

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「省察的実践家」モデルを手がかりにして—

川池 智子

要 旨

本研究は「子育て支援」に関する、保育者の専門性とリカレント教育について、その福祉的側面の検討をあわせて考究するものである。第1報では、本研究の視点をおさえた上で、保育士会会員へのアンケート結果を元に、保育士の「子育て支援」に関するリカレント教育へのニーズを分析した。第2報では、“障がい児”“発達気になる子”の子育て支援の側面から、保育者の子育て支援の専門性の課題にアプローチした。第3報にあたる本稿では、「保育士養成課程等検討会」の「中間まとめ」等を踏まえ、「子育て支援」を含む、「保育者の専門性」に関わる、保育者養成における学内教育とリカレント教育の連続性の意義を、ドナルド・A・ショーンの「省察的実践家」モデルを手がかりに論じる。

本研究は「子育て支援」に関する、保育者の専門性とリカレント教育について、その福祉的側面の検討をあわせて考究するものである。

本文にはいる前に、本稿の位置づけを確認するために、これまでの(その1)(その2)の流れと本稿の内容を確認しておきたい。

研究の視点

(その1) 本紀要第3号 平成19年度

- 1、保育士の「専門性」とリカレント教育
 - 2、保育者研修に保育者が求めるもの
- 山梨県内の保育者調査から—

- (1) 調査方法
- (2) 分析方法
- (3) 分析結果

(その2) 本紀要第4号 平成20年度

- 3、“障がいをもつ子”“発達気になる子”に関わる子育て支援の課題

- (1) 本稿の視点
- (2) 研究方法
- (3) 結果

(その3) 本紀要第6号 平成22年度

- 4、近年の保育者養成課程の改革動向
- 5、まとめにかえて：ショーンの「省察的実践家」モデルを手がかりとして

〈付記〉

第1報では、本研究の視点をおさえた上で、保育士会会員へのアンケート結果を元に、保育士の「子育て支援」に関するリカレント教育へのニーズを分析した。第2報では、“障がい児”“発達気になる子”の子育て支援の側面から、保育者の子育て支援の専門性の課題にアプローチした。第3報にあたる本稿では、まとめの考察にあたって、「保育士養成課程等検討会」の「中間まとめ」等を踏まえて、保育者養成における学内教育とリカレント教育の連続性の意義を、ドナルド・A・ショーンの「省察的実践家」モデルを手がかりに論じる。

なお、筆者は、テーマに「保育者」という言葉を用いている。これは、いわゆる保育士だけをさすのではなく、幼稚園教員も視野にいたったものである。本稿では、新たな幼保一元化の論議に言及しないが、子どもの立場から、当事者主体の幼保一元化であれば、望まれるところであると考えている。ただし、それは本稿の論述からそれるものである。今回はふれない。また、幼稚園の課題についても、本稿であつかわないが、保育士も幼稚園教諭も含めた意味で保育者という表現を使っており、題や要旨の訳にも、そのことを反映しているということをつけ加えておきたい。

(所 属)

- 1) 山梨県立大学

4、近年の保育者養成課程の改革動向

さて、これまでの論議のまとめと考察にあたって、その前提として、近年の、保育者養成課程の改革の動向について概観しておきたい。

周知のように、平成20年3月の保育指針の改訂(平成21年4月施行)では、「子育て支援」、研修等による「職員の資質向上」について、新たに独立した章だてがなされ、より重要な項目として確認された。

また、同年、この改定に呼応して、「保育所における質の向上のためのアクションプログラム」^{注1)}(平成20年3月、厚生労働省)が策定され、この中にも、保育士等の資質・専門性の向上が盛り込まれた。いわく、「国は、保育所が、保育所内外の研修に積極的に取り組めるよう、保育所の職員に対する研修を体系化したガイドラインを作成する。都道府県及び市町村は、上記ガイドラインを参考にし、保育所の職員に対する研修内容の充実を図るとともに、外部の専門家を恒常的に保育所が活用できる体制を整えるなど研修体制の充実を図ることが望ましい。」ということである。

新・保育所保育指針の施行から1年を経て発表された「保育士養成課程等検討会」による「保育士養成課程等の改正について(中間まとめ)」(平成22年3月)も、同様に、新たな指針を受けたものである。同報告では、新・保育所保育指針ののっとり、「子どもや家庭を取り巻く環境の変化、児童・家庭問題の多様化、複雑化等に対応するため、保育士の専門性の向上や保育所の組織的対応、地域の関係機関との連携等が必要とされ、かつ、保育現場における教育的機能や子どもの発達保障への期待の高まり等を背景に、保育士の専門性の向上が求められている」ことを確認した上で、にもかかわらず、「保育士の専門性の向上のために、自治体や保育団体などにより数多く実施されている研修は、任意の参加であり、研修の制度化は図られていない」という課題が指摘されている。そして、これらの課題の解決に向けて、「第2部 保育士養成課程等における今後の検討課題」において、以下のような提起がなされている。^{注2)}

1. 保育の専門性の構築と保育士のキャリア

アップ

今日、保育士が保育現場で直面する多様な課題に適切に対応し、子どもの保育と保護者支援を確実に担っていくためには、より高い専門性が求められる。その際、保育士に必要とされる知識・技術・判断力等を明らかにしながら、養成課程や現任研修、保育研究等の充実を図ることが必要であり、保育士の専門性の構築やその検証もこうした取組を通して行われていくことが望まれる。・・・(後略)

①養成施設での基本的な学習の上に、現任研修が重ねられていくことが望まれる。特に、保育士の研修体系に基づく研修の計画的実施と、研修の受講が評価されること等によりステップアップしていくことで、保育士の専門性の向上が期待される。このような仕組みが制度化されていくことが望ましい。・・・(後略)

②保育の特性や保育士の専門性に根ざした保育実践を明確にしていくことが重要である。そのためにも、幼稚園教諭、看護師、保健師、栄養士、社会福祉士等、保育と関連する様々な職種の業務内容や専門性との関連で保育士の業務を捉えることが必要である。・・・(後略)

2. 養成施設の質の確保と向上

③養成施設において、保育士がその専門性や経験を生かし養成に携わることが重要であることから、保育士資格のある者、保育現場での保育経験がある者を教員として配置するなど、保育の専門性を有する教員の確保とその育成を視野に入れることが必要である。・・・(後略)

3. 養成施設と保育現場等との連携

④養成施設の教員と保育士等の協働による実践研究が進められることにより、双方の質の向上と専門性の確立が促される。保育に関する理論と実践を結び付けていくことや、保育士の実践知を共有していくことにより保育内容の充実や養成課程における教科内容の充実を図っていくことが必要である。

⑤養成施設、保育所、行政の協働により保育士の現任研修運営協議会が設けられ、研修会

が実施されている地域もある。養成施設と保育所等児童福祉施設が相互に連携しながら研修の質の向上を図っていくためには有効であり、このような研修の実施方法やその工夫・評価等を含め、検討していくことが必要である。・・・（後略）

以上のような提起自体は、基本的には、筆者がこの論考をスタートさせた時から求めていたことである。ただし、保育者養成の転換期の今、それらの事項が、保育者の専門性において、どのような意味を持つのか、本質的な論議が必要ではないかと考える。

先にあげた「保育所における質の向上のためのアクションプログラム」のように、国が体系化したガイドラインに基づき各自自治体が研修を担うといった形態は、新人看護師研修の流れに足踏みをそろえているように思われるが、看護師の卒後研修の方法についても、本質的な論議の必要性を指摘する論者もいる。^{注3)}

先の「提起」に示されている事柄にも、実は多くの課題が潜んでいるのである

①養成施設でのどのような基本的な学習の上に、どのような現任研修を重ねるのか、基本的な学習の教育方法の問い直しは必要ないのか？②保育と関連する様々な職種の業務内容や専門性との関連で保育士の業務を捉えるために、保育士の専門性について、単に業務を列挙するだけではなくの本質を考えることは必要ないのか？^{注4)}③保育士資格のある者、保育現場での保育経験がある者を教員として配置することに異論はないが、資格がある、経験があるというだけで、質の高い教育が保証されるのか？④養成施設の教員と保育士等の協働による実践研究は、従来のような研究者主体の研究方法を踏襲していくのか？⑤養成施設と保育所等児童福祉施設が相互に連携しながら研修の質の向上を図るといふ総論は賛成であるが、その際、教育機関と実践現場はどのような連携をめざすのか？

それらの課題にきちんと向き合うためには、保育者の専門性とリカレント教育の関係を、本質的

に問う必要がある。そのことにおいて、筆者は、次にとりあげるショーンの「省察的実践家」モデルが有効ではないか、と考える。

5、まとめにかえて:ショーンの「省察的実践家」モデルを手がかりとして

ところで、ささやかなまとめにあたって、そもそも、テーマとして「子育て支援」「保育者の専門性」「リカレント教育」という、3つのキーワードをなぜ、用いたのか、ふれておく必要があるだろう。

まず、「子育て支援」と「保育者の専門性」についてだが、本稿の第一報でも少しふれたが、筆者は、「子育て支援」は、「保育の専門性」における社会福祉的側面に近いものではないか、と考えている。もちろん、保育所は児童福祉施設であり、施設の役割に社会福祉の機能があるということに異論をはさむ人はいないであろう。にもかかわらず、保育所保育指針の全体の9割方を占めるのが、子どもの発達段階とそれに応じた保育方法であり、「子育て支援」などは付け足しのおかれているようにみえるというのは、うがった見方であろうか。むしろ、「子育て支援」はもともと、保育の中に組み込まれていたものであり、実際、保育者たちも、対・子ども中心の保育を行いながら、当然、「子育て支援」を担ってきたと考えるべきではなかろうか。^{注5)}

そう考えたとき、筆者がテーマとしてあげた、〈保育者の「子育て支援」に関わる専門性〉は、保育者の専門性そのものであり、なんら、特別な観点のものではない。

そして、「保育者の専門性」「リカレント教育」との関係であるが、教育学の領域では、あまりにも有名な、ショーンの「省察的実践家」モデルとの出会いによって、「保育者の専門性」と「リカレント教育」は、切り離すことができない、「リカレント教育」なくしては、「保育者の専門性」は成り立たないと考えるようになった。^{注6)}

ちなみに、「専門性」にまつわる論議は、100年の時を経て、解決し得てない課題があり、むしろ、脱専門性といった専門性へのラディカルな批

判さえ珍しくない今日である。

ショーンは、たとえば医師や弁護士のように、「長い歴史の中で学問体系が整備され、しかも高度なテクニカルタームに満ち溢れ、素人にはほとんど理解不能の言語と論理で体系化された学問が確立し、資格が法定化され（しかも業務独占）、高度な専門職団体があり、社会的権威を持つ専門職が、専門職として一流であり、後発の、教育やソーシャルワークなどが、医学や法学モデルを後追いし、できうる限り、専門職の序列の上をめざす」といった専門職のとらえ方に、異を唱える。といっても、彼は、「大学を拠点とする科学技術研究に基づく知に対して、実践の暗黙知を復権、対峙させる」べきであるとか、「教育、福祉は、伝統的な専門職と異なった、実践の暗黙知を大事にすべき、もう一つの専門職である」と言っているわけでもない。実践の流動性と複雑さ、重さに耐えうる探究の糸口を、「プロフェッショナルの実践の中での思考・行為・判断」に探り、さらにその展開と省察を拘束している組織的・認識論的な構造の解明を進め、「新しい探究心としての知の実現可能性を探る」というスタンスなのである。この課題が後発の専門職のみならず、伝統的な専門職にもあると彼は指摘する。そこに登場するのが、「専門性」における「省察的实践家」モデルなのである。^{注7)}

しかしながら、歓迎すべきことなのだが、保育者や福祉職は、ショーンがシニカルに引用しているグレイザーがいうところのマイナーな専門職^{注8)}と、社会からみられると共に、権威づけられ固定され厳密に適用される科学的・技術的な知や技術が未確立であるからこそ、この省察的实践家モデルを適用しやすい素地があると考えられる。

保育者のリカレント教育については下記の論述に示唆を得ることができる。

実践者は目の前の現象を省察し・・・自分の行動の中に暗黙のままになっている理解についても省察を重ねる・・・行為の中で省察するとき、そのひとは実践の文脈の中における研究者となる。すでに確立している理論や技術

の 카테고리を頼るのではなく、行為の中の省察を通して、独自の事例についての新しい理論を構築するのである。・・・実践の認識論を発展させることにより、問題の解決は、省察的な探究というより広い文脈の中でおこなわれるようになり、行為の中の省察はそれ自体として厳密なものになり、実践の〈わざ〉は、不確実さと独自性という点において、科学的な研究技法と結びつくようになる。^{注9)}

私が描いてきた省察的研究では、研究者と実践者は協働 (collaboration) の様式に参加するようになる。協働の様式はこれまでの、応用科学のモデルのもとでおこなわれてきたやりとりとは、かなり異なっている。実践者は研究者の研究成果の単なる使い手として働くのではない。彼らは実践の場に持ち込んだ自分の思考様式を、省察的研究者に明らかにし、自分自身の行為の中の省察を支援するために、省察的研究へと向かっていく。さらに省察的研究者の方も、実践での研究から距離を置くことはできないし、実践の経験よりも上位にいるわけではない。・・・省察的研究は、実践者と研究者との相互のパートナーシップを必要とするのである。このパートナーシップは多様な形態をとるだろう。・・・省察的研究は、実践者の継続教育 (continuing education) の一要素となるだろう。・・・このパートナーシップが重要な意味をもって発展し、プロフェッショナルスクールでの研究において重要な位置を占めるようになると、大学と実践機関とは、新たな関係になることになる。大学は研究のための問いの源泉として、また学生のインターンシップの場としてのみならず、省察的实践にアクセスするための源泉として、プロフェッショナルの実践に関心をもち始めるようになる。その結果、学術研究のための大学の活動としては周辺的だと考えられてきた活動に、新たな意味が与えられるようになる。フィールドワーク、コンサルタント、現職の実践者のための継続教育はこ

これまで二次的な活動あるいは必要悪と考えられることが多かったが、それらが研究手段として第一級の地位にのぼり、大学の主要な仕事となるだろう。^{注10)}

そして、研究者と実践者の研究、さきの「提起」での「④養成施設の教員と保育士等の協働による実践研究」に関連しても、ショーンの次のような記述から学ぶことができる。

省察的研究のテーマは、省察的研究者と実践的研究者との間の対話から生まれ、実践することも省察的研究のプロセスに組み入れられる。というのは実践者も研究に参加するので彼らはそこで洞察し、洞察の結果を用いるからである。実践者と研究者との役割はお互いに行き来可能な境界を持ち、当然のことながら研究キャリアと実践キャリアとが織り合わされていくだろう。・・・実践者がときに省察的研究者として活躍し、またその逆もあるということがごく普通のこととして期待されるようになるだろう。^{注11)}

つまり、学問と実践とのたえまない行き来をすること、保育の研究者も実践者も対等な「省察的研究者」「省察的実践者」であり、相互の対話が、学内教育においても卒後教育においても重視される。それが深まった時に、はじめて、保育は専門職たりうるのではないか。

有能な実践者は、自分が言葉に出して語る以上のものを知っている・・・彼らは「実践の中の知の生成 (knowing-in-practice)」をおこなっており、その行動の多くは暗黙のうちになされている。ただし、実際の行動を記したプロトコル（会話記録）をもとにすれば、知の生成のモデルを作り、吟味することは可能である。実際、彼らは行為の最中によく、みずからの直感的な知の生成を省察 (reflection) する力量を示し、また独自で不確実な、矛盾をはらんだ実践状況に適応する

ためにこの能力を用いることもある。^{注12)}

このショーンの論にそって考えた時、本稿の第一報(その1)と第二報(その2)の保育者アンケートの自由記述の中にも、実は、保育者の実践の知がひそんでいたのではないかと考える。そこにひそんでいる実践の知を、共に探り出し、理論化することが求められているのではないだろうか。

特に、その2の調査対象は、主任保育士という、保育者の中では、リーダー的な、ショーンのいうところの、「有能な実践者」の記述であった。自由記述の統合化を、見直し、修正も含めて一部を図解化したものを文末に添付した。これも、まだ筆者の未熟な統合力ゆえに、直すべきところは多々あるが、その2で積み残してきたものであるので、本稿に掲載する。^{注13)}

この拙い図解（未完成でもある）から見えてきた事柄を考察するには、「省察的研究」の視点から考えると、実践者の方々の協力が必要であり、本稿でもなお、宿題として残る。

さて、本稿のまとめにあたって、「保育者の専門性」との関わりで、学内教育とリカレント教育の連続性の意義にふれておきたい。

保育者を「省察的実践家」モデルとしてとらえた時、リカレント教育は、その専門性の確立にとって必要不可欠であるということは指摘したが、筆者は、新たな「省察的」教育としてのリカレント教育と共に、それに先立つ、学内教育の見直し、そして、学内教育とリカレント教育との連動、連続性が求められると考えている。

ショーンが指摘するまでもなく、高度情報化社会の現在、既存の知と技術を伝達し、その「適用」を教えることを中心とする、学内教育自体の改革はもちろんのこと、従来の「技術的合理性」モデルで踏襲されてきた「基礎理論→応用理論→実習」という直線的なカリキュラム構造の見直しが必要であることを自覚すべき時期にきている。ただし、誤解のないように、再度繰り返すが、ショーンと同様に、既存の知識や理論が全く、不要であり、暗黙知やわざには帰るべきといっているわけではなく、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、と言っているのである。

その見直しにおいて求められるのは、学内教育とリカレント教育が連動する「省察的」教育、学生と教師、実践者が共に、そして主体的に学びあい、成長しあうことのできるような協働探求的な教育システムへの転換ではなからうか。^{注14)}

その転換への突破口の一つが「実習教育」かもしれない。

このことに気づかされたのは、小川博久の論考である。^{注15)} 小川は、保育者教育における「実習」は養成校の“知”が実習生（学生）を介して実践の“知”とまじりあうための貴重な機会であるにもかかわらず、養成校のアカデミズム志向と現場の保育者の経験主義的信念との乖離などの諸要因のために、連携に基づいた学びの蓄積が不足していること、そのことと、保育者の専門性を確立するための学である「保育学」が未成熟であることとの関連を指摘している。

「保育者が実践するにあたって、なにゆえにその知が必要なのか、その知によって保育者自身の現状を反省し、その知の有効性や限界、さらには自らの実践の組み替えに寄与するような知」「単に実践に必要な個々の知識であることを越えて、その知を実践とのかかわりの中で、省察しうる知、つまりメタ的に自己の知を組み替えられる知」を「保育の知」「保育学」と説く小川の論は、筆者が考えるところの「保育者の専門性」と重なり合うものである。

この視点に立つとき、「実習教育」は、「学内で学んだ理論や技術を現場に入る前に練習する教育」といった役割を越え（それを否定するわけではなく、そこを越えて）、「学生を媒介として、教師と実践者が、既存の理論や技術の限界に気づき、実践の組み替えに寄与する契機」にもなるはずである。

これまでの「実習教育」では、そういう視点が不足してはいなかっただろうか。例えば、実習において、学生たちは、「わからない」という言葉を発するのにも勇気がいるという。学内での事後指

導においても、学生は「わからなかったこと」「違和感をおぼえたこと」へ論究することをためらう。あるいは、親子の“問題状況”に接して「愛着障害」が原因であるとか、子どもがADHDではないか、という、習ったばかりの専門用語だけで一つの回答をだそうとする。私たちは、光の当て方によって、回答は一つではないこと、「わからないこと」が見つかることが、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だろうか。

そういった具体的な場面を考えても、既存の知と技術を伝達するのみではなく、学生が「探求者となりゆく過程-探求の主体として成長していく状況を支える」(注14) ような協働探求をめざす「実習教育」への転換、そして、それを“繋ぎ”の一つとした、学内教育とリカレント教育との連動について検討していくことが必要ではないかと考える。

学内教育とリカレント教育の連続性とそれにまつわる「実習教育」の具体的な方法論、このような大テーマに向かうためには、稿をあらため、新たなスタート地点にたつて研究を進める必要がある。その際、取り組むべき研究が、現場の実践者の方々と協働する「省察的研究」であることは、いうまでもない。

〈付記〉

さて、(その1)(その2)(その3)の拙い三部作を閉じるにあたって、記しておきたいことがある。「おわりに」ほどのまとまったものではないので、付記という形で書く。

正直なところ、書きながら調べ、調べながら書く、といった、行き当たりばったりの三部作であったが、“子育て支援に関する、保育者の専門性とリカレント教育について、福祉的側面を含めて検討する”という、無謀とも思えるテーマ設定の背景には、筆者が受けた教育的背景と、教育者・研究者として流れがある。(その1)の注の中にも記したが、筆者は、学部で4年間、幼児教育・保育学を学び、大学院で、5年間、社会福祉学を専攻し、近年は、幼児教育(保育者教育)15年の

後に福祉専門職教育に携わっている。実質的には、保育者教育と社会福祉専門職教育の両方に携わっている状況である。

だからこそ、このテーマが浮かび上がってきたし、ありがたいことに、保育者教育だけの場に立っていないからこそ、客観的に保育者養成や保育の専門性の課題をみることができると同時に、保育者教育を知っているからこそ、社会福祉教育の課題がみえつつあり、両者の専門性の課題が全く別ものではない、共通のものであること、それが、「省察的実践家」モデルでとらえた専門性とそのための養成教育の課題であるというビジョンもみえてきた。しかし、そのビジョンを具体的な方法論におとすのは、まづかに企図している博論の段階でも導き出すことはおろか、自らの研究者人生で全ての回答を導き出すことは、できないかもしれない。しかし、幸せなことに、教育という職は、次の世代にテーマを申し送ることができる力があり、明快な結論を一人で導かなくてもよいのだ。

このような個人的な状況を含めた付記を書く決心をさせてくれたのは、注15で示した小川氏の論考である。小川氏は、当時、日本保育学会会長の立場にありながら（であるからかもしれないが）、「保育学とは何か」「それはいかなる知でありうるか、またその役割はどこにあるのか」ということを学会の役割と共に、「反省的思考」を展開する必要性を説きながら「長年、保育学の専門家として認知されながら、保育学はどんな学問であるかという問いを自らに立てることを怠っていたのではないか」「保育学が何であるかわからない」と、謙虚に述懐する。氏の研究者としての姿勢には感銘を受ける。氏のような研究者の足元にも及ばない筆者であるが、真摯に研究課題に向かうからこそ、「わからないことをわからない」といえる、真の研究者としての姿勢に学びながら次のステップに踏み出したいと思う。

〈注〉

注1)「保育所における質の向上のためのアクションプログラム」は平成20年2月にまとめられた「新待機児童ゼロ作戦」の一環として策定された。

注2) 原文には①、②、③、④、⑤の表記はないが、のちの考察のために、筆者がその番号をふった。

注3) 看護職では、保健師助産師看護師法及び看護師等の人材確保の促進に関する法律の一部を改正する法律案が成立（平成21年7月）し、新人看護職の卒後臨床研修の努力義務化が平成22年4月より施行されている。また、国レベルの財政措置がされると共に、『新人看護職員研修に関する検討会』（中間まとめ）を受けて、ガイドラインが策定された。しかし、看護教育で教育を担うとともに、現職の看護職団体が中心的な位置にいる、坂本すがは、在学時にどのような教育を行い、卒後、生涯にわたってどのような学びにしていくなかについては、まだまだ多くの課題があると論じている。（坂本すが、看護の「信用」—へこたれない看護師を育てる基礎教育（特集 看護基礎教育で何を学ぶのか—卒後研修制度を見据えた再評価）看護展望 34（6）、2009）また、介護福祉士の領域でも卒後教育の体系化が検討されているが、「管理介護福祉士」「専門介護福祉士」「研究介護福祉士」というな「専門性の序列化、階層化」が、専門性を高めるといふ論議には、疑問が残る。（「介護福祉士のありかた及びその養成プロセスの見直しに関する検討報告書」（厚生労働省）「こらからの介護を支える人材について—新しい介護福祉士の養成と生涯を通じた能力開発に向けて— 介護福祉士のあり方及びその養成プロセスの見直しに関する検討会（2006年7月）」）

注4) 保育所保育指針解説書（平成20年3月 厚生労働省雇用均等・児童家庭局保育課）には、「保育士の専門性としては、①子どもの発達に関する専門的知識を基に子どもの育ちを見通し、その成長・発達を援助する技術、②子どもの発達過程や意欲を踏まえ、子ども自らが生活していく力を細やかに助ける生活援助の知識・技術、③保育所内外の空間や物的環境、様々な遊具や素材、自然環境や人的環境を生かし、保育の環境を構成していく技術、④子どもの経験や興味・関心を踏まえ、様々な遊びを豊かに展開していくための知識・技術、⑤子ども同士の関わりや子どもと保護者の関わりなどを見守り、その気持ちに寄り添いながら適宜必要な援助をしていく関係構築の知識・技術、⑥保護者等への相談・助言に関する知識・技術などが考えられます。」と記述されているが、筆者が考える「保育者の専門性」は、業務を列挙するのではなく、本質を定義することである。しかし、たとえば、北野幸子、「保育者の専門性とは何か」（白川容子他著『育ちあう乳幼児教育保育』、有斐閣、2004、203—205）の論考のように、ドイツの研究者の専門職の指標（マクレランド、C. E.（望月幸男監訳）『近代ドイツの専門職—官吏・弁護士・医師・聖職者・教師・技術者』晃洋書房、1993）を用いて、保育者を準専門職ととらえることでもない。

注5) 保育所保育指針においても、「総則」の「保育所の役割」の第一番目に「保育所は、児童福祉法第三十九条の規定に基づき、保育に欠ける子どもの保育を行い、その健全な心身の発達を図ることを目的とする児童福祉施設であり、入所する子どもの最善の利益を考慮し、その福祉を積極的に増進することに最もふさわしい生活の場でなければならない」と記されている。「保育という営み」、「保育者の専門性」が、対・子どもとの関係で完結するものではない。

注6) 筆者が参考にしたのは、ショーン的全訳である、ドナルド・A. ショーン、柳沢昌一 三輪建二 監訳、省察的实践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考、鳳書房、2007。ショーンの論が腑に落ちたのは、研究者と実践者が共に議論しあった研究会での経験からである。その経験は以下の報告書にまとめ、報告書の最後のページにショーンの論をとりあげている。障害者自立支援法時代の基礎自治体における地域生活支援の人材開発～山梨モデルの研究～、(研究代表者:反町誠 共同研究者:川池智子ほか学外者5名) 山梨県立大学地域研究交流センター 2007年度研究報告書、2008

注7) 翻訳者の柳沢の解説も参考にしながら読み解いて、解釈している。

注8) 資格がなくてもやれる仕事ではないかというような不見識なみかたもあるが、「資格」と「専門性」は直結するものではないと考える。

注9) ドナルド・A. ショーン、柳沢昌一 三輪建二 監訳、省察的实践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考、鳳書房、2007、70—71

注10) 前掲 340—341 下線は筆者による。

注11) 前掲 341

注12) 前掲 はじめに ii

注13) 本稿の第二報、「その2」の執筆段階では、「統合する」思考方法が極めて未熟であったという反省から、「その3」に図解をまとめるにあたって、再度、ラベルの統合をみなおし、作成した。これとて、全く、未完成な状態で、むしろ失敗作とは思うが、この研究方法をさらに深めるまでの道程として、掲載した。

注14) この部分は、柳沢昌一、〈実践の中の知のプロセス〉に問いをひらく、ショーンの『省察的实践とは何か』を読み解く、看護教育 49 (5)、2008 を一部引用してまとめている。

注15) 小川博久、保育学の学問的性格をめぐって—学会活動のあり方を考える手がかりとして—、聖徳大学研究紀要、人文学 第17号、2006

〈参考文献〉

- 1、星永、広沢洋子、角藤智津子、埼玉県における保育士養成に関する研究 (2) 埼玉県における卒後教育の実例、幼少児健康教育研究 12 (1)、2004
- 2、森知子、橘実千代、高田正久、保育者養成校における卒後教育に関する考察、聖和論集第37号、2009
- 3、中村真樹、保育士・教員養成校における卒後教育—卒業生対象の研修会における質問紙調査から、純心人文研究 第16号、2010
- 4、磯部幸子、南館こずえ、福祉現場で働く卒業生へのこれからの支援のあり方を考える—卒業生支援のためのフォローアップ教育研究会の報告を踏まえて、浦和論叢 (41)、2009
- 5、辻丸秀策、大西良、岩永直美、末崎政晃、大岡由佳、福山裕、福祉専門職 (PSW) 教育における「医療現場と大学の協働」と「卒後教育ニーズと大学の支援」について、精神神経学雑誌 108 巻 8 号、2006
- 6、佐伯和子、保健師の卒後教育、現任教育のあり方 (特集現場が求める保健師教育)、公衆衛生 74 (7)、2010
- 7、横山正博、加登田恵子、草平武志、正司明美、保健医療福祉専門職の「現任教育」ニーズ、山梨県立大学社会福祉学部紀要 第9号 2003
- 8、川池智子、「子育て・子育て支援」をめぐる保育政策の課題 (その1) —保育者の「子育て・子育て支援」の実態と意識に関する調査を通して—山梨県立女子短期大学紀要 第37号、2004
- 9、川池智子、「子育て・子育て支援」をめぐる保育政策の課題 (その2) —2 地域の保育者の調査を通して—、山梨県立女子短期大学紀要 第38号、2005
- 10、川池智子、「子育て・子育て支援」をめぐる保育政策の課題 (その3) —障害児等、特別な配慮を必要とする子どもと親への支援—、山梨県立大学人間福祉学部紀要 第1号、2006
- 11、川池智子、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1) —山梨県内の保育士アンケート調査結果:「研修」に関する自由記述の分析を中心に—、山梨県立大学人間福祉学部紀要 第3号、2008
- 12、川池智子、「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2) —「障がいをもつ子」“発達の気になる子”の子育て支援の課題を通して」山梨県立大学人間福祉学部紀要 第4号、2009
- 13、川池智子、ソーシャルワーカー・リカレント講座の意義と展望—ドナルド・ショーンの「省察的専門家」モデルをてがかりに—山梨県立大学地域研究交流センター・人間福祉学部共催・ソーシャルワーカー・リカレント講座 2007 報告書、2008

親には子どもや周りの人を変え、逆もまた真である

親の気持ちは、周りの人を変えることができる
 親がオープンであれば、クラスの保護者たちは協力的になる
 就学後は、親は教師と直にやりとりすべきだ

親が変われば子どもも成長するし、子どもも成長すれば親も前向きになる
 子どもの成長や障害認定、保育での配慮によって親は前向きになる
 障害認定を受けると共に保育での配慮があれば、母親の気持ちや行動はプラスの方向に変わる
 子どもの成長を知ることによって親は前向きになる
 周りの環境や親自身への障害が親を変え、親が変われば子どもが成長する
 親が子どもの障害を理解・納得することが子どもの成長を早くにプラスに向かわせる

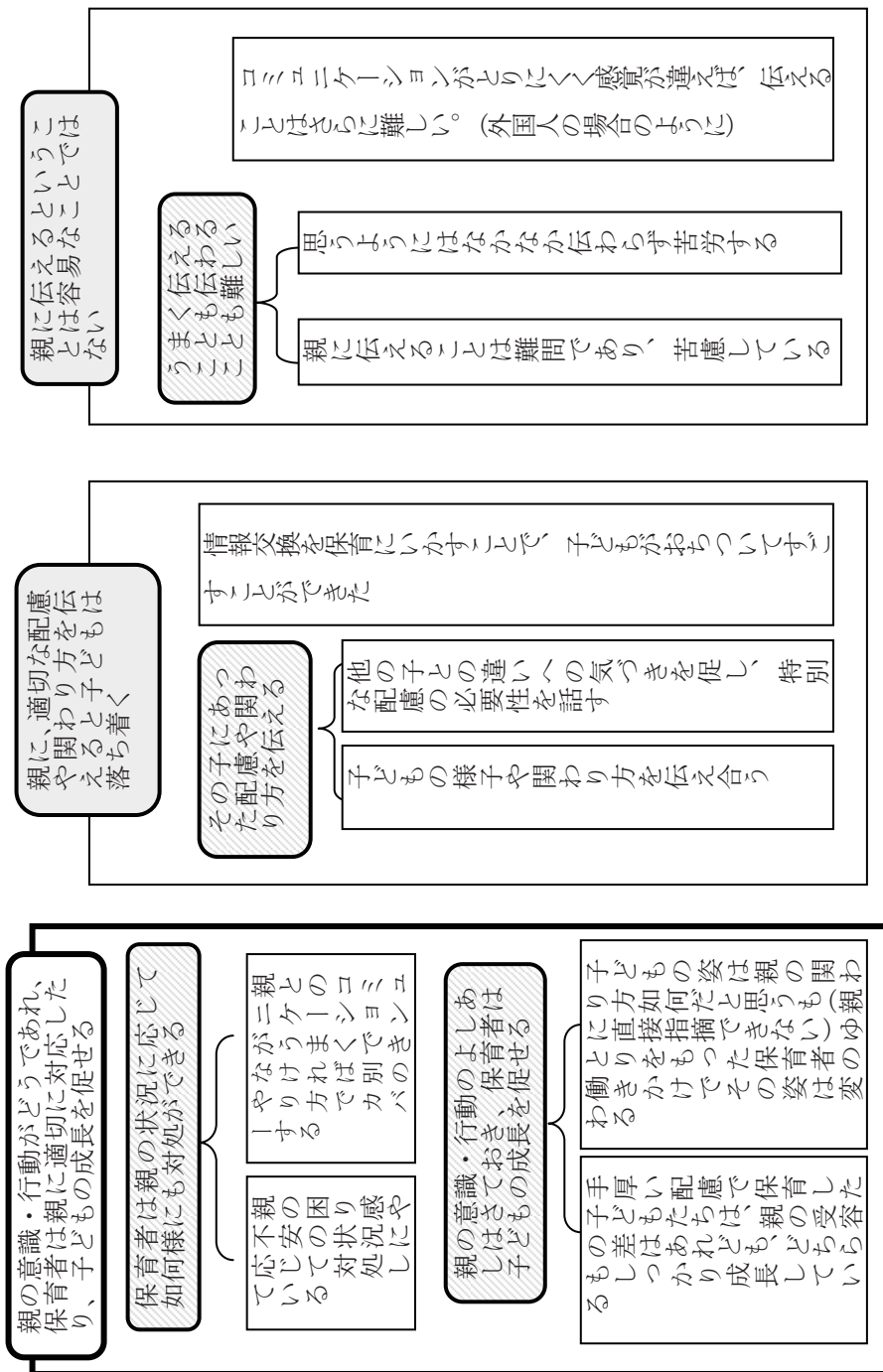
親には、子どものよいところを、言葉や状況に配慮して伝え、親が自ら気づくように促し、急かさな

しっかりと子どもを理解し、話し方や場所や時間に配慮して、子どものことを伝える
 子どもを十分理解してから、場所や時間に配慮して子どもと話す
 子どもをしっかり観察するなど十分に行動を理解してから親の気持ちに配慮して伝える
 気持ちが落ち着くような配慮をして、主任も同席する
 送迎時に他の親に気づかれないような気配り・時間・場所をする
 子どもの様子を話す時は、話し方、雰囲気
 子どもの様子について主観をまじえずそのまま伝える
 親の気持ちを慮って、言葉を選んだり、婉曲ないい回しにする
 気持ちが落ち着くような配慮をして、主任も同席する

子どもの状態を親が自ら気づくように促し、受け入れられない場合は時機をみてつなぐ
 共に考えていく姿勢を伝えたり、子どもの様子を伝えあう中で、親が自ら気づくように促す
 親と同じ気持ちであたることや共に考えていくことをわかってもらうように
 気づきを促すために保育参観を勧める
 互いのやりとりを通して発達の様子や問題に気づいてもらう
 問題行動などのきっかけがあればそれを伝えたり、家での様子を向う
 親が子どもの状態を受け入れられない場合は時機をみて療育につなぐ
 親が話を避ける場合は、時機をみて話し合い、療育につなげる
 専門機関・専門家への相談の勧めを受け入れない（先にすまない）

子どもの問題面を前面に出すと親は納得しない。長所や成長の様子、よい関わり等、前向きな話をする
 子どもの状態をストレートに伝えたり、困った行動ばかり伝えない
 園長を中心に伝えるが、ストレートに伝えてしまい、うまくいかなかった園もある
 担任から困った行動ばかり伝えられるが、気づいているし得意なこともある（発達障害の子を育てる保育者）
 子どもの長所や成長の様子、配慮や関わり方を伝える
 まず、長所や成長の姿から伝える
 保護者の信頼を得てから成長や長所をまじえて伝える
 園での子どもへの十分な配慮を伝え、さらに成長することを伝える
 親と共に子どもにとっていい関わり方を考える

親に配慮しながらコミュニケーションをとる中で信頼関係を築き、協働体制を作る
 大切なことは、子どものことに関する親との伝えあいや、信頼関係に基いた、協働体制である
 最も重要なのは、信頼関係に基づいて園と保護者があたるということ
 子どもと熱心な家族とも伝え合いが大切であり、信頼を得て他機関との連携をすすめる
 話しやすい雰囲気やコミュニケーションで、信頼関係を築く
 話しやすい雰囲気を作り、信頼関係を築く
 まずはしっかりと親とコミュニケーションをとって信頼関係を築く
 親が子どもの状態を受け入れられる際も、保育者と、根拠が信頼関係の構築に必要
 時間がかかっても、他の子どもの違いに気づいて受け入れることは、子どもの成長にプラスとなる
 成長を伝えたり、親の話聞くが、一番大事なのは信頼関係を築くこと（根気や慎重さが重要）



Expertise and Recurrent Education of Nursery and Kindergarten Teachers regarding Child-rearing Support (3)

In reference to the "reflective practioner" model of Donald Alan Schön

KAWAIKE Tomoko

Abstract

This research is to investigate the expertise and recurrent education of nursery school and kindergarten teachers regarding child-rearing support, while at the same time considering their welfare aspect. In line with the theme of this research, the first paper analyzed the need of nursery and kindergarten teachers for the recurrent education regarding child-rearing support, based on the results of a questionnaire survey for members of the Nursery and Kindergarten Teachers Association. The second paper approached the subject of the expertise of nursery and kindergarten teachers regarding child-rearing support from the perspective of child-rearing support for children with disabilities and developmental problems. The paper presented here is the third one, which discusses the meaning of continuing school education and recurrent education for the nursery and kindergarten teacher education from the viewpoint of the professionalism of nursery and kindergarten teachers and their child-rearing support, based mainly on the interim report of the "Investigation Commission on Nursery and Kindergarten Teacher Training Course and Others" in reference to the "reflective practioner" model of Donald Alan Schön.

