながる機会を積み重ねていくことがよいといえるだろう。加えて、限られた時間のなかで円滑にカンファレンスを進めるためには、リーダーが園内研修の進行を円滑に行うためのスキルの獲得などが必要であることが示されている<sup>(73)</sup>。カンファレンスの進行役を担う者が限られた時間の中で実践につながる話し合いとなるように進める技術を身に付けることは時間のない中での効果的な話し合いとなり、参加者に充実感をもたらす効果も期待できるだろう。

一方で、異なる集団を交えてのカンファレンスは、多様な人々と実践を共有することができるため、同じ現場で実践をともにする集団内における同僚性だけでなく、異なる現場で働く職員や専門家など多様な人々とのつながりを生み出す拡大した同僚性の構築につながる点がメリットとして考えられる。それに加えて、語り合う中で自園の保育と他園の保育を比較しながら、見過されていた実践への気づきや新たな視点の獲得へとつなげられるだろう。教育現場においても示されているように、多面的な視点からの省察は、集団の内部だけでは見られなかった支援方法の獲得や、個々の意識変容につながり、結果として保育の再構築につながる学びの場として機能するといえる。

ただし、異なる集団を交えてのカンファレンスを実践する際には、専門的知識を持つ者を招聘することが重要になる。表7より、専門家をカンファレンスに招くことで、現場の実践者とは異なる視点からの指摘や専門的な助言を得ることができる。カンファレンスが各保育者の実践につながる学びの場として機能するためには、専門的な視点からの助言が必要になる場合もある。多様な参加者によるカンファレンスの場合は、視点を整理・明確化するうえで保育者のみならず外部関係者（専門家）を交えての話し合いの場を設定することも有益である。この点を踏まえると、保育の枠組みの修正や新たな実践の取り込みを進めていきたい園においては、異なる集団を交えてのカンファレンスを行うことが効果的であるといえる。

さらに、カンファレンスとしての映像実践について、「保育の状況の共有化に伴う保育者の積極性、複数の保育者による多様な解釈の可能性や新たな発見などを促す」効果があるとの指摘<sup>(50)</sup>もある。この点を踏まえると、カンファレンスにおいて話し合いが滞りがちな際や偏った意見に集約してしまう可能性がある場合には、新たな気づきや異なる視点からの検討を促し、活発な話し合いとなるように視覚的資料を活用するとよいだろう。

#### 4 今後への示唆

本研究で保育・教育・看護の3分野におけるカンファレンス実践に関する記述を整理した結果、分野を問わず共通の要素がいくつか示された。特に、ファシリテーターの役割に関して、いずれの分野においても多くの記述がみられ、カンファレンスをより良いものとするために重要性が高いと考えることができる。また、ファシリテーターだけでなく、リーダーや参加者においても、共感的な態度で参加することの必要性がいずれの分野においても共通に示されていた。カンファレンスの構成員がこのような望ましい態度で参加できているかどうかについて確認をするうえで、本研究は実践的応用性をもつと考えられる。たとえば、表4から表7をチェックリストのように用いることで、カンファレンスの構成員それぞれが自らの態度を振り返り、不足しているものがあるならば、より望ましい態度でカンファレンスに臨むための要素を確認することもできるだろう。

一方で、カンファレンスと日常的な実践活動との接続についてはこれまでの研究のなかでは十分に示されていないといえる。記録や映像資料はカンファレンスに有益であるが、そのようなカンファレンスに用いる記録作成や映像の収集を日常の保育実践において行ううえでの注意点や、カンファレンスそのものを反省的に捉えたうえで保育実践への還元を果たしていくためのカンファレンスへの評価といった視点については、十分に示されているとはいえない。これらを検討していくことで、さらに分野ごとの相違や、各現場の在り方が見えてくる可能性がある。こうした視点についても取り上げながら、保育現場等でのカンファレンス実践について検討を進めることが今後の課題といえるだろう。

## 5 引用文献

- (1)厚生労働省(編). (2018). *保育所保育指針*. 東京: フレーベル館.
- (2)文部科学省(編). (2018). *幼稚園教育要領*. 東京: フレーベル館.
- (3)小林美幸・中沢京子. (2006). ケアカンファレンス活性化に向けての取り組み. *日本農村医学会雑誌*, 55(4), 408-411.
- (4)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.
- (5)稲垣忠彦. (2008). 学校づくりと校内研修: 教師の成長を支えるもの. *音楽教育実践ジャーナル*, 5(2), 7-11.
- (6)中坪史典(編). (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.
- (7)岸野麻衣. (2022). 園の枠を超えた実践記録の検討による園内リーダー・幼児教育アドバイザーの育成を図る研修: 福井県幼児教育支援センターにおける研修のデザインと調整過程の実践事例分析. *教師教育研究*, 9, 37-45.
- (8)狩野奈緒子・坂本真一. (2014). エピソード記録を活用したグループワーク: 実習事後指導の中での対話の重なり. *桜の聖母短期大学紀要*, 3, 1-14.
- (9)鈴木健史(編). (2023). *対話が生まれる・同僚性が高まる保育のファシリテーション: 園内研修・クラス会議・OJT22の好事例集*. 中央法規出版.
- (10)下山 恵・高橋文子・北條早織・千葉紅子・渡邊奈穂子・石川幸子・小川恵美子・阿部裕之・佐々木全. (2017). 幼児教育における今日的課題と豊かな遊びを育む保育実践: 岩手大学教育学部附属幼稚園における園内研究から. *岩手大学大学院教育学研究科研究年報*, 1, 55-67.
- (11)佐藤 学. (2006). *学校の挑戦*. 小学館.
- (12)森脇正博. (2014). 校内研修としての授業研究の動向と新たな方略の提案: 「学びの共同体」論の検証を軸として. *京都教育大学紀要*, (125), 131-146.
- (13)赤井利行. (2018). *成功する校内研修の進め方*. 東洋館出版社.
- (14)森岡美重子・岡本真知子・角谷宏子・堀田典子・宮岡勤子・和泉明子. (1996). ケースカンファレンスにおける司会の技術: 観察法による18例を通して. *高知女子大学看護学会集録*, 22(第3群), 69-73.
- (15)島田三鈴. (2007). 成人急性期看護実習におけるカンファレンステーマ提示の有無による学びの検討. *川崎医療福祉学会誌*, 17(1), 97-105.
- (16)脇丸夕佳・八代利香. (2019). 倫理カンファレンスにおける看護師のファシリテーションスキル. *日本看護倫理学会誌*, 11(1), 40-49.
- (17)金田麻里子・山本 荒木・土門 伊藤・氏家 大友・増子 富口・田中 手塚・植松 神澤・日向 北林・上原 小野寺・渡部 位下・梅崎 米原. (1991). プライマリ・ナーシング方式における問題点の改善を試みて. *東京医科大学病院看護研究収録*, 11(第2群), 111-114.
- (18)成田 泉・関 理恵・澤田美佳・水内豊和. (2017). 障害のある子どもの保育カンファレンスに関する研究: 保育カンファレンスと保育実践の循環に着目して. *とやま発達福祉学年報*, 8, 33-44.
- (19)松井剛太・松本博雄・片岡元子・常田美穂・水津幸恵・高橋蓉子. (2015). 遊びの質の向上をめざした交換日記型記録と対話の試み: 集団遊びの展開過程に着目して. *香川大学教育実践総合研究*, 31, 13-24.
- (20)貞松 成. (2022). 子どもの興味・関心の個別生に対する保育者の関わり: 3歳児の砂遊びにおける興味・関心の所在分析から. *大阪総合保育大学紀要*, (17), 121-131.
- (21)利根川智子・和田明人・音山若穂・三浦主博・上村裕樹. (2015). 継続的なカンファレンスの参加における保育者の課題意識. *東北福祉大学研究紀要*, 39, 37-47.
- (22)中橋美穂・橋本祐子. (2016). 幼稚園における園内研修の実態に関する研究: 研修担当員への質問紙調査から. *教育学論究*, (8), 157-164.
- (23)杉江修治・水谷 茂. (2017). *教師の共同を作る校内研修: チーム学校の核づくり*. ナカニシヤ出版.
- (24)玉井康之・北村善春・佐伯英人・加藤雅子. (2023). 令和4年度文部科学省委託「教師の要請・採用・研修の一体的改革推進事業」管理職のファシリテーションを媒介とした協働的な学びの研修デザインの開発: オンデマンドコンテンツと対面交流を融合させた校内研修モデルと養成・採用・研修の高度化. 国立大学法人北海道教育大学.
- (25)長澤和馬・堀江 伸. (2021). 同僚性が高まる校内研究の実践的研究: 学年教師集団によるカンファレンスの連環を中心に. *滋賀大学教育実践研究論集*, 3, 17-24.
- (26)友澤満地子・横田香世・碓田智子. (2021). 基礎看護学実習IIにおけるカンファレンスの指導と大学生の看護過程の理解に関する研究. *大阪青山大学紀要*, 14, 7-16.
- (27)師由美子・丸山 大野・稲垣 平川・村野 山口. (1995). チームカンファレンスの定着化に向けての一考察. *東京医科大学病院看護研究集録*, 15(第5群), 91-94.
- (28)穴原 大屋・小野 斉藤・坂本 清木. (1999). カンファレンスの改善: ケアにつながるカンファレンスを目指して. *東京医科大学病院看護研究集録*, 19, 142-146.
- (29)松本信吾・中坪史典・杉村伸一郎・金岡美幸・日切慶子. (2013). 保育カンファレンスの外部公開は他園からの参加者に

- 何をもちたらすのか。広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 41, 133-140.
- (30) 及川留美・小野崎佳代・福崎淳子・西村実穂・坂本晴代・楠 敦子. (2016). 現場と大学の協働による園内研修の試み. 東京未来大学研究紀要, 9, 191-200.
- (31) 岸野麻衣. (2020). 幼児教育における専門職学習コミュニティの構築: 園における「保育実践研究」のマネジメント. 教師教育研究, 12, 13-16.
- (32) 濱名祥子・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. (2020). 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. 比治山大学紀要, 27, 165-175.
- (33) 藤枝静暁・森田満理子・新井邦二郎. (2013). 公立幼稚園における特別支援校内研修の実践記録(3). 川口短期大学紀要, 27, 223-232.
- (34) 三好年江. (2016). 保育者の意識変容と保育内容の改善を目指した園内研修: 気づき・意欲・同僚性に着目して. 新見公立大学紀要, 37, 107-114.
- (35) 松本信吾・中坪史典・杉村伸一郎・金岡美幸・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ちたらすのか. 広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要, 40, 177-182.
- (36) 村上葉月・青木紀久代. (2018). 心理臨床家が行う保育カンファレンスの特徴: 構成メンバーの違いに着目して. お茶の水女子大学心理臨床相談センター紀要, 20, 45-55.
- (37) 片岡元子・松井剛太・松本博雄・吉岡暢子・桑原育子. (2021). 「保育について語ろうデー」への参加が保育者にもたらすもの. 香川大学教育実践総合研究, 42, 49-60.
- (38) 加藤正弘. (2022). 教師の職能成長を目論む: カンファレンス機能を生かす学校組織. 教師教育研究, 8, 139-147.
- (39) 櫻田佳枝・武田 篤. (2018). 知的障害特別支援学校における自由遊びを中心とした「遊びの指導」についての検討: 教育実践に取り組んだ教師へのインタビュー調査から. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 40, 213-225.
- (40) 益川弘如・石上則子・佐野 靖・市川 恵・萩原史織・プロジェクト研究ワーキングチーム. (2021). 小・中学校の連携を踏まえた音楽科授業の実践研究 I: 音楽づくり創作における学びの探究-プロジェクト研究. 音楽教育学, 50(2), 53-60.
- (41) 坂井桂子. (2013). 事例から考える臨床倫理. 富山大学看護学会誌, 13(1), 9-13.
- (42) 野口香奈子・橋本かよ子・新井裕子・津金沢理恵子・佐々木真一・佐藤尚文・野田大地. (2008). 自己決定が難しい舌がん患者の栄養法に関する決定過程: 第15回群馬緩和医療研究会. 北関東医学, 58(2), 247-248.
- (43) 柴崎正行・金 志. (2011). 日本における新人保育者の育成に関する最近の動向. 大妻女子大学紀要, 40, 39-46.
- (44) 吉田満穂・中川智之・片山美香. (2018). 保育実践における保育者の気づきの意味. 兵庫教育大学教育実践学論集, 19, 75-85.
- (45) 平松美由紀. (2011). 幼児理解を深めるためのカンファレンスの検討: 保育実践の一場面のカンファレンスの省察から. 中国学園紀要, 10, 163-167.
- (46) 森上史郎. (1996). カンファレンスによって保育をひらく. 発達, 68, 1-4.
- (47) 境愛一郎・中坪史典. (2017). 保育カンファレンスでの複線径路・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紀要, 17, 21-32.
- (48) 岡本浄実・尼崎光洋. (2015). 保育者の省察評価尺度の開発. 地域政策学ジャーナル, 4, 27-38.
- (49) 境愛一郎. (2020). 「参加・協働型園内研修」の導入に対する若手職員の意識. 共立女子大学家政学部紀要, 66, 99-112.
- (50) 中坪史典. (2010). 保育・幼児教育分野における映像実践の最前線: 子ども社会研究における映像の可能性. 子ども社会研究, 16, 89-100.
- (51) 淀川裕美・箕輪潤子・門田理世・秋田喜代美. (2019). 園内研修における保育者の学びの構造化に関する試み: 心に残った・保育への理解が深まった発言に着目して. 東京大学大学院教育学部研究紀要, 59, 485-516.
- (52) 吉田満穂・高橋敏之・西山 修. (2016). 自伝的記憶としての気づき体験による保育者の変容過程. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 6, 38-48.
- (53) 藤枝静暁・森田満理子. (2019). 公立幼稚園における特別支援園内研修の実践記録(9)初任者および若手教員の育成への取り組みの成果と課題. 埼玉学園大学心理臨床研究, 6, 1-14.
- (54) 猫田和明. (2019). 英語科教育実習における授業カンファレンスの質的考察. 山口大学教育学部研究論叢, 68, 155-170.
- (55) 三崎 隆. (2015). 教師のための「学び合い」コミュニティのつくり方 教師同士・学校同視のつながりを高める実践. 北大路書房.
- (56) 岡村亮佑. (2022). オンライン授業研究の方法論と課題を探る: オンライン授業カンファレンスの有効性に関する事例検討. 教育方法の探求, 25, 45-52.
- (57) 大和真希子・松友一雄. (2018). 教師のインターベションを支える「見取り」と「解釈」に関する研究: 小学校国語科の授業分析を通して. 福井大学教育・人文社会系部門紀要, 2, 226-242.
- (58) 前田菜摘・浅田 匡. (2020). 小中学校教師は校内研修をどのように捉えているか: 尺度項目ならびに比喩生成課題の回答から. 日本教育工学会論文誌, 43(4), 447-456.

- (59)市川則文. (2020). 鋭い観察力のあるスクールリーダー等の育成に関する研究(2): 四日市市立小・中学校長への授業研究会に関するアンケート結果を参考にして. *三重大学教育学部研究紀要*, 71, 327-338.
- (60)川島みどり・杉野元子. (2008). *看護カンファレンス*. 第3版. 医学書院.
- (61)佐々木めぐみ・大日向輝美. (2021). 実習カンファレンスにおける看護系大学4年次生の経験. *札幌保健科学雑誌*, 10, 25-31.
- (62)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*, 26, 77-83.
- (63)三好伸子・宍戸良子. (2018). 保育カンファレンスにおける対話的解釈を育むための基礎条件: ラーニング・ストーリー学習後の学生と保育者の語りより. *甲南女子大学研究紀要*, 54, 99-113.
- (64)藤岡恭子・筒井昭仁・江藤明美・田口鉄久・小島佳子. (2018). 地域の教育力向上プログラムにおける「学びあうコミュニティ」の創造: ワークショップを通じたグループ・プロセスの構築の意義. *岐阜経済大学論集*, 52(1), 85-106.
- (65)遠藤 愛. (2023). 気になる子どもの事例検討における進行役の工夫と調節に関する研究. *保育学研究*, 61(1), 43-54.
- (66)大畑綾子・西山・森谷・若林・佐藤(美)・渡辺・山路・中野・越前屋・西・森・久保・加賀・日高・中川・中村・西野・松本・柳川・佐藤(ふ)・柳沢. (1996). カンファレンスを始めよう: より良いカンファレンスを目指して. *東京医科大学病院看護研究集録*, 16(第4群), 87-89.
- (67)長友美穂子・松田安宏・山下暢子・吉富美沙江. (2014). カンファレンスを運営するチームリーダーの行動に関する研究. *群馬県立県民健康科学大学紀要*, 9, 55-75.
- (68)小田礼子. (2010). 保育者の資質向上のためのカンファレンスについての一考察: 実践者の「気づき」を中心に. *北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要*, (3), 111-121.
- (69)清水八恵子・神谷美香・佐藤章伍・横田知子・小園千草・原 好恵・須賀京子. (2019). 基礎看護実習Iにおける模擬カンファレンス自己評価の比較. *朝日大学保健医療学部看護学科紀要*, (5), 30-34.
- (70)鈴木健史・矢藤誠慈郎. (2023). *園内研修と会議が劇的に変わる保育ファシリテーション*. フレーベル館.
- (71)及川留美・小野崎佳代・西村実穂・福崎淳子・梶原里美. (2017). 現場と大学の協働による園内研修の試みII: 保育者によるエピソード記述の検討を中心とした研修事例の構造. *東京未来大学研究紀要*, 10, 177-185.
- (72)椋田善之・秋田喜代美. (2015). 園内研究協議会の工夫と困難に関する調査検討: 研究協議の頻度に注目して. *国際幼児教育研究*, 22, 25-37.
- (73)鈴木正敏・淀川裕美・箕輪潤子・椋田善之・森 暢子・野口隆子・上田敏丈・中坪史典・門田理世・芦田 宏・小田 豊・秋田喜代美. (2019). 園内研修の課題と工夫, 方向性に関する研究: 管理職と職員の回答からの検討. *兵庫教育大学研究紀要*, 55, 133-140.
- (74)平山園子. (1995). 園内研修における保育者の成長: 保育カンファレンスの有効性の検討. *日本保育学会大会研究論文集*, 666-667.
- (75)大澤拓大・玉城美千子. (2019). 保育の質の確保・向上における主幹・主任の役割. *宮城学園短期大学紀要*, 11, 14-30.
- (76)上田淑子. (2013). 園内研修と園長のリーダーシップ: 園内研修を行った保育士のインタビュー調査から. *甲南女子大学部研究紀要*, (50), 7-13.
- (77)松久眞美. (2021). 幼児教育における子ども理解を深める教師・保育者に対する援助: 支援の必要な子どもの育ちがみえる保育現場の試み. *桃山学院教育大学研究紀要*, 3, 85-103.
- (78)秦野悦子. (2009). 保育巡回相談で出会う倫理問題とその対応. *白百合女子大学研究紀要*, 45, 83-104.
- (79)三山 岳・五十嵐元子. (2020). 日常の保育カンファレンスに見られる学びの構造. *保育学研究*, 58, 131-142.
- (80)田代和美. (1995). 保育カンファレンスの機能についての一考察. *日本保育学会大会研究論文集*, 14-15.
- (81)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作用に着目して. *広島大学大学院教育学研究科紀要*, 68, 21-30.
- (82)大内暁子. (2017). ウォーキングカンファレンスを活かした乳幼児の看護. *日本小児看護学会誌*, 26, 8-14.
- (83)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(1), 12-21.
- (84)守 巧. (2012). 多動・衝動性が強いA児の事例から見た幼稚園における担任への支援体制の構築. *東京福祉大学・大学院紀要*, 2(2), 151-160.
- (85)清水 将・村田雄大・菊池紗江・花館めぐみ. (2018). 教職大学院における附属幼稚園実習の意義. *岩手大学大学院教育学研究科研究年報*, 2, 117-124.
- (86)大竹理恵子・矢野口宏子・小林鈴枝・平林真理子・三井貞代・丸山貴美子・西山隆子・小林明美・曾根原純子・荻久保仁美・松原由香利・小松和子・川船裕紀・中島恵美・丸山京子・降旗由香. (1987). 継続した看護を目指して: 固定チームナーシングを試みて. *信州大学医学部附属病院看護研究集録*, 78-83.
- (87)伊藤美佳. (2015). 保育者間の日常的な話し合いを通しての子育て支援のあり方: 2歳児クラス午睡時, 話し合いの場面の分析から. *ライフデザイン学研究*, (11), 201-223.
- (88)渡辺 桜. (2000). 保育者に求められる子ども理解: 子ども理解の様々な視点と基本的特性. *愛知教育大学幼児教育研究*,

- 9, 27-32.
- (89)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.
- (90)日比野直子. (2021). 保育実践を支える対話に関する一考察. *金城学院大学論文集人文科学編*, 18(1), 108-117.
- (91)佐々 恵. (2013). 科学を学び合いたくなる理科授業の創造(小学校):「推論する力」を育成するための工夫を通して. *愛知教育大学実践研究科修了報告論集*, 4, 221-230.
- (92)溝口綾子. (2009). 新任保育者の保育実践における課題意識と省察に関する研究: 保育カンファレンスの分析を通して. *教材学研究*, 20, 235-244.
- (93)田島大輔. (2019). 保育の振り返りにおけるプロセスについての一考察: 子ども理解・対話・可視化に着目して. *秋草学園短期大学紀要*, 36, 166-175.
- (94)香曾我部琢. (2014). 複線径路・等至性モデルを用いた保育カンファレンスの提案: 保育者が感情共有するプロセスとそのストラテジーに着目して. *宮城教育大学紀要*, 48, 159-166.
- (95)守 巧・山崎撰史. (2015). 保育者はいかにして気になること関係を築いていくのか: 保育者を取り巻く人的環境の視点から. *東京家政大学研究紀要*, 55(1), 141-149.
- (96)工藤ゆかり. (2015). 質の高い幼児期の学校教育の実践に向けて: 保育カンファレンスを通して. *帯广大谷大学紀要*, 52, 1-10.
- (97)屋部奈葉子・水戸 綾. (2011). 当病棟における現在のカンファレンスの意識調査: カンファレンスの活性化に向けて. *東京医科大学病棟看護研究集録*, 31(第1群), 24-28.
- (98)杉村伸一郎. (2015). 保育者の実践研究を支援する際に考えていたこと. *幼年教育研究年報*, 37, 33-34.
- (99)芦澤清音. (2010). 発達臨床の専門性は保育カンファレンスで保育者をどのように支援するか: 保育園の“気になる子”の事例検討会の分析. *帝京大学文学部教育学科紀要*, 35, 25-35.
- (100)橋本和幸・吉岡秀晃. (2021). 自己研鑽のための研修会受講の効果: 小学校教員4名の事例をもとに. *了徳寺大学研究紀要*, (15), 123-140.
- (101)阿南寿美子・島田知和・田中 洋. (2023). 保育カンファレンス研究の現状と今後の展望. *西南女学院大学紀要*, 27, 135-142.
- (102)濱名 潔・保木井啓史・境愛一郎・中坪史典. (2015). KJ法の活用は園内研修に何をもたらすのか: 保育者が感じる語り合いの困難さとの関係から. *教育学研究ジャーナル*, (17), 21-30.
- (103)北濱雅子. (2020). 保育士を対象とした保育相談支援に関する研修実践. *香川短期大学紀要*, 48, 145-154.
- (104)岡花祈一郎・杉村伸一郎・財満由美子・林よし恵・松本信吾・上松由美子・落合さゆり・武内裕明・山本隆春. (2009). 「エピソード記述」を用いた保育カンファレンスに関する研究. *広島大学学部・附属学校共同研究紀要*, 38, 131-136.
- (105)河邊貴子. (2008). 明日の保育の構想につながる記録のあり方: 「保育マップ型記録」の有効性. *保育学研究*, 46(2), 245-256.
- (106)仲本美央・久居麻紀子. (2022). 保育者が自らの保育の質を捉えることを可能にする研修プログラムの開発: 保育者の意識と行動の変容から捉えた研修効果の検証. *白梅学園大学・白梅短期大学紀要*, 58, 35-56.
- (107)奥山順子・佐藤敬子. (2006). 保育の質的向上を目指す保育実践研究の方向: 保育者によるエピソード記録を中心とした園内研修の試み. *秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要*, 28, 133-143.
- (108)香曾我部琢. (2014). 保育者の時間的展望の共有化と保育カンファレンス複線径路・等至性アプローチを用いた保育カンファレンスの提案. *宮城教育大学紀要*, 49, 153-160.
- (109)富田久枝・田上不二夫. (1999). 幼稚園教員の援助スキル変容に及ぼすビデオ自己評価の効果. *教育心理学研究*, 47(1), 97-106.
- (110)原 孝成. (2014). インシデント・プロセス法による保育カンファレンスが新任保育士の専門的発達に及ぼす効果. *鎌倉女子大学紀要*, (21), 43-54.
- (111)中川欣子・塩路晶子. (2021). 就学前施設における保育記録のあり方に関する研究: A市保育者のインタビュー分析を手がかりに. *鳴門教育大学学校教育研究紀要*, (35), 101-109.
- (112)前田和代. (2020). ドキュメンテーションの写真分析から捉えた保育者の関心. *教員養成教育推進室年報*, (10), 35-42.
- (113)鶴 宏史・大槻伸子・大中美咲. (2017). 写真を用いた園内研修の方法: 武庫川女子大学附属保育園の取り組み. *武庫川女子大学 学校教育センター年報*, (2), 135-140.
- (114)瀧川光治. (2015). 写真を活用した保育の振り返りと園内研修の手法の提案: アクティブラーニング型園内研修の1つとして. *大阪総合保育大学紀要*, (10), 287-297.
- (115)田中裕美・竹田契一・坂趣孝治. (1987). 保育者のコミュニケーション・センシティブティの向上に関する実践的研究 II: VTRによるフィードバックの効果について. *日本保育学会第40回大会発表論文集*, 720-721.
- (116)貞松 成. (2021). ビデオ・リフレクションによる子ども理解. *大阪総合保育大学紀要*, (16), 131-142.
- (117)下 孝一・有光成徳. (1980). ビデオの教育利用に関する研究(I): 保育現場の探究(1). *視聴覚教育研究*, 11, 19-38.

- (118) 中川欣子. (2020). *幼児教育における保育記録のあり方に関する研究*. 鳴門教育大学高度学校教育実践専攻学位論文.
- (119) 青田あゆみ・千葉純子・白鹿さくら. (2021). 手術後評価カンファレンスを導入した効果. *松江市市立病院医学雑誌*, 25(1), 21-31.
- (120) 藤枝静暁・森田満理子・新井邦治郎. (2016). 公立幼稚園における特別支援園内研修の実践記録(6): 学び続ける教員像の確立を目指した基礎研究. *埼玉学園大学心理臨床研究*, (3), 1-9.
- (121) 鈴木静香・織田安沙美・大西将史・唐澤愛子・笹原未来・松木健一. (2017). 地域組織間連携による学校支援ボランティア事業におけるボランティア学生への支援体制の構築: 「振り返りシート」を用いたケースカンファレンスの実践とその質的分析を通して. *福井大学教育実践研究*, (42), 63-69.
- (122) 秋田喜代美(編著)・小田 豊(編著)・上田敏丈・門田理世・鈴木正敏・中坪史典・野口隆子・箕輪潤子・椋田善之・森 暢子・淀川裕美. (2023). *園内研修でもっと豊かな園づくり*. 中央法規出版.
- (123) 栗田通代・市川みち江・柳沢美由紀・今井良江・柿沢博美・市川美代子・下村陽子・松田 睦・久保田芳子・遠山裕子・市川幸江・宮本夕香・山本陽子・高野泰江・藤森ふみ子. (1986). 3 検ノート(カンファレンスノート)の工夫・改善: 患者ここを見つめ, 継続性ある看護をするために. *信州大学医学部附属病院看護研究集録*, 17, 100-109.
- (124) 中島寿宏. (2022). *体育授業における教師の関与と生徒集団内での言語的コミュニケーション: 可視化データによる実証的・実践的研究*. 北海道大学大学院教育学院博士学位論文.

# Literature Review for the Childcare Conference to Improve the Quality of Childcare and Early Childhood Education

## : Comparison with Education and Nursing

Yukiko TAKEYAMA\* · Keisuke SHIRAGA\*\*

### ABSTRACT

Childcare conferences are held in childcare facilities to improve childcare workers' expertise and foster a common understanding among all staff. Childcare facilities have diverse aims, childcare practices, and facility types, so conferences should be tailored to each facility's unique situation. Therefore, in this study, we collected previous research to examine the elements for effective conferences. We also included the three fields of childcare, education, and nursing to gather suggestions from conference practices in fields other than childcare. We collected 120 references and extracted descriptions about conference from these documents. As a result of analyzing descriptions about conferences, we found important elements that are common to many facilities, and elements that differ depending on the site. Many descriptions of the role of the facilitator were found in all fields, and the attitude of conference members to participate with an empathetic attitude was found to be common regardless of the field or site, confirming the high importance of this attitude in making conferences better. In particular, childcare conferences mainly emphasized to change the attitude of childcare workers by sharing of daily practices centering on the child's figure.