

# 保育分野における省察の研究動向

## —D. ショーンの省察概念を中心に—

櫻井 貴大

幼児教育講座

### Trends in Research about Reflection in the Field of Childcare: A Focus on the Concepts of D.Schön's Reflection

Takahiro SAKURAI

Department of Early Childhood Education, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

#### I. 問題と目的

平成29年に告示された保育所保育指針の「第5章 職員の資質向上」では、「各職員は、自己評価に基づく課題等を踏まえ、保育所内外の研修等を通じて、保育士・看護師・調理員・栄養士等、それぞれの職務内容に応じた専門性を高めるため、必要な知識及び技術の修得、維持及び向上に努めなければならない」と記載されており、保育者の質の向上のための研修の重要性が強調されている<sup>1)</sup>。しかし、その研修は知識や技能を教授するだけでは不十分であると言える。高濱(2000)は保育の経験年数によって、知識量に差はないが経験者の知識はより構造化されていたことや、保育上の問題解決には文脈と結びついた手がかりやコツが使われ、それらは個人差や発達の変化によって変わることを示唆している<sup>2)</sup>。また筆者(2018)の調査からも、発達障がい児を保育する上で、知識や個別援助が分からず困り感を抱えている保育者は少数であり、「一对一の個別支援・援助方法は分かるが、集団の中でそれを活かしかけていない」と回答した割合が最も多かったことを報告している<sup>3)</sup>。

一方で、上田(2011)は同じような保育場面で個々の幼稚園教諭が異なる関わり方をする、ティーチング・スタイルという概念を用いて、それが単なる行動特性に基づいた閉鎖的な分類指標ではなく、それまでの人生や幼稚園教諭としての経験や社会的状況に基づき、ある個人が多様な経路を選択してきた蓄積によって、構築された開放的なシステムとして考えられると述べている<sup>4)</sup>。また、水内・増田・七木田(2001)は、クラスの規範に適応させる存在としての見方から、子どもの個々の育ちに向き合うようになることで「ちょっと気になる子ども」が「気にならない子」になったこ

とや、反対に、一人ひとりに目が届かないような多忙な時期には「ちょっと気になる」存在でなかった子どもが、クラスが安定してきて一人ひとりに関心が向かうようになると気になり始めたことを報告している<sup>5)</sup>。

これらの知見は、研修によって知識や技能を身につけるだけでは保育者の専門性向上にはつながらないことを示唆している。つまり、保育という行為自体が社会文脈に依存したものであり、それぞれに個性や特殊性を含んだものであるため、得られた知識や技能をそのまま当てはめるだけでは適切な援助につながらないことを意味している。

これについて、Schön(1983)は、科学の理論や技術を厳密に適用する、道具的な問題解決という考え方で、その目的を達成するための手段を、道具的に用いる技術的合理性モデルの限界について述べている<sup>6)</sup>。技術的合理性モデルは選択や決定をめぐる問題を解決するために、いくつかの手段の中からその目的に一番ふさわしい手段を選びとることにより行われるとしている<sup>7)</sup>。しかし、Schönはその問題は実践者の前に所与のものとして現れるわけではなく、そのままでは意味をなさない不確かな状況に、一定の意味を与え、「問題状況」を「問題」へと移し変えていく必要があると述べている<sup>8)</sup>。

さらに、ある問題が構成されたとき、その問題はそれ自体独自で不安定なものとして現れ、目的が混乱し矛盾していると、解決できる「問題」はまだ存在していないことになり、応用研究から派生した技術を用いても、対立を解決することはできないと述べている<sup>9)</sup>。

これらの知見を踏まえると、現在のような知識や技術を教授するだけに留まる研修だけでは保育者の専門性の向上に十分に貢献することが期待できないと言えよう。

そこでSchönは「私たちの知の形成は、行為のパターンや取り扱う素材に対する触感の中に、暗黙のうちにそれとなく存在している。私たちの知の形成はまさに、行為の<中 (in)>にあると言ってよい。」と述べ、行為の中の省察という探究プロセスを示している<sup>10)</sup>。これにより、技術的合理性にとって代わる専門家のモデルが示され、多くの研究が行われてきた一方で、Akibari (2007) が指摘するように、省察的な研究において、省察が振り返るという意味で捉えられており本来での意味での省察概念として捉えられていないという問題がある<sup>11)</sup>。

保育所保育指針において「外部研修に参加する職員は、自らの専門性の向上を図るとともに、保育所における保育の課題を理解し、その解決を実践できる力を身に付けることが重要である」と記載されている<sup>12)</sup>ことから、解決する力だけでなく、保育の課題を理解することの重要性について言及していると捉えることができる。Schönが言う専門家の専門性は、問題解決のための知識や技術だけでなく、その問題状況からどのように問題設定をするところに専門性が現れるとしていることから、その枠組みを問い直していくことにより、保育者の専門性の向上が期待できると考えられるのである。

そこで、本研究では、保育分野におけるSchönの省察に着目し、先行研究を分析することを通して、保育者の専門性向上の示唆を得ることを目的とする。

分析対象は、保育者・保育学生や乳幼児を対象としている、もしくは保育分野に関する内容で省察に関するもの、かつSchönの論文を引用し省察について言及している論文を対象とした。

## II. Schönの行為の中の省察概念

Schönは省察という概念を示しているが、実際にはその概念を明確に定義しているわけではない。そのため、省察の概念が異なった意味で捉えられていると考えられる。そこで、省察という概念を本研究ではどのように捉えるのかについて整理する。

### 1. 行為の中の知

ポランニーはある人の顔を知っている場合に、何百万人のなかからでも見分けることが可能であるにも関わらず、それはきわめてあいまいな言葉でしか説明することができない暗黙的なものであるとし、人はその暗黙の規範を用いて、自分たちの実践的能力に依拠しながら判断しているとしている<sup>13)</sup>。つまり、意識しないままに実施の仕方がわかるような行為、認知、判断があり、それについて考える必要はなく、先行する知的操作からは生まれない知なのである。そして、そのような無意識のまま実施している行為や認知や判断

があり、それを行為の中の知と呼んでいる。

### 2. 行為の中の省察

Schönは省察的实践者にとって、行為の中の省察は実践の核となっているとし、実践者は行為<について (on)>省察をしている時もあるが、行為の<中 (in)>の省察をしていることもあると述べている<sup>14)</sup>。実践者が行為や感覚等について省察する場合、そのプロセスでの省察の対象となるのは、行為の結果であり、行為それ自体であり、行為の中にある暗黙的で直感的な知であり、それらが相互に作用しあったものであるとしている<sup>15)</sup>。そして、「実践者が自分の実践の中で (in)、自分の実践について (on) 省察するとき、省察の対象は、目の前にある現象やもち込んでくる実践の中の知の生成システムに応じて多様である。」と述べ、「実践の中の知の生成がもっている複雑性という観点をふまえる必要がある。」としている<sup>16)</sup>。

行為の中で省察するとき、すでに確立している理論や技術のカテゴリーに頼るのではなく、手段と目的を分離せず、両者を問題状況に枠組みを与えるものとして相互的にとらえ、独自の事例についての新しい理論を構築する<sup>17)</sup>。そして、「問題が発生し、対応可能な問題にすぐに置き換えられない状況に陥ったときは、実践者は新しい問題の設定方法を生み出し、新たなフレームを作って状況に当てはめようとする」としており、これをフレーム実験と呼んでいる<sup>18)</sup>。つまり、無意識的な行為の中の知に当てはまらなかったり、うまくいかなかったりした場合に、行為の中の省察がされるのであり、このフレームの省察と再構成がプロフェッショナルの実践、そして行為の中の省察の中核にあるとしている。

Schönは現実世界では、諸問題は所与のものとして実践者の前に現れるのではなく、そのままでは意味をなさない不確かな状況に、一定の意味を与え「問題状況」から「問題」へと移し変える問題の設定であり、問題の設定それ自体は、技術的な問題ではないと述べている。「問題の設定とは、注意を向ける事項に<名前をつけ>、注意を払おうとする状況に<枠組み (フレーム) を与える>相互的なプロセスなのである」と述べている<sup>19)</sup>。このフレームというのは、実践の様々な文脈で起きる問題の種類を決定しており、「特定の課題を設定することよりも上位に位置し、またより長続きしているもの」でありながらも、「実践者はフレームが現実をどのように<構成>し、構成された現実の中でフレームがどのように機能するのかに注意を払おうとしない。」と指摘している<sup>20)</sup>。

そして、研究論文を読んだ者は、別の見方に気付く支援を得られるかもしれないが、異なる視点の基礎となるフレームそのものを省察することについては、あまり参考にならないだろうと指摘しており、異なった

見方について知ったり、理解したりするだけではフレームの省察と再構成には至らないと考えられるのである。実践者がいったん自分たちの実践の現実を主体的に構成し、自分たちに利用可能なフレームの多様性に気付いた場合、以前の自分たちの暗黙のフレームを、行為の中で省察する必要性を理解し始めると述べている<sup>21)</sup>。さらに、フレームが変われば有効性の考え方もまた変化することを示唆し、実践者がみずからのフレームに気付くようになると、「自分が優先してきた価値と規範に注意し、これまで重要だと見なすことなく考慮の範囲外に置いていたことについても併せて考えられるようになる。」と述べている<sup>22)</sup>。

以上の知見から、行為の中の省察とは、単に実践を振り返るという意味での省察ではなく、暗黙的なフレーム自体を省察し、問題状況からのどのような問題設定をするのかを探究していくプロセスが行為の中の省察の中核であると言える。これは、実践者自身がそのフレームに自覚的になることによって、その外側にある事柄や認識に気付き、それらを含めて考えることを可能にすることに意義があるのである。

そして、枠組みの転換がなされた問題を解決しようとする実践者の努力は、行為の中の省察と呼ばれる新しい発見を生み出していく。そのプロセスは、評価、行為、そして再評価の各段階を通して螺旋状に進んでいき、固有で不確かな状況は、その状況を変化させる試みを通して理解されるようになり、理解しようとする試みを通じて変化するようになるのである<sup>23)</sup>。

これは、レパトリー構築の研究とは区別しておく必要がある。「実践状況が、利用する行為理論や現象モデル、統制技術にあてはまらないときであっても、すでに述べてきたように、私たちはその状況をなじみの状況、事例、先例であるとくみなしてきた」。レパトリー構築の研究は、『行為の中の省察』に役立つ方法で事例を蓄積し、記述するという機能を提供する研究である。」と述べている<sup>24)</sup>。しかし、「レパトリー構築の研究は幅広く実践されているが、始まりの状況と実際の行為、達成された結果の三点に焦点が当たる傾向にある。このような事例は、行為の特徴や結果、文脈との間の結びつきを示すのには役立つかもしれない。しかしそれらの事例は、状況に対して最初にフレームを与えてから最終結果に至るまで探究の道すじを明らかにするものではない。」と述べている<sup>25)</sup>。そして、「それらは事例の書き手が、探究の終わりになって立ち上がってきた見解を、あたかも最初から活用してきたかのように書くといった『履歴の修正』を含んでいることがしばしばである」と述べている<sup>26)</sup>。これは問題状況から問題設定をする際にレパトリーの中からこれまでの例や見本として参照するものであり、行為の中の省察を行う「定数 (constans)」の一つであるが、フレームそのものを省察し再構成していくものではない

いことを示している。

### Ⅲ. 保育分野における省察の研究動向

#### 1. フレームに着目した研究

木全 (2008)<sup>27)</sup>によるとショーン<sup>註1)</sup>は、ディスコース (語り方と論じ方) の枠組みである「修辞的枠組み (rhetorical frame)」と実践の中で行為を統制している無意識において働く枠組みである「活動の枠組み (activity frame)」とに分類しているとし、専門職は「問題の枠組み転換という包括的な実験」を通して状況と対話して実践への認識を問い直し深めているとしている。これに加えて、秋田 (2002) の述べる振り返りの行為には「いかにうまくいったか、うまくいかなかったかを考える (技術的省察) だけでなく、その子ども、子どもたち、保育にとってその遊びや活動はどのような意味があったのかを考え (実践的省察)、またさらになぜ今その活動、その方法なのかという『なぜ』を考えてみる (批判的省察)」<sup>28)</sup> の3つの省察が含まれているとしている。これらを踏まえ、「なぜ私 (保育者自身) はそう判断したのか」という、行為の中で暗黙のうちになされている状況理解や認識、つまり、「行為の中の省察」を再認識することと解釈できると述べている。そして、自分自身の保育を対象化して省みる機会としての保育カンファレンスは保育者にとって、「複雑であいまいで不安定で多様な保育とそこで暗黙知となっている枠組みを言語化し、自身の認識の「枠組み」を振り返る場になると考えられると述べ、保育カンファレンスのあり方について実践事例を取り上げ、その意味を考察している。カンファレンスを行う上で、保育者自身の「枠組み」への省察に至るためには、開始時にテーマ (解決すべき問題あるいは明らかにすべき仮説) を設けた上でのカンファレンスが行われる場合、自身の枠組みへの省察に至ることは難しいとし、課題設定の枠組みこそ、実践者の思考や活動を統制している「枠組み」が現れていると考え「話題の設定」のあり方を分析することによって「枠組み」への問い直しがなされているか否かを検討することが可能としている。

そこで、6年間の保育カンファレンスの中でどのように保育者の意識変容があったかについて検討している。その結果、実践の外に「正解」を求めるのではなく、自分の実践の捉え方を自覚し、実践の中での教育的判断について「なぜ」を自他共に問う保育カンファレンスという場の有効性を示している。加えて、カンファレンスの場合、振り返りの方向性が、実践者の外にある既成の理論という「枠組み」にとらわれてしまう場合もあり、保育者自身がカンファレンスの意味を問うことは、実践の「何を」省察するのかという課題設定に保育者自身が参加することで保育者の認識の

「枠組み」を意識化され、その実践の根拠としての「枠組み」をさらに深め拡げることにつながったと述べている。

一貫して問題状況から問題設定をする枠組み（フレーム）の重要性を述べており、ショーンの省察概念を捉えていると言える。また、6年間という長期的に保育者の意識の変容を捉えていることに加えて、カンファレンスにおいて、何を省察するのかという自身のフレームを意識化するために“話題の設定”という方法論の効果を報告していることは注目すべき点であると言える。

金（2009）<sup>29)</sup>はショーンの新しいフレームを求め探求として「行為の中の省察」が生じて、「行為についての省察」が深まるほど「行為の中の省察」も明確になるとしている。そこで、チーム保育を行っている新人保育者を含む2名の保育者を対象に、7か月間の参与観察を行い、参与観察後に共同で行う省察についてインタビュー調査を行っている。

新人教育には第三者的立場で見ることのできる他の保育者の存在が、保育を共有する保育者の「省察」を深め、自分の保育実践を意味づけるだけでなく、子どもの気持ちに寄り添うことにつながることを明らかにした。

この知見は、省察が個人内だけで起こるものではなくそれを促す他者の存在が影響していることを示唆している点で評価できる。

川池（2011）<sup>30)</sup>は保育者の「子育て支援」に関わる専門性とリカレント教育についてショーンの「省察的実践家」モデルを手がかりに検討している。ショーンは既存の知を用いながらも、変容する社会を反映する“問題状況”を読み解く、新たなフレームを創造する力を育む教育が求められていると述べていると紹介し、そして、学内教育とリカレント教育が連動する「省察的教育」や協働探究的な教育システムへの転換が必要であると述べている。それを踏まえて、「私たちは、光の当て方によって、回答は一つだけではないこと、『わからないこと』が見つかることで、新たな学びの深まりであること、それを組み替えるフレームを創造することの重要性を、学生たちに確実に教えてきたのだろうか」と述べ、協働探究をめざす「実習教育」への転換が必要であるとしている。

上山・杉村（2015）<sup>31)</sup>はSchönによって「反省的実践家」という概念が提唱されてから、省察に関する研究の位置づけがより明確になったとしているが、Korthagen（2001）<sup>32)</sup>の省察過程を説明するALACTモデルやCherrington&Loveridge（2014）<sup>33)</sup>は自分自身や他の保育者の実践を批評的にみることの効果を明らかにしているとして、それらを踏まえて、「実践における省察は、個人の中で行われるが、他者との交流を通じた省察により、子どもや保育を客観的に捉え

直すことができると考えられる」と述べている。そして、杉村・朴・若林（2009）<sup>34)</sup>の作成した保育者の省察尺度を用いて保育者による実践力の認知に経験年数と省察がどのように影響しているかを検討している。その結果、省察の「子ども分析」「子どもの察知」の順に実践力に対する影響が強いことを示唆していたことを報告している。

保育者の枠組みへの気づきから変化するプロセスは個人内だけで起こるものではなく、他者との話し合いによって起こるという関係論的な視点からの分析を行っている点について評価することができる。

畠山（2015）<sup>35)</sup>は保育の「子どもの人との関わり」の形成と「トラブル場面」の2点について保育者がどのように「行為の中の省察」を行うか、保育における子どもへの対応を想起してもらい、その対応方法や考えたことについて半構造化面接によるインタビューを通して調査を行った。その結果、行為の中の省察には①支援に関する判断の段階②支援の結果に関する評価の段階③再支援の必要性に関する判断と実行の段階の3つの段階を含む一連の過程であることを明らかにしている。また、保育者はいずれの段階においても具体的に考慮する内容は「子どものニーズや状態」であるとしている。

ここでは、①の支援に関する判断の段階がフレームとして問題状況から問題設定をしているものとして理解することができよう。また、この研究では、保育実践場面について保育者に想起してもらい、実践後に省察させる手続きをとることから、厳密にはSchönのreflection-in-actionとは異なると説明している。

さらに畠山（2018）<sup>36)</sup>はSchönが問題状況から問題を構成すること自体が反省的実践家の専門性であると指摘していることから、保育実践場面における保育者のフレームによる問題の構成について検討することの意義を主張している。そして、子どもの自由遊びに着目し、保育者の行為をビデオで撮影をし、その映像に対する保育者の語りを分析し、保育者が保育の実践場面からフレームによってどのような問題を構成するかについて明らかにしている。その結果、①保育者はフレームによって問題状況を問題とし、問題を解決するために対応していること、②複数のフレームによって、問題状況から問題を構成する場合もあること、③フレームは、子どもとの関わりを通して得られる子ども理解や保育者が持つ発達観を基にした期待や願いが影響していることを明らかにしている。特に、単一のフレームではなく、複数のフレームがゆれ動くことで子どもを理解しようとしていることを示唆している点に着目できる。

浅井（2018）<sup>37)</sup>は省察が過去の振り返りに終わるのではなく、保育者自身が新たな枠組みをもてるかどうか重要であると述べ、ショーン（2001）の「驚き

に刺激されて、行為について振り返り、行為の中で暗黙に知っていることを振り返る」ことで省察が可能となる<sup>38)</sup>ことから、「驚く」という体験が省察にどのようなつながっているのかを検討している。こども園の年長児の保育事例を検討した結果、保育者が子どもの月齢や発達段階、これまでの遊びの経験などを総合的に勘案した事前準備が、子どもたちによる別の合理的な選択によって裏切られることで驚きの感情が生じ、子どもの想像・創造力の可能性やこれらを引き出す素材や道具に思いをめぐらせるようになり、これまでの自分のほいくのやり方や考え方を振り返る行為につながっていると考察している。そして、保育者の予想や想定が存在が驚きの感情を引き起こす要因であるとし、その実際の子どもの差から驚きの感情が喚起され省察されることから、予想や準備は省察を行うために重要な要因であることを示唆している。

村井(2019)<sup>39)</sup>はショーンの行為の中の省察の重要性に加えて、自らの行為を振り返るだけでは十分ではなく、津守(1980)<sup>40)</sup>の定義する「体験としての、ほとんど無意識の中にとらえられている体感の認識に何度も立ち返り、そのことの意味を問う」という省察と、野本(2009)<sup>41)</sup>が指摘する保育課題や乳幼児理解の新しい理解や自身の発想の転換、保育の枠組みの見直しや保育観の転換、実践の中の誤りの本質の解明へ繋げていく重要性を指摘している。

そして、実習生の振り返りに対して、技術的なアドバイスはなされることが多く、行為を形づくる自身の枠組み自体を変えないこと、新たな学びが生まれることがないまま次の選択肢を求め、質的な変容を伴わない試行を繰り返すことになる傾向があると批判している。そこで、コルトハーゲン(2001)<sup>42)</sup>のALACTモデルを提示し、第3段階の「本質的な諸相への気づき」が省察の鍵となり、この段階に至ることができれば、行為を形づくる自身の枠組み自体を問い直すことになる」と述べている。

そして、保育者養成課程の4年次後期の学生に対して、教育実習での出来事、あるいはその他の子どもとのかかわりについて8つの質問による「8つの窓」を利用することで省察がどの程度可能になるかを検証している。その結果、「時間や他人の目ばかりを気にしている保育はしたくない」「何かあったら困るという自分の気持ち(思い)を優先していた」「あまり軌道から外れると修正したくなる自分があることに気がついた」など、自分自身の見方や方法の問い直しにつながっていると報告している。

ここでは、省察による気づきによって、これまで無意識に前提としていたものの見方が覆され、その意味への問い直しが行われ同様の状況に出会ったときの行為の選択肢の質の変容を伴うとしている。ここでいう枠組みはSchönのフレームとして解釈できるが、一方

で、自らの保育観・子ども観への省察を深めることを目指した点で、先行研究とは異なる意義があり保育の枠組みの見直しや保育観の転換と区別され記述されているが、その違いについては明確にされていないという課題があると言える。

## 2. 省察の因子や尺度に着目した研究

杉村・朴・若林(2009)<sup>43)</sup>は、保育の分野で省察研究において、用いている用語や着目している時間の範囲が異なることを指摘し、省察を捉える共通の枠組みが必要であるとしている。その上で、省察の概念には実践前の計画や予測を立てるという活動が含まれていないが、それらは省察に基づいて行われているため、切り離して考えず、実践中や実践後の省察と合わせて取り扱うことにより保育等活動全体における省察の役割を総合的に理解することができると主張している。分析においては、朴・杉村(2006)<sup>44)</sup>の省察の3層モデルを援用し、「省察は、自己や他者の言動・認知・感情を監視し分析・評価するとともに、それらに基づいて目標や計画・予測を立て制御すること、と定義できるであろう」としている。さらに、Schönの「行為の中の省察」は外的情報に対する「注意・制御」と「知覚」を含む循環的な過程である1次的省察であり、「行為についての省察」は「気づき」に対する「分析・評価」と「計画・予測」を含む循環的な過程である第2次的省察と、「洞察・抽象化」と「見通し・具体化」を含む循環的な過程の3次的省察が合併されたものに相当すると述べている。

ここでは、保育者自身に関する省察と子どもに関する省察について3つのレベルを想定しており、因子分析の結果を見ると、レベル1の項目が「行為の中の省察」、レベル2とレベル3の項目が「行為についての省察」に相当すると考えられると述べられている点に注目できる。

荒井(2016)<sup>45)</sup>によるとSchön(1983)<sup>46)</sup>は、実践者は不確実で不安定な実践状況に身をおき、省察を通じて状況に応じた実践を創出する「省察的实践家」という専門家像を提起し、「行為の中の省察(reflection-in-action)」と「行為についての省察(reflection-on-action)」とを区別しているとしている。また、津守(1989)<sup>47)</sup>の「省察するという保育者の精神作業なくして、保育の実践はない」「実践の跡を振り返るときに、自分が巻き込まれて夢中になってやっていた最中のことがよりよく見えてくる」と述べていることから、保育者の振り返りの姿勢の必要性を指摘している。そして、杉村ら(2009)<sup>48)</sup>の保育者省察尺度を用いて保育者を目指す学生の因子構造を明らかにしている。

その結果、「行為の中の省察」と「行為についての省察」とは関連して行われていることや、学生は子ど

もの今に着目して自分自身の行動を省察し、子どもと関わっていることを示唆している。そして、省察の要因として、子どもと関わる経験の量的な問題より、子どもと関わる経験を通しての学びの質が問われることやエピソード記述力は省察力との関係は明らかにならなかったと報告している。

### 3. 省察の概念に着目した研究

浜口 (2014)<sup>49)</sup> は保育者の専門性構築の方略として保育者の省察に着目している。D. ショーン(1983)<sup>50)</sup> は、多様な現場で働く職業人の、刻々と現場の中で行動しながら行われる省察 (reflection in action) について論じ、後から行為を対象化して評価する省察 (reflection on action) にとどまらない専門性について論じているとしている。そして、評価や専門性向上のために有用とする「目的論としての省察」とは一線を画しているとし、むしろ、熟練し専門化した人が体得する行動様式としての省察である「存在論としての省察」であると主張している。そして、保育現場では「改善進歩の第一条件」としての目的論に省察が語られる傾向が強いと述べている。

その一方で、津守の省察をもとに浜口 (1999)<sup>51)</sup> は「実践－想起－言語化－解釈－再実践」という循環的らせん構造による保育者の省察モデルを示し、存在論的省察であると述べ整理している点に注目できる。

しかし、目的論的省察と存在論的省察とは対抗矛盾する関係にあるわけではなく、むしろ相互触発する関係にあるとしている。そして、園内研修などを通じて、徐々に省察を志向する専門性が育ち、ひいては職場集団としての省察と専門性を古城させる契機となると述べている。

西 (2016)<sup>52)</sup> は保育者省察尺度について研究を行った杉村ら (2007)<sup>53)</sup> は、省察への実証的検討を行っており、実態把握としての固有の意義をもっているものの、Schönや津守が省察を重要視していることについて言及にとどまり、彼らの思想そのものを吟味しておらず先行研究と実施的な関連をもっているわけではないと述べており、保育思想としての「省察」そのものを理解し吟味することが必要であると指摘している。また、Schönの省察概念は、問題状況を捉える自らの枠組みを問い直し、変えていくという契機を含んでいるが、津守の省察では、問題設定ばかりの問い直しだけではなく、保育者の人格的な次元に及び、より根本的なものであるという相違点についても述べている。

その一方で、Schönは、実践者が自らの枠組みを超える省察を行う上で「驚き」が重要な手がかりになることを指摘していること、津守の事例の多くが驚きや発見を含むのであるという共通点についても言及し、事例に驚きや発見の要素が含まれていることは、自らの先入観を超える省察が行われた事例であることを示

す、一つの材料だと考えられると述べている。

池田 (2019)<sup>54)</sup> は先行研究からレビュー論文、理論研究、実証研究を参照し、ショーンの「省察的实践」の論述の受容過程を跡づけている。池田はショーンの事例研究からの専門職のあり方を「定数と変数」に例えており、「状況的な対話」が類似点、「行為の中の省察」が相違点であり、【フレーム】は状況に応じて変化するが、【理論】はそれと比較してゆっくり変化すると説明している。また、「省察」は【わざ】であり、手立てや枠組みが使われる。実践者は「状況への予測」をした上で【手立て】を講じるが、結果が十分でない「状況からの反応」があれば、その状況に応じて【枠組み】を転換し、実験を評価する。そして、【既知・類似】の状況ならば【カテゴリーへの位置づけ】がなされ、【未知・固有】の状況であれば【レパトリーへの見なし】が行われるとし省察におけるカテゴリーやレパトリーとの関係を整理している点に注目することができる。

さらに、省察的实践の下位概念と論理構成を整理している (表1)。従来の理論研究や実証研究では「行為の中の省察」に焦点があてられており、抽象度の高いレベルで扱われており、その下位概念が捨象されていると指摘している。また、下位概念として、先行研究ではほとんど扱われなかった様々な要素が盛り込まれているとしている。そして、就学後教育の研究では、省察の共有や省察の役割、知識との関連が明らかになっているのに対して、就学前保育の研究では省察の変化や省察の段階が明らかになったという相違点を示していることに注目できる。

表1 「省察的实践」の下位概念と論理構成

主題	論理構成の要素	主要な下位概念
事例研究の目的	専門職の要件	定数と変数
	実践の過程	理論とフレーム/学び
現場での思考方法	問題への対応	問題の状況・設定・解決
	実験の方法	探索・手立て・仮説
行為の中の省察	実験での状況	二重の意味をもつ<わざ> 手立て・枠組み
	状況の固有性	カテゴリーとレパトリー 既知と未知 (見做し/発見)
	関心と理論	変化への関心 肯定の論理
	探究のスタンス	とりひきの 二重のビジョン

池田隆英 (2019) 教育・保育研究における「省察的实践」概念の変容過程 (3) -日本の教育・保育領域における論理研究と実証研究の軌跡-、岡山県立大学保健福祉学部紀要、第26巻、p.78より引用

#### 4. 園内研修や保育計画に着目した研究

西・伊藤 (2014)<sup>55)</sup> は D.A. ショーン (2007)<sup>56)</sup> は、省察の実践者の教師にとって、計画は固定的なものではなく、子どもに深く耳を傾けてそのときどきの調整を可能にするものでなければならないと述べているとし、津守の主張と重なりと述べている。保育における計画の特性について、人間学的な保育学の立場から保育計画の本質について考察してきた倉橋や津守らの議論に加えて、ショーンの実践研究をもとに考察している。そして、「省察的实践家」モデルにおいては、一律に固定した専門性の基準が存在するというよりも、むしろ自らの実践からの一瞬一瞬のフィードバックに基づく省察によって、専門性を高めていくことが目指され、行為の中の省察は、自然と自己評価や、計画の見直しにつながり、実践の中での保育者の省察に開かれたものと考えられるべきであろうと指摘している。

及川・小野崎・福崎・西村・坂本・楠 (2016)<sup>57)</sup> は、現場の保育者と大学の研究者が参加して行われる園内研修の事例を分析し、参加型園内研修の意義と課題について考察している。その結果、3つのステップがあることが示唆された。1つ目のステップとして、保育実践の可視化および保育の課題の明確を促すステップ、2つ目が保育の省察および新しい実践の模索としてのステップ、3つ目のステップとして保育実践の共有および保育実践の応用可能性の検討としてのステップであると述べている。

分析の結果、園内研修の中で日々の実践 VTR を見返し、グループでの気づきを共有することにより無意識的な日常の保育実践について可視化をし、担当クラスで話し合い、自分たちの保育を省察し、自分たちの保育行為の背景にある考え方を整理し、新たな実践について模索する機会であると述べている。そして、改善点や子どもたちの変化を共有する場として機能するとともに、どのように保育を展開していくかという応用可能性を検討する場として機能すると述べている。今回の園内研修の意義は、行為の中の知の生成であると結論づけている。

ここでは、自らの無意識的な行為や判断について意識をすることについては言及されているが、保育者のもつフレームについては言及されていないことが課題と指摘できる。

#### IV. 考 察

本研究では、保育分野における Schön の省察に着目し、先行研究の分析を行った。その特徴として、フレームに着目した研究が最も多かったことから、フレームの省察と再構成がプロフェッショナルの実践の中核にあることを捉えていると言えよう。しかし、そのフレームが何を示しているのかを明確にした研究は見当

たらなかった。村井 (2019)<sup>58)</sup> は省察によって保育観や子ども観を問い直すとしているが、そのフレームと保育観と子ども観の関係性については言及されていない。この点については Schön も明確には述べていないため概念整理の必要があると指摘できる。その際に、Schön は「フレーム分析は、プロフェッショナルへのアプローチの選択基準を与えようとするものではなく、実践的役割フレームの与え方、役割フレームについての感じ取り方、役割フレームの適用の結果と意味づけについての感じ取り方を『試みる』のを助けるのである」<sup>59)</sup> と述べている。つまり、個人内のフレームとは別に保育者という役割フレームがある別にあることを示唆するものであり、この点についても整理する必要がある。そして、この役割フレームについても意識的になることで、保育者としてのフレームの外側にある事柄も含めて考えることを可能にし、保育者の専門性向上に寄与する知見となると考えられる。

また、園内研修における省察によって、フレームの再構成がなされたと解釈できるものもあるが、Schön は「問題が発生し、対応可能な問題にすぐに置き換えられない状況に陥ったときは、実践者は新しい問題の施一定方法を生み出し、新たなフレームを作って状況に当てはめようとする。私はこれを『フレーム実験』と名付けたいと思う」<sup>60)</sup> と述べている。畠山 (2018) は保育の場面についてビデオ撮影を行い保育者にインタビューをする方法を用いて、保育実践の中で保育者がどのような場面でどのようなフレームを当てはめているかについて分析をしている<sup>61)</sup>。しかし、保育実践の中でフレームの再構成、つまり、フレーム実験について分析を行っている研究は見当たらなかった。そのため、継続的な調査を行い、実際の保育場面について参与観察をしながら、どのような場面でどのようなきっかけによりフレーム実験が行われるのか、その状況をレポート内にあるものとしてみなしたり、ジャンクカテゴリーとして扱ったりする内実について質的に明らかにしていくことが求められると指摘できる。

池田 (2019)<sup>62)</sup> は先行研究から「省察的实践」の下位概念と論理構成を明らかにしていると同時に、就学後教育の研究と就学前保育の研究との相違点を明らかにしている。就学後教育については教師が授業を中心に省察をすることに対して、就学前保育については保育者が保育組み立てながら省察をすることからも、その省察の内容や役割フレームが異なっていると考えられる。そこで、「省察的实践」の下位概念と論理構成という視点からそれぞれの特徴を明らかにしていくことで、保育者の専門性がより明確に浮かび上がってくると考えられる。

杉村・朴・若林 (2009)<sup>63)</sup> はレベル1の項目が「行為の中の省察」、レベル2とレベル3の項目が「行為についての省察」に相当すると整理している。この尺度

を用いて、荒井 (2016)<sup>64</sup> は、「行為の中の省察」と「行為についての省察」とは関連して行われていること報告しているが、これについても、保育者が保育の実践の中で「行為の中の省察」と「行為についての省察」がどのように関連しているのかという参与観察やビデオ分析により実証した先行研究は見当たらなかったため、実証的な研究が求められると指摘できる。

金 (2009)<sup>65</sup> はティーム保育に着目して、行為中の省察を深めていくために、他者の存在が有効であったことを示唆している。しかし、ティーム保育ではそれぞれのフレームを共有していく必要があると考えられるが、それに関する先行研究は見当たらなかった。したがって、ティーム保育を行う上で保育者のフレームがどのように再構成され保育者同士が共有していくのかについて明らかにしていく必要があると指摘できる。

及川・小野崎・福崎・西村・坂本・楠 (2016)<sup>66</sup> は園内研修を通して日々の実践VTRを見返し、行為の中の知の生成がなされたことを報告しているが、どのように援助するかという改善が中心となっており、フレームがどのように再構成されたかまでは言及されていない。しかし、VTRを見返す中で無意識の保育行為を意識化するという点については、保育者のフレームを明らかにする上で有効な方法と考えられると指摘できる。

## V. まとめ

Schönは実践家はそのままでは意味をなさない不確かな状況に、一定の意味を与え「問題状況」から「問題」へと移し変える問題の設定をするところに専門性が発揮されるとしていることから、保育という不確実で不確かな状況の中で保育者がどのように問題を設定しているのかという実証的な研究の蓄積が望まれる。現在、保育の現場では障がいのある子や外国にルーツをもつ子など多様な子どもたちが生活する場と変化してきている。その変化に対応していくために、これまで無意識的に当たり前としてきたフレームを省察し、再構成していくことで柔軟に対応しながら保育者の専門性を発揮することが期待される。

## 文献

- 1) 厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説, フレーベル館.
- 2) 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, 第11巻, 第3号, pp.200-211.
- 3) 櫻井貴大 (2018) 保育者が発達障害児を保育する上で抱える保育困難の段階に関する研究, 国際幼児教育研究, 第25巻, 141-152.
- 4) 上田敏丈 (2011) 保育援助に対する幼稚園教諭の

ふりかえりプロセス-異なるティーチング・スタイルに着目して-, 乳幼児教育学研究, 第20号, 47-58.

- 5) 水内豊和・増田貴人・七木田敦 (2001) 「ちょっと気になる子ども」の事例にみる保育者の変容過程, 保育学研究, 第39巻, 第1号, 28-35.
- 6) Schön, D.A. (2007) 省察的实践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考 (柳沢昌一・三輪建二, 監訳), 鳳書房, 21. (Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books)
- 7) 前掲6), 40.
- 8) 前掲6), 40.
- 9) 前掲6), 41.
- 10) 前掲6), 50.
- 11) Ramin Akbari (2007) ReXections on reXection: A critical appraisal of reXective practices in L2 teacher education, *System*, 35, 192-207.
- 12) 前掲1)
- 13) マイケル・ポランニー (2003) 暗黙知の次元 (高橋勇夫訳), ちくま学芸文庫.
- 14) 前掲 6), 56.
- 15) 前掲 6), 57, 58.
- 16) 前掲 6), 64.
- 17) 前掲 6), 70, 71.
- 18) 前掲 6), 65.
- 19) 前掲 6), 41.
- 20) 前掲 6), 328.
- 21) 前掲 6), 329.
- 22) 前掲 6), 328.
- 23) 前掲 6), 150, 151.
- 24) 前掲 6), 333.
- 25) 前掲 6), 334.
- 26) 前掲 6), 334.
- 27) 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, 11, 277-287.
- 28) 秋田喜代美 (2002) 保育者の専門的成長, 新しい時代の幼児教育 (小田豊・榎沢良彦編), 有斐閣.
- 29) 金玖志 (2009) 新人保育者による省察の意味とその変容を支える支援のあり方-保育実践後の「保育者間の話し合い (対話)」の中から-, 保育学研究, 第47巻, 第1号, 66-78.
- 30) 川池智子 (2011) 保育者の「子育て支援」に関わる専門性とリカレント教育 (その3) まとめと考察: D.A. ショーンの「省察的实践家」モデルを手がかりにして, 山梨県立大学人間福祉学部紀要, (6), 21-31.
- 31) 上山瑠津子・杉村伸一郎 (2015) 保育者による実

- 践力の認知と保育経験および省察との関連, 教育心理学研究, 63, (4), 401-411.
- 32) Korthagen, F.A.J. (ED) (2001) *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (コルトハーヘン, F.A.J. (編著) 武田信子 (監訳) 今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子 (訳) (2010). 教師教育学－理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ－) 学文社。
- 33) Cherrington, S.&Loveridge, J. (2014) Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection, *Teaching and Teacher Education*, 41, 42-51.
- 34) 杉浦伸一郎・朴信永・若林紀乃 (2009) 保育における省察の構造, 幼年教育研究年報, 第31巻, 5-14.
- 35) 畠山寛 (2015) 保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」－保育者の想起に基づいて－, 保育学研究, 第53巻, 第2号, 17-27.
- 36) 畠山寛 (2018) 自由遊び場面における保育者の「フレーム」を通じた状況理解と子どもへの関わり－保育者の語りの分析から－, 保育学研究, 第56巻, 第3号, 9-20.
- 37) 浅井拓久也 (2018) 省察をもたらす「驚き」に関する一考察－年長クラスでの保育実践を事例として－, 小池学園研究紀要, (16), 65-74.
- 38) ドナルド・ショーン (2001) 専門家の知恵: 反省的実践家は行為しながら考える (著/佐藤学・秋田喜代美訳), ゆみる出版.
- 39) 村井尚子 (2019) 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, 第15号, 69-80.
- 40) 津守真 (1980) 保育の体験と思索: 子どもの世界の探究, 大日本図書.
- 41) 野本茂夫 (2009) 保育実践を振り返る (総説), 保育学研究, 第54巻, 第1号, 8-11.
- 42) 前掲 32)
- 43) 前掲 34)
- 44) 朴信永・杉村伸一郎 (2006) 子育てにおける親の省察モデルの検討, 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部, 55, 373-381.
- 45) 荒井庸子 (2016) 保育者を目指す学生における省察力－省察の特徴と省察力に関わる要因の検討－, 浜松学院大学教職センター紀要, 第5号, 15-30.
- 46) 前掲 6)
- 47) 津守真 (1989) 保育の一日とその周辺, フレーベル館.
- 48) 前掲 34)
- 49) 浜口順子 (2014) 平成期幼稚園教育要領と保育者の専門性, 教育学研究, 第81, 第4号, 66-77.
- 50) 前掲 6)
- 51) 浜口順子 (1999) 保育実践研究における省察的理理解の過程, (津守真・本田和子・松井とし・浜口順子著) 人間現象としての保育研究 (増補版), 光生館.
- 52) 西隆太郎 (2016) 津守真の保育思想における省察－子ども達との出会いに立ち返って－, 保育学研究, 第54巻, 第1号, 30-41.
- 53) 杉村伸一郎・朴信永・若林紀乃 (2007) 保育者省察尺度に関する探索的研究 (1)－保育現場における反省的实践－, 幼年教育研究年報, 29, 5-12.
- 54) 池田隆英 (2019) 教育・保育研究における「省察的実践」概念の変容過程 (3)－日本の教育・保育領域における論理研究と実証研究の軌跡－, 岡山県立大学保健福祉学部紀要, 第26巻, 75-85.
- 55) 西隆太郎・伊藤美保子 (2014) 保育の計画を立案することの意味－保育の専門性と実践の観点から－, ノートルダム清心女子大学紀要, 人間生活学・児童学・食品栄養学編, 38, (1), 93-100.
- 56) 前掲 6)
- 57) 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) 現場と大学との協働による園内研修の試み, 東京未来大学研究紀要, vol.9, 191-200.
- 58) 前掲 39)
- 59) 前掲 6), 332.
- 60) 前掲 6), 65.
- 61) 前掲 36)
- 62) 前掲 54)
- 63) 前掲 34)
- 64) 前掲 45)
- 65) 前掲 29)
- 66) 前掲 57)

註

- 1) 本論文の中で「Schön」と「ショーン」と「D.A. ショーン」など複数の表現で記述している。これは、引用論文の中で、その筆者の表現方法に基づき記載しているためである。また、「Korthagen」と「コルトハーヘン」も同様の理由により表現方法が異なっている。

本研究はJSPS科研費JP21K02424の助成を受けたものです。

(2021年9月24日受理)