

保育カンファレンスにおける知の再構築

若林 紀乃・杉村伸一郎

(2005年9月30日受理)

Knowledge restructuring through teachers' conferences

Sumino Wakabayashi and Shinichiro Sugimura

Recently, teachers' conferences for early childhood education attracts attention with the expectation that they will encourage a child-care person's reflective practices, restructure knowledge and improve child care practices. In this paper, for the purpose of examining challenges for teachers' conferences, a model was proposed to systematically understand the process of restructuring child-care knowledge in a teachers' conference. This model is a circulation model which consists of four kind of knowledges (personal knowledge, cooperative knowledge, practical knowledge, and general knowledge) and "awareness". Those four knowledges are restructured through a conflict process in "awareness". Few previous researches directly focused on the conflict process, therefore, it is not yet clarified how an individual restructures his or her knowledge in a teachers' conference. It is expected that the interaction between "intrapersonal conversation" and "interpersonal conversation" is examined, so that the knowledge restructuring model which centers on "awareness" in a teachers' conference can be elaborated.

Key words: teachers' conference, knowledge restructuring, reflective practice, early childhood education
キーワード：保育カンファレンス，知の再構築，反省的実践，幼児教育

近年、保育士の創造性や柔軟性を育み、保育士の資質を向上させるものとして保育カンファレンスが注目を集めている。

カンファレンスとは、もともと医療、看護、臨床心理などの現場において、ある臨床事例に対する適切な判断、対処を決定するためになされているものである。他の専門家と共にある臨床事例について検討していく中で、適切な判断や対処を求めるのはもちろんのこと、その話し合いを通じてそれぞれの専門性を高めるところに特徴がある。

保育カンファレンスは、その「話し合いを通じて専門性を高める」というカンファレンスの考え方を保育現場に導入したものである。しかし、他の一般のカンファレンスと意を異にしている部分もある。

森上(1996)は、保育カンファレンスの特徴を以下の5つにまとめている。第1には「正解」を求めようとしないということ、第2に本音で「私はこうとしか感じられない」ということをありのままに発言する場であること、第3に問題をめぐって、それぞれが自分

の問いを立て自分の問題として考えていく姿勢が必要であるということ、第4には話し合いにおいて、相手を批判したり、論争しようとするしないこと、第5にそれぞれの成長を支え合い育ちあうことが重要であるということ、の5点である。

これらの特徴からも分かるように、保育カンファレンスは、他のカンファレンスと異なり、論争を繰り返して1つの適切な正答を求めていくものではなく、むしろそれぞれの保育士がある事例の問題を自分ごととしてとらえ、保育観ないしは保育士としての姿勢を再構築する場であるといえよう。

子育て支援、軽度発達障害を含むさまざまな子どもたちへの個々の対応が要求される昨今、1つの「いい保育」の枠にはめ込まれた保育士ではなく、柔軟性を持った保育士が求められている。園内研修をすることによって、園の方針に沿った保育のあり方を学んだり、子ども・保護者に対する視点に共通性を見出すことも重要である。しかしそれだけでなく、自分なりの枠組みで目の前の子ども・保護者を捉え、場合に依じてそ

の捉える目を柔軟に再構築する力を育む必要があるといえよう。そのような意味からも、話し合いで出た見方・考え方を、各々参加者が自分の実践に照らし合わせて考え、つき合わせていく過程の中で、自分なりの見方・考え方をさらにより深く、他に開かれたものとして再構築していく場である保育カンファレンス(平山, 1995)は、枠にはめ込まれた保育観ではなく、自分で作り出し修正できる保育観を育むための重要な機会であるといえる。

これまで我が国の保育カンファレンス研究において、多くの提言(例えば、大場・森上・渡辺, 1995)や、実践報告(例えば、田中ら, 1996;高梨ら, 2000)がなされ、その重要性が示唆されてきた。しかし、保育士が自らの保育の視点、保育観を育みさらには再構築していく過程を体系的に明らかにした研究は少なく、単なる部分的・断片的な実践報告にとどまっているのが現状である。そのため、重要性のみが示唆され、実際の保育現場における具体的方法論が確立しにくい状態にある。

そこで、本研究では、保育カンファレンスを体系的に把握するための枠組みを提案し、これまでの研究を枠組みの中に位置づけることによって、今後の保育カンファレンス研究の課題を検討する。

1 パラダイムシフト

まずはじめに本節では、保育カンファレンスを捉える枠組みを構築するために、近年の科学、心理学、教育学におけるパラダイムシフトを概観する。

20世紀から21世紀にかけて、大きな知の転換が行われつつある。1990年代になって、カオス、複雑系というキーワードが含まれた論文や本が数多く現れた。これまでの科学の一般的な方法は、客観性を重視し、大きな問題を細分化し、さらに要素還元的な発想で分析していくというものであった。しかし、このようなアプローチでは、人間を含む生命の複雑性や多様性に迫ることができず、また、現実世界の複雑さを取り扱うこともできなかった。

要素に還元しない方法がシステム・アプローチである。システム・アプローチでは、各要素ではなく要素間の相互作用に着目し、線形の因果律ではなく循環的、非線形の因果律を想定する。もので喩えれば、動的な視点をもつシステム・アプローチでは、対象を個体ではなく液体として、力ではなく流れとして、閉鎖系ではなく開放系として捉え、対象の全体性を把握しようとする(Rosnay, 1975/1984)。

心理学においては、ブントなどの要素主義に対して

ゲシュタルト心理学が現れるなど、要素に還元できない全体性を重視する学派が常に存在した。しかしながら、学習心理学や認知心理学では、行動主義の連動的な発想や人間の知をコンピューターになぞらえて理解しようとする情報処理的アプローチが主流であった。ところが、1980年代に入り、活動を頭の中の表象や記号の操作を中心に考える表象主義や、能力を個人の脳や身体の内外部にあると考える個体主義が批判を受け、状況論的アプローチ(例えば、Lave & Wenger, 1991/1993)や、社会・文化的アプローチ(例えば、Wertsch, 1991/1995)が脚光を浴びるようになった。

われわれは、頭一つで世界に立ち向かうのではなく、目・耳・口、手・胴・足などから成る身体を持ち、社会歴史的な人工物である道具を利用したり他者と協同したりしながら生きている。また、学校では言語を通して知識や技術を伝達されることが多いが、日常や社会では、活動や実践を通して成長していくことが多い。このように考えると、知は、個人の中にあるのではなく、社会や文化に分散して存在していることになる。表現をかえれば、生きて働く知は一般的、普遍的なものではなく、個別的な状況や文脈に依存したものであり、そこで意味や価値が産み出されることになる。

一方、教育学では近年、Schön(1983/2001)が提唱した「反省的実践家」という観点から、教師の実践や成長が捉え直されつつある。Schönは専門家を2つに区別した。1つは、医者や法律家といった従来の専門家で、専門的な知識や技術を合理的に適用する実践者であり、「技術的熟達者」と呼ばれる。これらの専門職では、専門が分化しており、解決すべき問題や目的が明確であり、最適な解決手段を利用可能な一般的な原理や標準化された知識の中から選択し適用できるようになることが熟達である。

それに対して、福祉や教育の領域では、問題自体が明確でないことが多く、複雑・不確実・不安定、そして独自の状況にさらされており、両立が不可能に思える要求や価値観の対立に悩まされることも多い。このような状況で、「状況との対話」に基づき「行為の中の省察」を行いながら複合的な問題に立ち向かうのが「反省的実践家」と呼ばれる新たな専門家像である。

標準化された知識を適用するのではなく状況に応じて実践する場合には、暗黙の「行為の中の知」に依存しており、それに対する省察が先ほど述べた「行為の中の省察」である。「反省的実践家」にとって「行為の中の省察」は実践の核であり、それにより専門家として成長するとSchönは考えている。また、Schön(1987)では、専門家教育についても言及しており、専門家のコミュニティで学び手の省察が成立するに

は、「対象を見る時間の保証、素材が語りかけてくるものを聞こうとする忍耐、そして他者に開かれた開放性」が必要だと指摘している。

2 保育の知と保育カンファレンスの知

以上の概観から、科学、心理学、教育学の各分野で表現は異なるものの、知の捉え方において、静的から動的へ、要素的から全体的へ、線形から非線形へ、閉鎖系から開放系へという共通した変化を見いだすことができる。また、心理学や教育学においては、客観性を追求することによって捨象されてしまった身体が知の基盤として見直されるとともに、行為や活動自体の中にも知を位置づけるようになり、知が客観的なものから個や社会による構成的なものへと変化してきたことがわかる。

そこで次に、これらの変化の方向を軸にして、保育の知や保育カンファレンスの知を捉え直すための枠組みをつくることにする。保育カンファレンス自体は、新しい方向を目指して構想されている。しかしここでは、目指す方向がより明確になるように、まず、古い方向を向いた保育の知や保育カンファレンスの知を描くところから出発し、それとの対比で、新しい保育カンファレンス像を鮮明に捉えることを目指す。

まず、理論と実践との関係から、保育の知について考えてみよう。佐藤(1998)は、理論と実践との関係の捉え方を次の3つに整理している。第1は、教育実践を科学的な原理や技術の適用として認識する立場、第2は、実践の典型化による理論の構築を追求する立場、そして第3は、教育実践を教師が内化している理論を外化したものとみなし、理論が教師と子どもの活動において内在的に機能しているとする立場である。

先に述べた Schön(1983/2001)の分類でいえば、第1の立場は「技術的熟達者」に、第3の立場は「反省的实践家」に対応する。それに対して、第2の立場は、優れた保育実践や秀でた保育者を選び、それをモデル化しようとする立場である。第1の立場では保育者は理論を適用しようとするが、第2の立場では、保育者は理想のモデルにできるだけ近づこうとする。

以上のように、理論と実践との関係を整理すると、保育の現場では3つの立場が混在し、そのことが日々の保育実践での悩みを生み出したり、保育者の成長を妨げたり、保育者間でのコミュニケーションを混乱させたりしている可能性があることに気づく。そこで次に、混乱の内容を詳しく検討することにしよう。

第1の立場を図式化したものが図1である。この立場では、一般的な理論に基づき、指導計画を作成し、

具体的な実践を行う。理論を実践とは独立した客観的なものとみなし、それを実践に即して具体化していくという思考である。保育の場合、理論に相当するのは、発達心理学、幼児教育学といった学問的なものや、幼稚園教育要領、保育所保育指針などであり、子どもの発達や指導に関する基礎的な知識や技能を身につけておけば、それが実践において役に立つと考える。

しかしながら、保育の場合、解決すべき問題や目的が明確でない場合が多く、かりに明確になったとしても、1対1対応的な定型的な知識や技能では対応できることは少ない。上記のような図式がうまく働くには、問題を細分化し要素に還元することができ、各要素に対応した知識や技能が存在しなくてはならない。対象となる現象が線形で再現性が高ければ、そのような知識や技能を確立することができるかもしれないが、日々、成長・発達し変化する子ども、しかも、一人一人の子どもが異なる変化をし、過去に類似したことはあっても全く同じということはありません、という保育の世界では、定型的な知識や技能を確立するのは困難である。

優れた保育実践や秀でた保育者を選び、それをモデル化しようとする第2の立場も、そのモデルがパターン化してくれば、同様の問題を抱えることになる。また、ある保育者が実施してうまくいった指導方法を別の教師が行ってもうまくいかない場合があることからわかるように、知識や技能は保育者の全体性の中に埋め込まれているので、特定の知識や技能を別の保育者に移植しようとしても、うまく根付かないことが多い。

このように、理論や指導計画、モデルといった絶対的な知を実践に適用することは難しい。そこで、個別的な状況や文脈、活動に依存する相対的な知を考慮せざるおえなくなった。これが、理論が活動において内在的に機能しているとする第3の立場であり、実践知、身体知、暗黙知など名称は様々ではあるが、行為や活

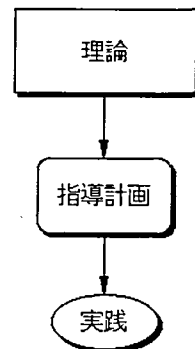


図1 保育実践の線形モデル

動自体の中に知を認める立場である。本論文では、このような知を「活動知」とよぶことにしよう。

第3の立場のように、活動の中に理論や知があると考えれば、また、Schön (1983/2001) が主張するように行為の中の知に対する省察が専門家の成長にとって重要であると考えれば、図1の図式における指導計画と実践との関係は、指導計画から実践へという直線的な因果ではなく、循環的なものとして捉え直すことができる。つまり、省察によって、実践活動から指導計画へというフィードバック回路が生まれるのである。

幼稚園教育要領解説(平成11年6月)において、「具体的な指導は指導計画によって指導の方向性を明確にしながらも、幼児の生活に応じて柔軟に行うものであり、指導計画は幼児の生活に応じて常に変えていくものである」と述べられている。この文章の「幼児の生活」の箇所を「保育者と幼児の活動」と読み替えれば、指導計画と実践の循環性ととともに、指導計画が静的なものではなく絶えず再構成される動的なものであることが、いっそう明らかになる。

では、指導計画と実践との関係を、一方向的ではなく循環的に考えれば、保育の知として十分なものになるだろうか。先に述べたように、知が個や社会によって構成されるということを考えると、また、保育カンファレンスのように、それぞれの経験に基づく多様な見解を交換することによって、各人が保育の見方や理解を深めていくことまで射程に入れようとする、十分とはいえないであろう。

そこで、まず補わなくてはならないのが、個人が経験をとおして構成する知である。梶田(1986)は、研究者が提唱する教授学習理論に対して、個人レベルの学習・指導論という概念を提唱している。個人レベルの学習・指導論とは、経験によってつくられた個人的な信念のことであり、この信念が各人の学習や指導行動に影響を与えていると考えられており、保育者に関してもいくつかの実証的研究が行われている(梶田ら、1988; 梶田ら、1990; 杉村・桐山, 1991)。

本論文では、保育の知を体系的に記述するために、研究者が提唱した理論や専門書や教科書等書かれているような知識を「一般知」とよび、個人レベルの学習・指導論に、保育観、子ども観、発達観などを合わせたものを「個人知」とよぶことにする。そうすると、図1の理論に相当する「一般知」とは別に、保育経験によって構成されていくと考えられる、個人レベルの「理論」である「個人知」が、保育の知として重要になってくる。

さらに、知を個の頭の中に閉じこめるのではなく、活動やコミュニケーションの中にも見出そうとする最近

の研究動向にしたがえば、各人が共同体の中でのコミュニケーションをとおして構成する知を加える必要があるだろう。これに関しては、学校改善プログラムを省察と協働という観点から開発している佐古ら(1999, 2003)の研究が参考になる。

佐古らは、改善プログラムの構築にあたって、省察と協働の2点を重視した。省察に関しては、本論文でも述べたきた個人レベルの省察に加えて、集団・組織レベル、社会・制度レベルの省察の重要性を指摘している。そして、協働に関しては、「ある教師の省察に他の教師が関与し、その問題を共有し改革・改善への方策を考案し、それを集団的に遂行し評価する過程」と定義し、事実や問題の共有と双方向的なコミュニケーションを重視している。

保育所や幼稚園における保育カンファレンスは、小学校以降に比べて、問題解決というより問題発見の色合いが濃く、特定の子どもに対する問題の改善であることが多い。しかしながら、コミュニケーションを通して知が共有され、それとともに各人の省察が深まっていくという点での重要性は保育カンファレンスでも同じである。そこで本研究では、各人が共同体の中でのコミュニケーションをとおして構成する知を、佐古ら(1999, 2003)の協働という表現を借り、「協働知」と名づけることにする。

これまで、保育に関わる知として、「一般知」「個人知」「協働知」「活動知」という4つの知を区別してきたが、これらの知は、どのように関連づけられているのだろうか。本論文では、単純なモデルから出発することにし、「意識・思考」の働きが「一般知」「個人知」「協働知」「活動知」を相互に関連づけていると仮定する。ここでいう「意識・思考」とは、現状の認識や省察による気づき、異なる意見や考えの調整、多様な価値の葛藤の解決など、様々な知を監視・評価・制御し統合する働きのことである。

以上のように知を捉え直すことにより、保育の知が、研究者によって語られる三人称的な「一般知」だけではなく、私が語る一人称的な「個人知」、そして、保育者同士が語る二人称的な「協働知」、そして活動に伴う「活動知」から構成され、その中心に、「意識・思考」が位置づけられることになった。これを図示したものが図2である。

図2からわかるように、4つの知は、意識や思考の働きによって相互に循環的に関連づけられている。循環するということは、線的な因果と異なり、日々リアルタイムに更新されていくということである。図1のような線形的な因果で子どもを眺めると、指導の結果、子どもがどのぐらい変わったか、目標にどれぐらい到

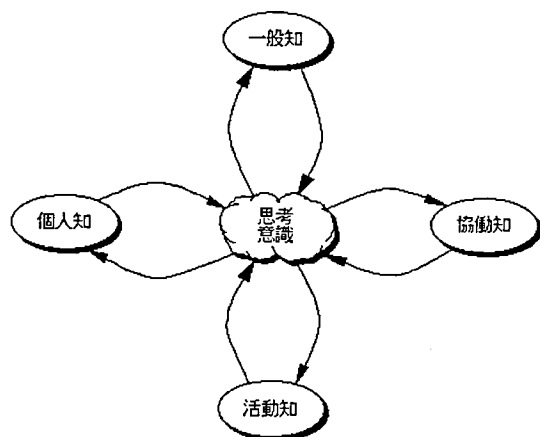


図2 保育における知の再構築モデル

達したか、というような見方が中心になりがちである。それに対して、循環的、動的に眺めると、津守（1987）が述べているように、子どもの行為の理解には、最終的な正答はありえず、日々の積み重ねの中で、常に新たな状況において問い直されていく、ということになる。

また、様々な知を統合する「意識・思考」の働きは、子どもを全体的に捉える方向に向かう。一般に言われていることと、過去に自分が経験したこと、同僚から言われたこと、そして、今経験していること、この4つが常に統合されていけば保育者の悩みは減るだろう。しかし現実には、4つの知が重なりつつもいずれや対立を含んでおり、保育者は多義的な状況の中で生きている。その中で、多様な知を多角的・複合的に解釈し検討することが「意識・思考」の働きであり、この働きにより、津守（1987）が指摘しているように、ただ単に知識が増すのではなく、人間的理解が深められると考えられる。

さて、これまでは、知の捉え方の変化を、主として個人レベルで考えてきたが、最後に、保育カンファレンスという集団レベルで、どのような捉え直しが可能なのかを検討してみよう。

実は、図1と図2に見られた対比と同様のことが集団レベルでも生じている。Johns（2004）は、集団における古い規範と新しい規範を次のようにまとめている。古い規範は、権威的でトップダウン、課題中心で結果を重視する。それに対して新しい規範は、促進的で共有志向であり、協働による過程を重視する。またJohnsは、リーダーシップを2つのタイプに分けている。1つのタイプは、マインドレス（mindless）で強制的、否定的フィードバックが多く、問題を脅威とみなす。組織の形態のイメージはピラミッドである。もう1つのタイプは、マインドフル（mindful）で関係的、

フィードバックには否定と肯定の両方があり、問題を学習の機会とみなす。組織のイメージはラウンドテーブルである。以上の対比をふまえて、図1の上部に権威者、下部に権威に従う者を置き、また、図2の中心に「協働知」を、周辺に参加者を置くと、図1が古い規範の図式に、図2が新しい規範の図式になることがわかるだろう。

このように整理した上で、保育カンファレンスの知について考えると、個人レベルの図式での「意識・思考」に相当する「協働知」の部分が、これまで議論してきたように、静的でなく動的に、要素的でなく全体的に、閉鎖的でなく開放的になっていることが重要になる。以上のような性質をもつことにより、図1のように上意下達ではなく、様々な見方や考え方の相互作用により、集団レベルでのゆらぎや共鳴、葛藤などが生じ、本来の「協働知」と呼べるものが創発されると考えられる。そして、個人レベルでみれば、「協働知」が創発されるということは、それと同時に、「意識・思考」が働き、新たな省察が生じていることになる。こうして、個人と集団の両者に保育カンファレンスの知が成立する。

では、これまでの保育カンファレンス研究から、どの程度、個人の保育の知と集団としての保育カンファレンスの知、そしてその両者の相互作用を捉えることができるのだろうか。

3 保育カンファレンス研究の現状

わが国における保育カンファレンス研究は、1980年代後半からその必要性を唱える研究を中心にはじめられた。稲垣（1986）などによってわが国の学校現場に導入された授業カンファレンスを、森上（1988）などが保育現場に応用したのが始まりである。その後、保育現場における保育カンファレンスの意義や必要性が多くの研究者によって抽象的に提唱されてきた。

その中でも早い段階から、保育現場においてカンファレンスを成立させることの難しさを具体的に訴えたのが金澤（1992）であった。金澤（1992）は、保育カンファレンスの必要性を唱えながらも、実際の現場では本音で話し合えないという問題が横たわっていること、対等に話し合い共に変容していくことの難しさがあることを具体的に示唆した。

それ以降1990年代中期からは、保育カンファレンスを成立させ、有効に機能させるための条件を打ち出す研究が増加し、条件を満たした具体的な実践例の報告が研究の主流となっていく。

保育カンファレンスが有効に機能するための条件は

3つあるといわれている(田代, 1995)。1つ目には、立場の違い、捉え方の違いに関係なく「発言の対等性」が保たれていること、2つ目には、観念的に押し付けあうような話し合いではなく「話の具体性」を保つ話し合いであること、3つ目には継続したものとして「実践との循環性」があること、の3点である。これら3条件は、保育カンファレンスを、トップダウン的な研修や指導と区別するため、さらには単なる雑談と区別するために設けられたものであり、保育カンファレンス研究が図1のような実践の線形的な評価を追求しているものではなく、図2における協働知や活動知を重視していることが読み取れる。

また、従来の研究においてこの3条件や他のカンファレンス成立条件を満たすための方策を打ち出すため、多くの実践研究がなされてきた。例えば、「話の具体性」や、「実践との循環性」を実現するものとして、カンファレンスにてビデオを用いることや(例えば、久保守ら, 2002)、実践記録を話し合いの材料として活用すること(例えば、秋田ら, 1998)などの具体的な方策が試みられ、それらの効果が提唱されてきた。さらに、「発言の対等性」を維持したり、発言自体に有効性を持たせるためには、信頼関係の確立や話し合いへの意欲が重要であること(例えば、田中ら, 1996; 田代, 1999)が、長期にわたるカンファレンス経過の分析から示唆されている。

成立条件を満たす方策を打ち出し、その効果を提唱するこれらの研究は、実際の保育現場においてカンファレンスが実現可能であり、かつ有効であることを実証した点で意義のあるものであった。しかし、先述したように、線形的な指導・評価を追求せず、非線形的で循環的な保育カンファレンスを目指したものであるにも関わらず、その方策の効果をみるあまり、断片的で実践に対する結果や効果への評価に依存した研究にならざるを得なかったことは否めない。

そのため、保育観・保育の見方の葛藤といった、図2でいうところの協働知―意識・思考―個人知の循環を重点的に論じ保育カンファレンスの重要性を提唱した研究と、話し合いから実践が変化した過程を評価し図2で表される協働知―意識・思考―活動知といった流れを重視した先行研究とが体系的に関連付けられておらず、保育カンファレンスの定義およびその用途についての混乱が生じているのが現状である。そして、その混乱は実際の保育現場での保育カンファレンスの活用においても多くの誤解と混乱をまねいていると考えられる。

ここ数年、保育現場において「共に育つ」ことや「共同」「関係性」などが重視されやすい中、共に語り合い、

育ちあう機能を持つ保育カンファレンスは、しばしば理想化されて論じられる傾向がある。保育カンファレンスは決して万能な取り組みではなく、ケースによってその用途を使い分ける必要がある。そのためには、保育カンファレンスの定義・用途を整理し、体系的に捉えなおす必要があるだろう。

ここで、ケースによって用途を使い分けることの意味を検討するため、ケースカンファレンスや特定事例の改善を求める園内研修会をとりあげ、その目的・用途を検討してみよう。

近年、「ちょっと気になる子」や「統合保育」といったキーワードのもと、ある特定の気になる子どもに関する指導方法のあり方を問うカンファレンスや実践検討会の実践研究が増えている(例えば、入江ら, 2002)。特定の子どもに焦点をあてたカンファレンスの場合、対象児の成長発達に繋がる実践を検討することが大きな目的となる(七木田ら, 2003)。もちろん、対象児に対する保育者の対応方法を検討していく過程では、保育観を見直す作業や問題の共有といった保育カンファレンスの目指す方向性と同様の内容が含まれるであろう。しかし、対象児のニーズに合わせた対応方法を決定、実行し、効果に合わせて修正するという実践に対する結果・効果への評価が絶対的な目標として掲げられているという点が特徴である。特定の子どもへの対応方法を決定したり、事例に対する共通理解をはかるためになされるこのケースカンファレンスの最大の用途は、個人知、一般知を背景におきつつ、協働知―意識・思考―活動知の流れの中で活動知の改善をはかることである。

一方、保育観を揺さぶることを重視する保育カンファレンスは、「あれかこれか」式に白黒をつけることではなく(森上, 1988)、あくまで、ある保育士が提示した話題に対して考えを深めていくものである。さらに言うならば、その考えを深める過程も個々人によって異なり、図2でいうところの個人知と活動知の変化ないし効果はその個人によって違った形で現れてくるものである。したがって、この場合に保育カンファレンスの有効性を評価するには、実践の変容のみを評価の対象にするのではなく、保育カンファレンスの中でどのような保育観への葛藤があり、実践の中でいかなるゆらぎがあったのか、という過程そのものを長期的に評価していく必要があると考えられる。つまり、活動知、協働知を意識しつつ、一般知や個人知が「意識・思考」の中で揺さぶられることが保育観の揺らぎを重視する保育カンファレンスの重要な用途となるであろう。

ここで、保育カンファレンスの用途を体系的に整理

しなおすために、もう一度図2にそってその仕組みを検討してみたい。先述のとおり、それぞれ2種類のカンファレンスは異なる目的と用途に合わせて行なわれている。しかし、重要な共通点があることに注意したい。それは、「意識・思考」を通じて葛藤ないし揺らぎが生じているという点である。

カンファレンスは、何を目的になされるかによって、その用途や有効性がかわってくるため、ケースによって方法論をかえていく必要があるだろう。しかしその中でカンファレンスの定義や概念、用途を整理し、実際の保育現場で活用するためにどのカンファレンスにも共通して生じる「意識・思考内での葛藤過程」を具体的に検討し、体系的に記述していく必要があると考えられる。

では、意識・思考を中心とした保育観の葛藤、実践でのゆらぎ、そしてその循環とはどのように現れるものであり、いかなる方法で記述することができるのだろうか。

そこで次に、保育カンファレンスにおいて、保育観、保育の知が揺らぎ、再構築される過程を検討する。

4 保育の知を再構築する過程

ここまで、保育カンファレンスは図2のような非線形的な個人内・個人間の葛藤を目指しているものであり、その有効性を評価し、体系的に整理するためには葛藤過程そのものを描いていく必要があることを述べてきた。

従来の研究で、保育士が保育カンファレンス後の実践の中で揺らぎを感じる過程や、保育カンファレンス中の葛藤過程そのものに注目した研究は少なかった。しかし、1990年代後半から保育カンファレンス中の葛藤過程、保育士の「気づき」に注目した研究が少しずつではあるが、進められてきている。

例えば、下田(1998)は「気づき」が問題解決の糸口であり、「気づき」とはいわば問題の明確化、本来注目すべき問題の発見であるということを示唆した。また、三村(1998)は保育観の葛藤に結びつく「気づき」と結びつかない「気づき」があることを示し、自分を見つめ直す契機として「気づき」を位置づけることの重要性を示唆した。図2を用いて説明するならば、「気づき」とは個人知に隠されていた問題の根本を浮き彫りにし、意識・思考に明確に示す作業であると考えられる。

さらに、若林(2004/2005)は実際の保育カンファレンス中の会話を分析し、「気づき」や葛藤が生起するための条件を検討した。それらの研究から、「気づき」

や葛藤には他の保育士の批判的・評価的ではない情報が必要であり、それらの情報が保育観を見つめ直すための材料となっていることが示唆された。図2でいうところの協働知と個人知が、保育カンファレンスという場を通じて、意識・思考の中で葛藤している様、ないし互いの情報によって協働知を中心に据えた場合の図2の循環が生じている状態であると考えられる。

ここであらためて、保育の知が再構築される過程を、これら「気づき」に関する研究と図2を照らし合わせて考えてみよう。保育士が個人内にある保育観や保育の知を再構築するとき、個人知の中にある問題や古い保育観を浮き彫りにし、意識へのぼらせる「気づき」の過程が不可欠になる。その際、保育観を意識上に引き寄せ、揺るがず協働知との葛藤が伴う必要があるだろう。そして、協働知との葛藤の後、個人知へとあらためて循環していく過程で個人の保育知が再構築されると考えられる。

しかし、保育カンファレンスにおける知の再構築には、一般知と活動知における揺らぎが伴うことを忘れてはならない。「気づき」に関する近年の研究は、共通して、人と人との対話、やりとりを中心に分析したものであり、一人の個人の中でなされる自己内対話を分析するまでにはいたっていない。そのため、あくまでカンファレンスにおける他者の知と自己の知の葛藤を描いたにすぎず、協働知に迫りきれていない。また、活動知や一般知との関連も体系的に検討されていない。

大場・前原(1998)によれば、保育カンファレンスにおいて、意見が一致する方向へ急ぐことを前面にかざした発想に依拠することよりも、ことばの流れに身を委ねつつ、共に感じあう過程そのものの意義を尊重するという基本的構えを明確にすることが重要であるという。そしてそのためには自分がどう感じ取ったのか、他のスタッフが状況をどういう風読み取ったのか、そのいずれもをみる場合において、スタッフの“主体的意味づけ”が基本的な出発点になるという。「意識・思考」の中で葛藤が生じたとき、さらにはそれに伴う発言が出現したとき、その葛藤や発言には個人間だけでなく自己内の源が存在する。各個人が主体となって、目の前に提示された問題を自分事として受け止め思考する保育カンファレンスにおいて、個人の葛藤の源はどの知にあるのか、いずれの知から派生したものなのか、発言から読み取れる自己内の対話に注目していく必要があるだろう。そうすることによって、葛藤過程を単に他によって揺さぶられたものとして捉えるのではなく、他の発言と個人内のあらゆる知の相互作用によって生じたものとして体系的に捉えられると考えられる。

5 まとめと今後の課題

以上のように、本研究では保育の知を再構築する場として保育カンファレンスの重要性を改めて指摘するとともに、保育カンファレンスの本来の目的である保育観の揺らぎ・葛藤を描くための枠組みを提唱してきた。その中で、教育・保育における知は構成的であり、動的・全体的・非線形・開放系として捉える必要があること、そのためには循環的な知の再構築が必要不可欠であり、再構築をより可能にするカンファレンスを体系的に検討していく必要があることを示した。さらに循環的な知の再構築を成しえる保育カンファレンスを描くためには、単なる結果・効果を検討し評価するのではなく、知の葛藤過程そのものを検討する必要があること、そしてその過程は個人間対話のみにみられるものではなく、自己内対話の中にも見出していくことが重要であることを指摘した。

しかし、これらの指摘の中心である図2の保育カンファレンスを捉える枠組みは、一般的な理論と部分的な実証研究から考案されたものであり、より精緻なモデルに発展させていくには以下の3つの課題に取り組まなくてはならない。

1つ目には、先述のとおり、「意識・思考」を中心とした葛藤過程を捉えるために、自己内・個人間対話の発言の源を4つの知に求めつつ明らかにしていき、その上で自己内対話と個人間対話の相互作用を検討していく必要がある。そうすることによって、「意識・思考」を中心とした葛藤過程を導き出す保育カンファレンスのあり方を保持しつつ、ケースごとの目的・用途に合わせた対話の循環を生じさせるための具体的な方法論を考案することができると考えられる。

さらに、葛藤を導き出す方法論を見出した後は、やはり保育カンファレンスを評価するための具体的な指標を示す必要がある。これが2つ目の課題である。これまで本研究において知が再構築されていく過程を評価すべきことを示してきたが、現段階において葛藤過程の中心である「意識・思考」の変化を測定できる指標は考案されていない。個人の中で、保育カンファレンスに取り組むことによって、どのような意識が働いたのか、それによって各知にどのような変化がもたらされたのか、保育カンファレンス実施前後で測定できる指標が求められるだろう。

そして最後に3つ目の課題として、保育の知を再構築するにあたって最も困難な循環をもたらすであろう、一般知との関連から重要な課題があげられる。カンファレンスにおいて語られる経験や考え方が、理論とどのように結び付けられるのかという問題である。

おそらく日常の保育の中で、活動知を意識的に揺るがすことは出来たととしても、背後にある理論や一般知を問い直すことは容易なことではないと考えられる。しかし、反省的実践家として専門性を高めていくためには、一般知に含まれる理論的知識、合理的技能をレパートリーとして展開し、問題状況に応じた判断の基礎となる実践の見識として規定していかなくてはならない(佐藤, 1997)。一般知がいかにして揺るがされるのか、保育カンファレンスの対話の中で長期的に検討していく必要があるだろう。

本研究にて提案してきた保育カンファレンスのあり方は、冒頭で述べたように、枠にはめ込まれた保育観ではなく、自分で作り出し修正できる保育観を育むための機会を担うものである。子どもの行為の理解には、最終的な正答はありえず、日々の積み重ねの中で、常に新たな状況において問い直されていくものである(津守, 1987)。自分の保育観を自分で作り修正していく力は、今の保育現場で求められている柔軟性へと繋がる重要な保育士の資質であると考えられる。自分の保育観を問い直し、柔軟性を育むためにも、日々の保育の中でどのような良い変化が生まれたのかだけでなく、良くも悪くもどのような知の再構築の過程があったのか、現在の保育方法はいずれの知から派生したものなのかを常に評価していく必要があると考えられる。本研究において提唱してきた知の再構築モデルは、決して研究上のモデルにとどまるものではない。実践の場で、自らの知を再構築し、保育における自己修正力を育むためのモデルとしても、今後実証的に精緻化されることが望まれる。

【引用文献】

- 秋田喜代美・安見克夫・小林美樹・鳥井垂紀子・寺田清美 1998 1年間の保育記録の省察過程—1人の子どもの育ちをめぐるカンファレンス— 立教大学心理学科研究年報, 40, 59-72.
- 平山園子 1995 保育カンファレンスの有効性 保育研究, 16, 18-29.
- 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
- 入江礼子・内藤和美・太田佐恵子・井上紀子・水澤典子・三浦加奈子・杉崎友紀 2002 園内研修初期段階における保育実践の変容とその諸相—特別に配慮を必要とする子どもへの注目を契機として— 鎌倉女子大学紀要, 9, 1-10.
- Johns, C. 2004 *Becoming a reflective practitioner*. 2nd ed. Oxford: Blackwell.

- 梶田正巳 1986 授業を支える学習指導論 金子書房
- 梶田正巳・杉村伸一郎・桐山雅子・後藤宗理・吉田直子 1988 具体的な事例に保育者はどう対応しているか 名古屋大学教育学部紀要教育心理学科, 35, 111-136.
- 梶田正巳・杉村伸一郎・後藤宗理・吉田直子・桐山雅子 1990 保育観の形成過程に関する事例研究 名古屋大学教育学部紀要教育心理学科, 37, 141-162.
- 金澤妙子 1992 保育カンファレンスの必要性と危機そしてその成立を目指して 金城学院大学論集人間科学編, 17, 1-33.
- 久保寺節子・村上恭子・岩崎婉子 2002 ビデオカンファレンスを通して教師の援助を探る一揺れる関係の中で一 保育学会第55回大会発表論文集, 472-473.
- Lave, J., & Wenger, E. 佐伯胖 (訳) 1993 状況に埋め込まれた学習一正統的周辺参加 産業図書 (Lave, J., & Wenger, E. 1991 Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.)
- 三村倫子 1998 保育者のもつ枠組みへの「気づき」に関する研究 日本保育学会第51回大会発表論文集, 814-815.
- 文部省 1999 幼稚園教育要領解説 フレーベル館
- 森上史朗 1988 よりよい実践研究のために 別冊発達, 7, 243-250.
- 森上史朗 1996 カンファレンスによって保育をひらく 発達, 68, 1-7.
- 七木田敦・山崎晃・鳥光美緒子・縫部義憲・米神博子・林よし恵・道下真穂・松本信吾・正田るり子・菅田直江・岡本朱花・水内豊和・松井剛太 2003 コミュニケーションに課題のある幼児の人間関係の構築に関する研究一保育カンファレンスと指導とを繋ぐ実践一 広島大学学部・附属学校共同研究紀要, 31, 303-312.
- 大場幸夫・前原寛 1998 保育臨床の再点検(3)一保育カンファレンスの見直し 日本保育学会第51回大会発表論文集, 92-93.
- 大場幸夫・森上史朗・渡辺英則 1995 保育カンファレンスのすすめ 保育研究, 16, 2-17.
- Rosnay, J. de. 明昌高司 (訳) 1984 グローバル思考革命 共立出版 (Rosnay, J. de. 1975 Le macroscope.)
- 佐古秀一・久我直人・大河内裕幸・山口哲司 1999 省察と協働を支援する学校改善プログラムの開発的研究一その理念と基本的構想 鳴門教育大学研究紀要教育科学編, 14, 53-60.
- 佐古秀一・久我直人・大河内裕幸・山口哲司・花田成文・荒川洋一・田中道介・渡瀬和明 2003 省察と協働を支援する学校改善プログラムの開発的研究(2)一プログラムの構成と実施手順 鳴門教育大学研究紀要教育科学編, 18, 31-39.
- 佐藤学 1997 教師というアポリアー反省的实践へー世織書房
- 佐藤学 1998 教師の実践的思考の中の心理学 佐伯胖・佐藤学・宮崎清孝・石黒広昭 心理学と教育実践の間で 東京大学出版会 Pp. 9-55.
- Schön, D. A. 2001 佐藤学・秋田喜代美(訳) 専門家の知恵一反省的实践家は行為しながら考えるゆみる出版 (Schön, D. A. 1983 The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.)
- Schön, D. A. 1987 Educating the Reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass.
- 下田好行 1998 「問題解決療法」を利用した教師の実践的指導力形成の試み一カンファレンスにおける保育者の気づきに注目して一 信州大学教育学部紀要, 93, 47-54.
- 杉村伸一郎・桐山雅子 1991 子どもの特性に応じた保育指導一Personal ATI Theoryの実証的研究一教育心理学研究, 39, 31-39.
- 高梨桂子・引田千秋・塩崎政江・都丸千寿子・金子仁美・酒井幸子・真方功太郎・藤崎真知代 2000 継続した公開保育カンファレンスの試み一教育課程の見直しに向けて一 群馬大学教育実践研究, 17, 225-243.
- 田中三保子・榎田正子・吉岡晶子・伊集院理子・上坂元絵里・高橋陽子・尾形節子・田中都慈子 1996 保育カンファレンスの検討一第1部現場の立場から考える一 保育学研究, 34, 29-34.
- 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 保育学会第48回大会発表論文集, 14-15.
- 田代和美 1999 保育カンファレンスの有効性に関する一考察 日本保育学会第52回大会発表論文集, 572-573.
- 津守真 1987 子どもの世界をどうみるか一行為とその意味 日本放送出版協会
- 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一カンファレンスでの主任保育士の会話に注目して一 幼年教育研究年報, 26, 77-83.
- 若林紀乃 2005 保育カンファレンスにおける有用な発言パターンの検討一問題提起者の「気づき」を促す会話の分析から一 日本保育学会第58回大会発表論文集, 904-905.

Wertsch, J. V. 田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村
佳世子（訳）1995 心の声－媒介された行為への
社会文化的アプローチ 福村出版（Wertsch, J. V.
1991 *Voices of the mind: A sociocultural approach to
mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University
Press.）