

論文

「成長し続ける保育者」を養成するプログラム（1）
—理論編—

鬢 櫛 久美子

1. はじめに

本稿の課題は、「自律的に学ぶ姿勢を持ち、自らのキャリアステージに応じて成長し続ける保育者を養成するプログラムを検討することである。

現代社会においては、「超少子化」「出生率の低減」という国家の存続にもかかわる重大な事態に、経済発展・労働力などに関する国家的な政策の視点から、幼児教育・保育についてのニーズが量・質の両面から拡大している。待機児童の問題の解消もその一つである。原因として保育者不足があげられ、それに伴って保育の質保証の問題もクローズアップされている。

幼児教育・保育の質には、ハード面とソフト面がある。ハード面は、保育環境の充実である。施設・設備、保育者の人数、待遇等が考えられるが、これらは、保育者養成校独自では対処することが難しい。一方、ソフト面として考えられる保育者の質に関しては、保育実践力、保育者集団としての組織力、園内外の研修への積極的関与などが考えられるが、これらは、保育者養成校としても取り組むべき課題である。今日のように変化の激しい社会にあっては、変化する社会情勢に対応可能な実践力の高い保育者であることも求められている。また、仲間とともに、より良い保育を創造できるよう学び続け、キャリアに応じて保育者仲間の育成（on the job training）のコーチングができることも重要となる。

「自律的に学ぶ姿勢を持ち、自らのキャリアステージに応じて成長し続ける保育者」であることは、現代社会において強く求められているが、保育実践の本質上、「保育の専門性」、「高い実践力」の観点から不易の課題であると考えられる。保育実践家は、なぜ、学び、成長し続ける必要があるのか、その答えが「保育の専門性」、「高い実践力」にあるとすれば、「保育の専門性」、「高い実践力」とはどのようなものを、津守真（1926-2019）の保育思想に探り、本稿の課題の意義を検討する。次に、津守の保育思想から見出した解に基づき保育者養成をするためには、どのようなことに配慮する必要があるか、今日の学生を取り巻く環境と学生の特性について検討する。以上の検討をもとに、教育者という職業の専

門性は、「複雑な問題状況に身を置きながら、経験から形成した実践的知識を用いて、実践過程を省察し、授業を創出していくところにある¹」としたD・ショーン（Donald Alan Schön,1930-1997）の「反省的実践家（reflective practitioner）²」の概念とその教育の方法³を参考に、保育者養成のプログラムをデザインする。

2. 津守真の保育思想にみる「保育の専門性」と「高い実践力」

津守真の代表的著作『保育者の地平』の副題「私的体験から普遍に向けて⁴」に象徴されるように、彼は子どもと出会い、子どもとかかわる実践によって保育を研究した。津守の保育思想をもとに、「保育の専門性」と「高度な実践力」について、また、彼の保育思想の中心概念である「省察」を考察することで、保育実践家にどのような資質が求められるのかを明らかにしたい。

(1) 保育の知は「臨床の知」

人生の後半を保育実践の場で過ごした津守は、「身体をもって子どもとかかわる保育実践のなかに『知』があることを体験として知った」と述べ、保育の知は「臨床の知」であると述べている⁵。また、『『知』は固定したものではない。絶えず探求することによって力動的に変化する⁶』とも述べている。保育の質を向上させるためには、子どもとかかわる保育実践を積むことが必要であり、また、絶えず探求し続ける必要があるといえる。つまり、より「高い実践力」を求め、成長し続ける必要があるといえる。

(2) 「保育の専門性」と「高い実践力」

津守は、「日々の保育生活は、どこにそのような重要な意味があるのかも分からないような、小さなことの連続である。しかし、よく見ると、そこには、日々、異なった状況がある。その状況をどのように読みとり行為するかは、保育者に与えられた高度の専門的課題である⁷」と述べている。「保育の専門性」と「高度な実践力」とは、子どもとかかわるその時々状況を読み取り、応答することだといえよう。

(3) 「省察」

津守は、保育者の子どもへのかかわりを、①出会う、②交わる－表現と理解、③現在を形成する（いまをつくる）、④省察する、の4つのキーワードで考えると説明しており⁸、「省察」は、津守の思想の中心概念のひとつである。

今日、「保育の質」に関心が高まる中で、「保育の振り返り」に関する研究が増加している。実践の振り返り（reflection）への関心の高まりは、幼児教育・保育だけではなく、教育

全般にわたっていえることである。津守の「省察」概念や、ショーンの反省的实践（省察的实践）に触れた研究は多く見られるものの、その多くは事後に、実践した保育についての振り返りを実証的に検討し、振り返りの方法や、振り返りの有効性を主張する研究である⁹。それらの研究は、研究それ自体としての意義はあるが、津守に関しても、ショーンに関しても、それぞれの省察概念について思想的に吟味し、保育者養成課程全体にわたる教育との関連から論じた研究はあまり見かけない。

津守は彼の著作のあらゆる箇所、「省察」について言及している。『保育の体験と思索』においてでは、「反省」と「省察」の違いについて次のように述べている。

「時間をへだてて振り返ること、すなわち、反省は、英語では reflection であり、flex は身を折り曲げて後を見るという意味である。実践は、一回限りの、不可逆的なできごとであるが、反省によって、人はそのことを道徳規準に照らして評価するのではなく、まして、後悔して残念に思うのではなく、体験として、ほとんど無意識の中に捉えられている体験の認識に何度も立ち返り、そのことの意味を問うのである。意味を見出すことによって、過去は現在となり、そして、未来を生み出す力になる。その精神作用は、反省に考察を加えること、すなわち、省察である。¹⁰」

津守のいう「省察」とは、日常的な意味での「反省」や「振り返り」とは異なるのである。振り返らなければ忘れ去られてしまう、無意識のうちになされた実践の体験を、何度も振り返ることにより意味を見出す作業、一般的な意味の反省ではなく、そこに考察が加えられて、体験を経験へと変換していく作業である。「省察」は実践を認識することなのである。その結果、次の実践につながるのである。

「子どもたちが眼前からさったあと、保育者は、差し迫った現実の要求からひととき解放され、子どもと応答していた時の体感や物質のイメージなどを思い起こす、一人になって実践の後を振り返るときに、保育者は自分が巻き込まれて応答していた最中の意味をより深く考えることができる。また、保育の後に同僚と話し合うとき、同じ子どもの全体像が見えてくる。学校の内外での研修は省察を助ける。その時間が持てなくなったら保育の質が低下する。¹¹」（下線は筆者）

「省察」は、保育の後、事後的に行われることも必要であり、また、その方法としては、一人で振り返り実践の意味を考え、そして、それを仲間とともに振り返ることに、自分とは異なる角度からの見方を知り、実践の全体像が見えてくるのである。

また、保育の最中にも省察が行われていることも述べている。

「保育の実践と省察は切り離すことができない。子どもとかかわり身を動かしている最中にも、保育者は子どもの行為を読み、それに応答している。（事例略）だれでもが同じようにできるわけではない。保育の省察の修練を積むうちにできるようになる。保育の一日の中には、弁当のとき、あるいは、単調と見える行動に長時間かかわるときなど、保育の最中でも省察しながらつきあうときがある。それが保育を楽しくさせる。¹²⁾」

津守は、子どもの行為は、「子どもの心の深いところにある疑問や願望と結びついている」といような箇所、繰り返し述べている。そして、この行為と子どもの疑問や願望の関係に気が付くのは、「保育の積み重ねの中で洞察が得られることもあるし、また、違う子どもの類似の場合の省察がそれを助けることもある¹³⁾」と述べている。（下線は筆者）

これらの文章から、実践の後に、振り返り省察するばかりではなく、実践の最中でも子どもの行為を読み応答する際に無意識の内にも「省察」はなされているのである。そして、「省察」を身に付けるためには、たくさん子どもと出会い、保育実践を積み重ね、そして実践の中身を認識することを繰り返すことが必要であるといえる。

（4）実践の知の不確実性

「実証科学は、確かな命題、法則を求めるが、保育（かかわり）の学問は、そのような確実さを求めると誤る。保育者が心を決め、心を通わせて子どもと出会い、子どもの表現を読み、それに応答してゆくのであって、公式を当てはめるわけにはいかない¹⁴⁾」と津守は述べ、不確実性は実践の本質であるといっている。つまり、保育実践にはマニュアルはなく、子どもに出会い、子どもの表現を読み、その都度判断をして応答することが求められる。自分の実践の枠組みが当てはまらないことに、戸惑い、不安に陥るのは常である。そのような時に、自分の枠組みに当てはまらない状況を切り捨て、いつもの枠組みで応答しようとする（過剰学習する¹⁵⁾）ことなく、すぐに答えの出ない状況に、耐える力が求められるのである。

（5）津守の保育思想から、保育者養成を考える

津守の保育思想をもとに、「保育の専門性」と「高度な実践力」について、また、彼の保育思想の中心概念である「省察」概念を考察することで、保育実践家にどのような資質が求められるのかを見てきた。

津守は、保育者養成について直接言及しているわけではない。津守のいう高度な専門的課題に取り組み、成長し続ける保育者を養成するにはどのような教育方法が適切なのか、彼の保育者論、保育論から、保育者養成に求められることをまとめてみる。

保育の知は「臨床の知である」こと、したがって、保育の実践力は、理論を学べば、実践ができるといったものではない。「保育実践のなかの体験（子ども及び保育者の両者について）が、実践を更に先へと導き、子どもと保育者との両者の人間理解を深める¹⁶⁾」のである。

反対に、実践さえ積みばよいというものではない。「保育の高度な専門性」とは、子どもとかかわるその時々状況を読み取り、応答することであり、「保育の高い実践力」とは、保育を創造する力である。事例の固有さ、複雑さ、その状況の独自性を見極め、問題設定をして応答すること、すなわち問題解決を図ることが求められるのである。そのためには、「省察」する力と、常に「省察」する習慣を身に付ける必要があるだろう。単に、「省察」を技術や知識として身に付けるのではなく、「省察」を伴う保育実践を繰り返し続けることが、学び続けることであり、保育者の成長につながるのである。

しかし、ここで注意しなければならないことは、実践を行うには、理論や知識が必要だということである。また、実践の意味を見出すには、過去の理論的「知識」と実践的「知識」も必要だということである。津守の著作には、事例があげられると同時に、その事例から子どもと保育者のかかわりに深い洞察が加えられている。彼の洞察は、保育思想家の先達倉橋惣三、精神分析家・心理学者の E.H. エリクソンや B. ベッテルハイム、現象学者 M.J. ランゲフェルト、教育哲学者、O.F. ボルノー、J. デューイ、エレン・ケイなど多くの学問的な探求に通じた思索であることが、彼の著作物の引用に見て取ることができる。つまり、理論と実践の往還が必要であるといえる。

また、津守は、実践の不確実性について述べ、不確実性こそが実践の本質であるといっている。保育・教育とは、子どもの傍らに寄り添い、子どもを気遣い、子どもの訴えを聞き、子どもの育つ可能性を信じて忍耐強く有らねばならないといえるだろう。この忍耐強さを、育てることも養成課程には求められる。

3. 今日の学生の特性に応じた保育者養成

保育者養成も、保育と同様、教育実践、教育臨床である。教育理念、また教育方法は、被教育者である学生にとって意味のあるものでなければならない。学生たちは、少子化社会、情報化社会に育っており、生育環境が作用しているのではないかと思われる今日の学生の特性として、次のような点があげられる。

1つ目は、養成校に入ってくるまでに、子どもと出会う機会が少ない。出会うとは、津

守が、保育者の行為を説明する場合に用いる4つのキーワードのひとつである。出会うとは、偶然目にするのではなく、子どもの側、つまり子どもの立場に立って子どもとかかわるという意味である¹⁷。

2つ目は、学生たちは、情報化社会の中でコミュニケーションツールを活用してきており、情報を扱うことには長けているが、感性を豊かに発揮し、感情が揺さぶられるような体験に意味をみだし、経験として積み重ねること、自分の言葉にして物語ることに不足している。知識や技術も受動的に修得する傾向がある。

3つ目には、課題に取り組むときには、自分の経験から方法を探るのではなく、情報に助けを求めたり、情報から答えを見出そうとする傾向が強い。情報を操作できるツールを常に身に付けているため、いつでも、どこでも情報を引き出すことができ、答えのない状況を持ちこたえることが不得手である。

津守のいう、子どもの言葉に耳を傾け、子どもの行為にまなざしを向け、自ら判断し実践する、「保育の専門性」と「高い実践力」追求し、学び続ける保育者を育成するためには、以下の5つの観点を加味し、養成プログラムを検討する必要がある。

第1に、子どもと出会い、触れ合うこと、つまり、学生が実践場面に身を置くこと保証しなければならない。

第2には、実践場面での学習の仕方は、学習した知識や技術を自分なりに試し、確かめる機会とし、アクティブに学ぶことができるようにする必要がある。学内での学修と実践場面での学修の往還を繰り返すこと、それも短い周期で繰り返すことが有効であると考えられる。免許資格取得要件のための実習では、教えられたことを型通りに実施する、また、与えられたプログラムを手順通りにこなすことになりがちである。このような実習とは別に、学んだ知識や技術を実践場面で実際に試し、確認し、深化させる習慣を身に付けることができる機会を保証しなければならない。

第3には津守のいう「省察」することを身に付け習慣化するためには、体験を自己との対話により振り返り言葉に置き換えること、そしてそれを仲間に伝えること、お互いの体験を言葉からイメージできる力を育み、仲間とともに振り返ることが必要である。

第4には、学生のコミュニケーション能力不足に対応するために、振り返り、「省察」する時間を十分に保証することである。そして、「実践」と「振り返り」と「省察」を、出会う、交わる、実践するというステップを踏んでトレーニングすることが肝要と思われる。仲間と振り返ることは、保育は協働により実践するものであるから、保育の質の向上

を図るために求められている、保育者集団としての組織力にもつながるであろう。

第5には、自分の実践の枠組みが当てはまらないとき、戸惑い、不安に陥るのは常であるが、そのような時に、自分の枠組みに当てはまらない状況を切り捨て、いつもの枠組みで応答しようとする（過剰学習する）ことなく、すぐに答えの出ない状況に耐える力をつけなければならない。

4. D・ショーンと「反省的实践家」

津守真の保育思想を考察した結果、保育の知が「臨床の知」であり、実践のなかに埋め込まれた知であることまた、不確定な状況の中で実践を振り返り省察していくことが「保育の専門性」であることが理解できた。このような、「保育の専門性」を、今日の学生の特性に応じて教育をするための重要な点も検討した。これまでの考察から、「実践」と「省察」が保育者養成プログラムをデザインする鍵となるといえる。

そこで、本稿で参考とするのは、教育者という職業の専門性は、複雑な問題状況に身を置きながら、経験から形成した実践的知識を用いて、実践過程を省察し教育を創出していくところにあるとしたショーンの「反省的实践家 (reflective practitioner)¹⁸」（「省察的实践家」とも訳される）の概念と専門家養成の方法として彼が提唱する「反省的実習 (reflective practicum)¹⁹」教育の方法である。

専門職要件を十全に備えることこそが専門職化への道であり、その結果として優れた専門家の実践が実現するという考え方に一石を投じた、ショーンの専門家養成の方法は、本稿のテーマである保育者養成プログラムを構築することに、有用なものであると考える。

(1) 「反省的实践家」

ショーンは、彼の主張する反省的实践概念が、デューイ (John Dewey, 1859-1952) の中心概念のひとつである「反省的思考 (reflective thinking)」概念²⁰に強く影響を受けたものであると述べている²¹。両者の違いは、デューイが、日常生活に生きる我々がどのように考え行動しているのかについて理論を展開したのに対し、ショーンは、さまざまな専門家たちがどのように実践の最中に問題解決を行っているのかについて理論を構築したことにある²²。

また、ショーンは、マイケル・ポラニー (Michael Polanyi, 1891-1976) の指摘した「暗黙知 (tacit knowing)²³」に着想を得て、我々の知ることが行動に含まれていること、さまざまな行動のさなかに知るという行為があることを分析している。ショーンは、こうした

実践知らないしは臨床知は、教師など専門職に関わるものに共通した特徴であって、知ることと行うことが分かちがたく結びついていると述べている。知ることは、何事かを行うことの中に埋め込まれているのであり、実際の状況において活動することと切り離すことはできない。この時はこうすればよいというマニュアル的な知ではなく、言葉でうまく言い表すことのできない暗黙的な知であると述べ、「有能な実践家は、自ら述べるができる以上に知っている²⁴」と述べている²⁵。

(2) 「反省的実践家」としての保育者

ショーンの「反省的実践家」の概念を佐藤学の説明²⁶をもとに、保育者についての説明に変換すると次のようになる。

「保育者（教師）という職業の専門性は、科学的技術の合理的適用、すなわち保育学（教育学）や発達心理学などの学問理論によって明らかにされてきた原理や技術を保育（教育）実践の場に適用していくことに熟達すること、すなわち『技術的熟達者』になることにあるのではない。複雑な問題状況に身を置きながら、経験から形成した実践的知識を用いて、実践過程を省察し、保育（授業）を創出していくところにある。…『省察』は、科学的理論から導かれた技術と原理知識の習得に焦点をあてたこれまでの『技術者訓練』モデルから、保育者（教師）の自律的な思考様式を育てる『専門家開発、自己形成』モデルへと、保育者（教師）教育の変革を支える機動力となっている概念である。」（カッコ内が原文の用語）

このような説明からも、ショーンが提唱した「反省的実践家」の概念は、津守真の思想において検討した「保育の専門性」の確立と向上に有用な専門職概念であると考えられる。したがって、本稿の課題、「自律的に学ぶ姿勢を持ち、自らのキャリアステージに応じて成長し続ける保育者養成」のモデルとなるといえる。

しかし、保育者養成課程の現状は、実践に有用な知識・技術の育成に力を入れ、即戦力として役立つ保育者を養成しているのが一般的である。実践に有用な知識や技術の育成を目指して養成された保育者は、現場に出てから技術的熟達者となることはできても、専門性を向上させ、自分の実践を省察し保育を創造するための技法を磨き成長していくことは難しいのではないだろうか。実際に、実践力に力を入れた教育課程で保育の知識と技術を獲得した学生は、卒業後年数が経過するにしたがって、能力の不足を感じていることが明らかとなっている。ことに、「一人で仕事をこなせる力」「問題解決能力」などに不足を感じていることが論じられている²⁷。

ショーンは、「反省的实践家」がどのように「問題状況を把握し、状況と対話して省察し」実践しているというのか、そして、彼は、「反省的实践家」を育てる専門家教育をどのように提唱しているのかを検討する。

(3) 「反省的实践家」の実践と専門家教育

著書“The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action”のタイトルが示しているように、ショーンは、「反省的实践家は行為しながら考えている²⁸」と主張している。つまり、活動過程の最中に、「状況との対話」により「省察」しながら問題の把握をしているというのである。

活動過程に実践者が生み出す知、実践知は、「行為の中の知 (knowing-in-action)²⁹」と「行為の中の省察 (reflection-in-action)」により生み出される知である。暗黙のうちに依拠する自身の枠組みそのものを問い直し、新たな認識、判断、行為を見出していく技である。過剰学習を修正する知である³⁰。「行為の中の省察」は、「状況と対話 (conversation with situation)」しながら瞬時、瞬時になされており、言葉にすることが難しい。行為の後に立ち止まって振り返る、「行為についての省察 (reflection on action)」と「状況との反省的対話」(実践過程での「状況との対話」を省察すること)が、行為の中で形成してきた理解の意味を問い、実践の構造や問題をとらえる自己の枠組みを発見し、それをとらえ直し、枠組みを組み替えていく機会となる³¹。「反省的实践家」は、自らの実践過程を省察し、次の実践に生かすことを繰り返し、成長し続けるといえる。上述した、津守真の保育の知についての考察や、省察概念に通底する考え方である。

ショーンが提唱するこのような「反省的实践家」を育てる専門家教育 (“Educating The Reflective Practitioner”) は、「なすことにより学ぶこと (learning by doing)³²」そしてそれを「コーチする (coaching)³³」ことを重視したものである。専門家教育には、実践を通して学ぶための「実習 (practicum)³⁴」が重要なものとなる。そして、「実習」を振り返り、「状況との反省的対話」つまり、実習過程での「状況との対話」を省察すること、その方法を修得することが必要となる。

大学での専門家養成教育が、「まずは教えられ、専門家の知識と技術の標準モデルを身に付けた後に実践 (実習) するというもの」であったのに対し、「反省的实践家」を育てる専門家教育は、実践知の学びであり、実践の認識論を学ぶために、「実習」という状況を中心に学修されるため、従来の学修方法に発想の転換を迫るものだとされる³⁵。

5. 「成長し続ける保育者」を養成するプログラム

「反省的实践家」としての保育者は、刻々変化する日常生活の中で直観的に臨機応変に状況を読みとり応答している。修得した知識や技術を基に、暗黙の認識と判断をして、子どもに応答しているのであり、修得した知識や技術を当てはめて自動的に応答しているのではない。その都度、子どものおかれた「状況を読みとり」目の前の子どもの思いや願いを理解して応答している。かつ、実践力すなわち、瞬時に「状況を読み取り応答する力」の適合性を向上させるために、実践の後に実践を振り返り、省察を繰り返して、成長し続ける保育者であるといえる。

このような「反省的实践家」を養成する方法として、「子どもを学び、子どもに学び、ともに学ぶ」を教育課程の理念とした教育プログラムを考案した。「子どもを学び、子どもに学び、ともに学ぶ」という学びの循環を体得し、反省的实践力の基礎として、自ら課題を見出し、問題を設定し、解決していく力、すなわち「反省的思考の習慣」を身に付けることを目的として「専門演習・研究科目」を基軸に教育課程を編成した。それは、1年次から3年次までの「子ども学フィールドワークⅠ・Ⅱ・Ⅲ」と4年次の「子ども学研究ゼミナール」であり、これらの科目を基軸に「子どもを学ぶ」と「子どもに学ぶ」と「ともに学ぶ」は展開される。

「子どもを学ぶ」は、子どもに出会うために豊かな人間性や倫理観を培い、保育の知識や技能を磨くことを目的とした教養科目群と専門科目群からなる学びである。1年次からフィールドワークを配置することで、学問・理論によって明らかにされてきた原理や技術を実践との往還により、納得しながら学ぶことを目指している。「子どもに学ぶ」、「ともに学ぶ」ための理論や技術の修得であり、免許・資格に関する要件を満たすための科目も含まれている。

「なすことにより学ぶこと」を可能にするために、基軸となるのが、「子どもに学ぶ」と「ともに学ぶ」である。1年次から4年次まで継続して保育の日常に身を置き、「保育の専門性」を実習（参与観察や保育実践）から学ぶ「子どもに学ぶ」と、「行為についての省察」と「状況との反省的対話」を学ぶことを目的とし、自らの実習を振り返り、問題解決と課題を見出すために、コーチ（ファシリテーター）としての教師の下で、仲間との対話により切磋琢磨しながら学修する「ともに学ぶ」とで成り立っている。

「子どもに学ぶ」は、実際に保育の日常場面で子どもとかかわることを通した学修である。「状況を読み取り応答する力」は、生きた子どもの全体像や活動する具体的な子ども理解

により可能となる。既に学修した理論や知識や技術を用いて観察や実践に取り組み、保育の中で「状況を読み取り応答する力」のトレーニングをする。「子どもに学ぶ」は、保育・子育て支援の創造力として、具体的な援助や支援の内容を計画し実践することに対応する力の修得にもつながる。カリキュラム編成としては、「専門演習・研究科目」を中心に進められる学修であるが、「専門実習科目」（免許・資格取得要件としての実習）において、また、様々な科目の中でも保育現場での体験学習などが導入されることにより、「子どもに学ぶ」は学修されるものであると考えている。

「ともに学ぶ」は、「子どもに学ぶ」での気づきを自分の考えとして仲間に理解してもらえよう表現すること、また、仲間の意見に耳を傾け理解することを通して、共感したり、違いに気づくことで学びを深めていく学修である。発表や討議を通して、保育現場での観察や実践を振り返り、自己評価をし、課題を見出し、必要とされる知識・技術等の学修に取り組む主体性を見いだすとともに、広い視野に立ち、「状況を読み取る」力をつけていく学びである。言い換えると、「ともに学ぶ」は、保育・子育て支援の創造力について「実践から生まれた気づきや課題を共有し、分析することができる」力と、「経験や実践を反省的に振り返り、課題を発見し対応することができる」力の修得である。

「子どもに学び、ともに学ぶ」学修は、既に学んだ理論や知識や技術の意味を見出し、「子どもを学ぶ」の学修を深めることにつながる。また、体験から生まれた疑問は、「子どもを学ぶ」ことへの動機づけとなる。このように、「子どもを学び、子どもに学び、ともに学ぶ」という学びの循環を身に付け、成長し続ける保育者となるのである。

6. おわりに

本稿の課題は、「自律的に学ぶ姿勢を持ち、自らのキャリアステージに応じて成長し続ける保育者を養成するプログラム」を検討することである。保育実践者は、なぜ、学び、成長し続ける必要があるのか、「保育の専門性」と、目指すべき「高度な実践力」とはどのようなものかを、津守真の保育思想に探った。状況を読み取り、保育を創造することが保育の高度な専門性であり、実践のなかで省察を繰り返すことで、高度な実践力を身に付けていくことができることが明らかとなった。

少子化、情報化社会に育つ今日の学生が「保育の専門性」を目指し学修するためには、理論と実践の往還を繰り返すこと、実践と振り返りを重ねること、コミュニケーション力をつけながら仲間と対話すること、情報に頼らずに問題状況を持ちこたえる力を付けるこ

とが必要であると考えられた。

「教育者という職業の専門性は、複雑な問題状況に身を置きながら、経験から形成した実践的知識を用いて、実践過程を省察し、教育を創出していくところにある」としたショーンの「反省的実践家（reflective practitioner）」の概念とその教育の方法を参考に、保育者養成のプログラムを検討した。

これらの考察から、「子どもを学び、子どもに学び、ともに学ぶ」を教育課程の理念とした教育プログラムを考案した。理論や技術を学ぶ「子どもを学ぶ」と、それらを保育の日常で実践し試す「子どもに学ぶ」と、自らの実践を振り返り、仲間とともに対話し発表することで省察する「ともに学ぶ」から成り立つプログラムである。1年次から3年次の「子ども学フィールドワークⅠ・Ⅱ・Ⅲ」と4年次の「子ども学研究ゼミナール」を中心に「子どもを学び、子どもに学び、ともに学ぶ」という学びの循環を体得し、反省的実践力の基礎として、自ら課題を見出し、問題を設定し、解決していく力、すなわち「反省的思考の習慣」を身に付けることを目的としたプログラムである。

実践の不確定な状況において、予想に反する状況に置かれこれまでの枠組みが通用しないことに驚き困惑したときに、「反省的思考」により、これまでとは異なる実験的な試みを行い、新たな行為の中の知を生み出し、そして、それを事後的に省察することで、評価し、保育実践を繰り返す、保育を探求するのである。「反省的思考」とは、このような螺旋的な探求を推し進めることで、成長していく思考・行動様式である。

ここに提唱した「子どもを学び、子どもに学び、ともに学ぶ」という学びの循環の具体的な教育の実施方法に関しては、次なる論文「「成長し続ける保育者」を養成するプログラム（2）－4年間の学びを支えるしくみ－」に述べることにする。

今後の課題は、提唱したプログラムの実践的検証である。これから学年ごとに実施される「子ども学フィールドワークⅠ・Ⅱ・Ⅲ」と「子ども学研究ゼミナール」において、学生が何を学んだか検証を行うとともに、授業者も共同で省察を繰り返し、このプログラムの有効性を高めていくことである。

【註】

- 1 秋田喜代美「教師教育における「省察」概念の展開 反省的実践家を育てる教師教育をめぐる」森田尚人・藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学編『教師と市場』教育学年報5世織書房、1996年 p.451.

- 2 ショーンの“Reflective Practitioner”は津守の「省察」概念に照らして翻訳すれば、「省察的实践家」とするのが適当であるともいえる。しかし、ショーンは、デューイの教育理論の中心概念“reflective thinking”に基づき、現代的要求にこたえた教育理論を構築しているが、“reflective thinking”は既に「反省的思考」と訳されていること、また、結論を先取りしていえば、本稿においても、デューイを参考にし、「反省的思考の習慣」という語を用いているため、“Reflective Practitioner”を「反省的实践家」とした。
- 3 ショーンの数ある著作の内、以下の2冊を主たる参考文献とする。
- Donald A. Schön (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books. (D・ショーン、佐藤学・秋田喜代美 訳 (2001) 『専門家の知恵－反省的实践家は行為しながら考える』 ゆみる出版)
- Donald A. Schön (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- 4 津守真『保育者の地平－私の体験から普遍に向けて』 ミネルヴァ書房 1997年
- 5 津守真「保育の知を求めて」『教育学研究』 第69巻第3号 2002年 p.38.
- 6 津守「保育の知を求めて」 p.38.
- 7 津守『保育者の地平』 p.103.
- 8 津守『保育者の地平』 p.4、「保育の知を求めて」 p.38.
- 9 「反省的实践家」という専門職モデルが、多くの国々の教員養成大学に影響を及ぼしているといわれている。就学後の教員養成課程に次いで、保育者養成課程でもショーンを引用する研究が増えてきている。以下に、その一部を示した。それらの多くは、概念そのものを吟味するというよりは、実証的検討を行い、振り返りの方法を検討する等の研究であり、養成プログラム全体を対象とした研究は見かけない。
- ・瀬川武美・福本昌之「反省的实践を促す教師教育プログラムの研究－教育実習における協働授業と省察」『帝塚山学院大学研究論集・文学部』 41巻 2006年 pp.61-82.
 - ・高橋早苗「反省的实践家の教育実践記録の意義と活用－実践記録カンファレンスを通して－」日本教育方法学会『教育方法学研究』 第33巻 2008年 pp.49-60.
 - ・神長美津子「専門職としての保育者」『保育学研究』 第53号第1号 2015年 pp.94-103.
 - ・村井尚子「省察による保育観の問い直し～ALACTモデルを用いた教育実習のリフレクションを通して～」『京都女子大学発達教育学部紀要』 2019年第15号 pp.69-80.
- 10 津守真『保育の体験と思索－子どもの世界の探究－』 大日本図書 1980年 p.9.

- 11 津守「保育の知を求めて」 p.39.
- 12 津守『保育者の地平』 p.293.
- 13 津守『保育者の地平』 p.175.
- 14 津守「保育の知を求めて」 p.44.
- 15 Schön (1983) p.61. 不確実な実践に足を踏み入れることなく、実践の最中の省察をせず、これまでの実践の方法を用いて自動的になることを、ショーンは「過剰学習 (over-learning)」と呼んでいる。
- 16 津守「保育の知を求めて」 p.38.
- 17 津守『保育者の地平』 pp.4-5.
- 18 Schön (1983)
- 19 Schön (1987) p.xii.
- 20 John Dewey (1933) *How We Think*. Boston : D.C.Heath and Company
- 21 Schön (1987) p.xi.
- 22 早川操『デューイの探究教育哲学－相互成長をめざす人間形成論再考』名古屋大学出版会 1994年 p.222.
- 23 Michael Polanyi (1966) *The Tacit Dimension* Routledge & Kegan Paul Ltd, (マイケル・ポラニー、佐藤敬三訳 (1986) 『暗黙知の次元』 紀伊国屋書店)
- 24 Schön (1983) p.viii.
- 25 Schön (1983) p.51. ショーンが、マイケル・ポラニーの「暗黙知」に着想を得ていることについては、龍崎忠の以下の論考を参照した。「反省的な実践を志向する臨床教育学－D・ショーン『反省的实践家』におけるデューイの教育学の展開－」小林剛、皇紀夫・田中孝彦編『臨床教育学序説』柏書房 2002年 pp.277-284. (補論、第3章)
- 26 秋田「教師における『省察』概念の展開」 p.451.
- 27 安部恵美子・白川桂子「保育系短期大学卒業生の進路・キャリア形成と短大評価」『長崎短期大学研究紀要』第18号 2006年 pp.1-18.
- 28 Schön (1983) pp.131-132. (『専門家の知恵』 p.119.)
- 29 Schön (1987) pp.22-23.
- 30 Schön (1987) p.61.
- 31 Donald A. Schön (1992) *The Theory of Inquiry : Dewey's Legacy to Education, Curriculum Inquiry*, 22 (2) p.125 (三品陽平『反省的实践は教育組織を変革するか』 ミネルヴァ書房)

2017年 p.43. を参照した。)

32 Schön (1987) p.xii., p.16.

33 Schön (1987) p.xii., p.17.

34 Schön (1987) p.xii., p.17.

35 Schön (1987) p.9. (『専門家の知恵』 p.220.)

Educating the Reflective Practitioner at the Nursery Teachers Training College (1)

Bingushi, Kumiko*

本稿の課題は、「自律的に学ぶ姿勢を持ち、自らのキャリアステージに応じて成長し続ける保育者を養成するプログラム」を検討することである。保育実践者は、なぜ、学び、成長し続ける必要があるのか、津守真の保育思想に探った。状況を読み取り、保育を創造することが「保育の専門性」であり、実践のなかで「省察」を繰り返すことで、「高度な実践力」を身に付けていくことができることが明らかとなった。少子化、情報化社会に育つ、今日の学生が「保育の専門性」を目指し学修するためには、理論と実践の往還を繰り返すこと、実践と振り返りを重ねること、コミュニケーション力をつけながら仲間と対話すること、情報に頼らずに問題状況を持ちこたえる力を付けることが必要であると考えられた。「教育者という職業の専門性は、複雑な問題状況に身を置きながら、経験から形成した実践的知識を用いて、実践過程を省察し、教育を創出していくところにある」としたD・ショーン (Donald Alan Schön, 1930-1997) の「反省的实践家 (reflective practitioner)」の概念とその教育の方法を参考に、保育者養成のプログラムを検討した。

これらの考察から、「子どもを学び、子どもに学び、ともに学ぶ」を教育課程の理念とした教育プログラムを考案した。理論や技術を学ぶ「子どもを学ぶ」と、それらを保育の日常で実践し試す「子どもに学ぶ」と、自らの実践を振り返り、仲間とともに対話し発表することで省察する「ともに学ぶ」から成り立つプログラムである。1年次から3年次の「子ども学フィールドワークⅠ・Ⅱ・Ⅲ」と4年次の「子ども学研究ゼミナール」を中心に「子どもを学び、子どもに学び、ともに学ぶ」という学びの循環を体得し、反省的实践力の基礎として、自ら課題を見出し、問題を設定し、解決していく力、すなわち「反省的思考の習慣」を身に付けることを目的としたプログラムである。

次の課題は、これからの4年間で、このプログラムの有用性を検証していくことである。

キーワード：津守真 省察 (reflection) D・ショーン (Donald A. Schön)
反省的实践家 (Reflective Practitioner) 保育の専門性
反省的思考 (reflective thinking)