

「天然知能」の視点から捉える保育者の専門性 - 保育者のひらめきと生まれ続ける新たな実践の検討 -

杉山 沙旺美^{1*}, 刑部 育子²

1 お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科

2 お茶の水女子大学 基幹研究院 人間科学系

Professionalism of Early Childhood Education and Care Teachers from the Perspective of Natural Born Intelligence

Saomi Sugiyama^{1*}, Ikuko Gyobu²

1 Ochanomizu University, Graduate School of Humanities and Science

2 Ochanomizu University, Faculty of Core Research, Human Science Division

* Corresponding Author: g2070310@edu.cc.ocha.ac.jp

概要

本研究の目的は、「天然知能」[郡司 2019]のフレームワークを基に具体的な保育場面を分析し、新たな実践が生まれ続ける保育における保育者の専門性とは何かを明らかにすることである。これまで保育者の専門性は、理論を学び、人間力や感性を磨き、省察と実践を繰り返す中に見出され、個人の能力に帰するものとして語られてきた。本研究では新たに、保育者の保育実践におけるひらめきを保育者の専門性と捉え検討を試みる。結果、子どもと保育者が共に創造する保育実践において、「天然知能」が解放された保育者の専門性が発揮されることで、保育者の意図と子ども達の実際のギャップに外部を招喚し、保育者のひらめきがやってくるが見えてきた。この意図と実際のギャップが開いたり閉じたりと運動し続けることが、新たな実践が生まれ続ける保育に繋がっていると考えられる。

キーワード

幼児教育, 保育者, 専門性, 天然知能, ひらめき

Abstract

This study examines the professionalism of Early Childhood Education and Care (ECEC) teachers in childcare, where new practices continue to emerge, by analyzing specific childcare situations based on the framework of "Natural Born Intelligence" (Gunji, 2019). Thus far, the professionalism of ECEC teachers has been seen as something that is developed through acquiring theoretical knowledge, refining personal qualities and sensibilities, and engaging in reflection and practice, with all being attributed to individual ability. This study attempts a novel approach by considering the "inspiration" of ECEC teachers as a component of their professionalism. The results revealed that in the context of childcare practices co-created by teachers and children, the demonstrating of the "Natural Born Intelligence" style of professionalism by teachers summons something from outside their cognitive world to the gap between the teachers' intentions and the teachers' subjective reality, leading to the emergence of inspiration among childcare professionals. The continuous movement of this intention-reality gap, opening and closing, is thought to contribute to the ongoing generation of new practices in childcare.

Keywords

Early Childhood Education and Care (ECEC), ECEC Teachers, Professionalism, Natural Born Intelligence, Inspiration

1 はじめに

保育現場に入り継続して記録を取っていると、その場その瞬間の保育行為だけでなく、保育実践そのもの

が日々変化していくことに気がつく[杉山 2021]。ある年に調査者である筆者と実践者である保育者が「素敵ね」と語り合った実践であっても、翌年にはその保育者

が「こうしてみたらどうかしら」と新たな実践を展開していく。こうした「変化し続ける実践」[杉山 2021]は『幼稚園教育要領解説』[文部科学省 2018]にある「幼児と共に良い教育環境を創造する」という保育者の専門性が発揮されているといえるだろう。その年の、その人、その集団、その環境の中で子ども達と保育者が共に創造する実践である。しかし、実際のところ、この新たな実践はどのように生まれ続けているのだろうか。

保育者本人に「何故『～してみたらどうかしら』とひらめいたのですか」と問いかけても中々一言では答えられない。保育者のひらめきは、単に経験知から引き出されたものではなく、また、その保育者の頭の中だけで発明されたものでもない。日々紡がれ織り重なる何かの中で、保育者が様々な情報をキャッチしたり感じたりしつつ、ふとひらめくものなのである。しかし、ここでこのひらめきを保育者個人の生まれ持つ才能だと片付けてしまっただけでは専門職としての保育者の在り方を論じることは出来ない。そこで筆者は、「～してみたらどうかしら」というひらめきを保育者の専門性と捉え、それがどのように生まれるのかを探究することで、実践が生まれ続ける保育について論じられるのではないかと考えた。

このひらめき、つまり新たな実践を展開していく保育者の専門性について、本稿では「天然知能」[郡司 2019]という概念を用いて捉えることを試みる。郡司[2019]は、「世界に対する対処の仕方」を、「人工知能の対処の仕方」、「自然知能の対処の仕方」、「天然知能の対処の仕方」に大別して論じる。そして「ダサカッコワルイ」「天然知能」こそ、外部を受け容れ、創造を楽しむことができる唯一の知性であると述べている。

本論では、保育者の専門性について「ひらめき」に着目し、「天然知能」という理論的枠組みから捉えることで、新たな実践が生まれ続ける保育について考察することを目的とする。また一方で、本論では、「ダサカッコワルイ」「天然知能」だけでなく、それ以外の「かっこいい」、「かっこワルイ」、「ダサイ」、「ダサかっこいい」[郡司 2019]知能の在り方に関わる保育実践を想定することで、新たな展開が阻まれ、固定化した実践における保育者の専門性について再考する。

2 保育者の専門性について

はじめに、保育者の専門性に関するこれまでの議論を検討する。保育者の専門性については、保育学の進展の過程で様々な語られてきたが、議論を重ねながらもその議論が深まらないもどかしさがあると神長[2015]は述べる。議論が深まらない理由としては、保育実践は

文脈によって異なり、関わりや環境は一般化できるものではなく、実践の特質が一概には言えないという点が挙げられる[神長 2015; 矢藤 2018]。保育者が多くの知識や技術を身につけたとしても、その知識や技術をそのまま現実に適用できるわけではないのである。こうした議論の中で、保育者に必要なこととして主張されてきたものが保育者の「経験」や「人間性」である。

矢藤[2018]曰く、「保育者の専門性とは、保育に関する専門的な知識を有しつつ、経験値を資源として活用する」点にある。矢藤は「保育者は、保育行為をしながらその瞬間ごとに、子どもの反応を受け止め、子どもの背景や状況などを思い起こしながら、直後の行為の選択や修正を行って」いくと主張する。そしてその「行為の振り返り」の資源になるものとして「科学知」と「経験知」を挙げている。また鯨岡[2000]は、保育者の専門性を「計画・立案の専門性」、「保育実践の専門性」、「反省的専門性」に整理し、この3つの専門性が保育者の「人間性」をくぐり抜けて発揮されると述べる。保育者の専門性は、「知識」としての理論的な3つの専門性と「感性」としての「人間性」により形成されており、「知識を高め、感性から紡ぎ、そしてまた知識が高まる」過程が専門性の向上であると主張する[鯨岡 2000]。

さらに神長[2015]は、「保育者は、子ども一人ひとりの心に寄り添いつつ、より広い世界に出会わせていくという役割をもつので、その行為は保育者自身のもつ人間性や経験によるところは大きい」と述べた上で、「ただし、それを目の前の子ども達の『今、ここ』にどのようにしてもち出してくるかが重要であり、その保育者がもっている保育のセンス、つまり保育者の専門性によるところが大きい」と主張する。

このように、保育者の専門性については、具体的状況により保育者の在り方は異なるが、その土台として共通にあるものが「知識」や「感性」、「人間性」、「経験」、「保育のセンス」といった言葉で説明されてきた。これらに共通するのは、保育者の専門性が保育者個人の能力に還元されるものとして語られているという点である。つまり、保育者の専門性に関するこれまでの議論では、保育者個人が持つ知識や技術、経験を、センス良く活用していくことが求められているのである。

次に、専門性について語る上で、ショーン[2017 柳沢・三輪訳]の主張を参照しておく。保育者は、ショーンという「実践者」であり、「基礎理論を実践に適用する」技術を身につけた専門家ではない。この点は、これまでの議論における保育者の専門性に関する主張と同様である。しかしショーン曰く、「専門的知識は実践の場が変化するという性質にそぐわない」上に、「その知識は

複雑性、不確実性、不安定さ、独自性、価値観の葛藤など、求められる実践の場において見られる諸現象に（中略）合わなくなっている」。こうした「複雑性、不確実性、不安定さ、独自性、価値観の葛藤」といった性質を持つ実践において、「プロフェッショナルは、学んだことの無い仕事や、『教えられたことや教科書の枠にはもはや当てはまらない隙間』の仕事をおこなうよう要求されている」とショーンは主張する。そこでショーンは「実践の中の知の生成」に着目し、「省察的实践」というアイデアを示した。ショーンはいくつかの具体的な文脈を示し、「状況との省察的な対話」を行う「行為の中の省察」という「プロフェッショナル」を説明する。

ショーン曰く、実践者は、直感的で無意識的な行為から予期せぬことが発生すると、行為の中の省察によってその事態に対応する。省察的实践者は、「自分が今おこなっていることをプロセスの中で考え、自分の行為を進化させていくのである。また、省察的实践者は、「私だけがこの状況下で、関連する重要な知識をもつ人間ではない」と考え、「ある状況を自らの枠組みにあってはめようとすると同時に、状況からの反論にみずからを開いておかなければならない」（「二重のビジョン」）。

このようにショーンが示した「省察的实践」は、実践者個人が持つ「知識」や「経験」を、その実践者の「感性」や「保育のセンス」で紡ぎ出していくことに専門性を求めることとは異なる主張である。ショーンは、「知」を如何に表出するかではなく、「知の生成」を語るのがある。この「知の生成」プロセスに関わるものが、本論で述べる「ひらめき」であると筆者は考える。

本論で着目する保育者のひらめきは、ふと保育者のもとに降りてきて、瞬間的に思い浮かぶものである。そう考えるとひらめきは保育者の頭の中だけで構築されたものではなく、それゆえ個人の能力に帰するものとはいえない。はたして、ひらめきはどのように生まれ、磨かれ得るものなのだろうか。また、保育者のひらめきが生まれるプロセスを検討することは、「省察的实践」の中で新たな実践が生まれるプロセスを検討することにつながるのではないか。

以上の問いを踏まえ本論では、ひらめきを新たな保育者の専門性と捉え、実際のエピソードに基づき、保育者のひらめきがどのように生まれるのかを検討する。また、その保育者の在り方について「天然知能」[郡司 2019]の視点から考察し、新たな実践が生まれ続ける保育における保育者の専門性を見出すことを試みる。

3 方法

3.1 インタビュー

本研究では、保育者へのインタビューを実施し、保育者が語ったエピソードについて分析を行う。本論で示すエピソードは、筆者が4年以上にわたり調査を行ってきたO認定こども園のA保育者から聞き取った出来事である。A保育者にインタビューを行った理由は、202X年11月にインフォーマルな語り合いの場でA保育者の実践の話聞き、その実践の展開が本研究の着眼点と重なったため、インタビュー調査を依頼した。

インタビューは、202X+1年2月にWeb会議サービスZoomを使用しオンライン上で行った。A保育者の承諾を得たうえで、Zoomの録音機能を用いて録画・録音を行った。調査は、202X年11月の語り合いの場でA保育者が語った「ショーごっこ」の実践に関して、その経緯とその当時のA保育者自身の思いについての半構造化インタビューを実施した。予め準備した質問項目は次の5項目である。①ショーごっこが始まった経緯、②ショーごっこの過程で保育者が考えていたこと、③子ども達のショーに対して“ちょっとつまらない”と感じた時のこと、④A保育者がショーに参加した時に感じたこと、⑤ショーごっこのその後の展開についてである。インタビュー時間は67分であった。

3.2 分析方法

インタビュー終了後、録画・録音データを文書化しインタビューデータを作成した。次に「ショーごっこ」に関するA保育者の語りを出来事の時系列に並び替え、その内容について「A保育者が捉えた出来事」と「その出来事に対するA保育者の思い」に分けて整理した。

本研究では、整理したA保育者の語りに基づき、実践を展開し続けるA保育者の在り方について「天然知能」[郡司 2019]という理論的枠組みを用いて分析する。郡司が示す「天然知能」の図式を基にA保育者の実践における在り方を検討することで、新たな実践がどのようにして生まれるのかを明らかにすることを試みる。

3.3 倫理的配慮

本調査はお茶の水女子大学人文社会科学研究所の倫理審査を経て承認を受けている（受付番号：第2022-203号）。調査対象のA保育者には、調査への協力は任意であること、答えたくない質問には回答しなくてよいこと、回答しないことによる不利益は生じないことを伝え、インタビューを実施した。また、本論で取り上げたインタビュー内容に齟齬や疑問がないか確認を行った。

4 本研究の理論的枠組み

4.1 「天然知能」とは何か

本研究では、郡司 [2019, 2020, 2021] の「天然知能」の概念を理論的枠組みとして保育実践における保育者の専門性について検討する。保育者の専門性を論じる前に、郡司[2019]の「天然知能」の概念について説明する。郡司は「世界に対する対処の仕方」について、「人工知能」、「自然知能」、「天然知能」の三つに大別して論じる。

「人工知能」は「自分にとっての用途、評価が明確に規定され、その上で対処する」知性を指し、『自分にとっての』知識世界を構築する。「自然知能」は「自然科学が規定する知能」であり、「世界に対する正しい知識という意味で、客観的知識を指向」する。そして「天然知能」は「ただ世界を、受け容れるだけ」であり、「誰にとつてのものでもなく、知識ですらない」。「天然知能」は、「知覚されないものに対して、存在を許容する能力」であり、「天然知能」による世界への対処は、「評価軸は定まっておらず、場当たりの、恣意的で、その都度知覚したり、しなかつたり」する形で世界を受け容れる。

郡司[2019]は、「人工知能や自然知能には創造性がなく、天然知能だけが創造性を持つ」と述べる。なぜなら「人工知能」や「自然知能」は知覚できないものの存在を許容できないため、「外部を取り込み、世界を刷新する能力がない」のである。対して「天然知能」は「知覚されないものに対して、存在を許容する能力」を持ち、「自らの世界の成立基盤を変えてしまう」ことができる。この「外部を取り込む」ことを説明するために Fig. 1 を示す。郡司[2021, 2022]は、Fig. 1 について「措定された二つの概念 A, B の間を構造化・関係化することを理解する理解の在り方を人工知能的理解とし、これと対比的に、理解が同時に創造でもあるような理解の在り方を天然知能的理解」と説明する。Fig. 1 の AB 間の「指定の軸」が「人工知能的理解」では結びついており、そこに「外部」は招喚されない。対して「天然知能的理解」では AB 間の対応関係が破壊されており、そこに「外部を招喚するギャップ」が開かれることで、異質な外部を取り込むことが出来る。この時、AB を関係づけ共に肯定する「肯定的アンチノミー」と、AB 両者を否定する「否定的アンチノミー」が共立している。この共立が AB を措定する基盤を脱色し亀裂を入れる。この亀裂が、AB 間の対応関係の破壊であり、「外部を招喚する仕掛け」となる。次節では、この「天然知能」の図式を参照し、新たな実践が生まれ続ける保育とそうではない保育における保育者の在り方を検討する。

4.2 天然知能の図式に見る保育者の在り方

本節では、「天然知能」[郡司 2019]の概念を理論的枠

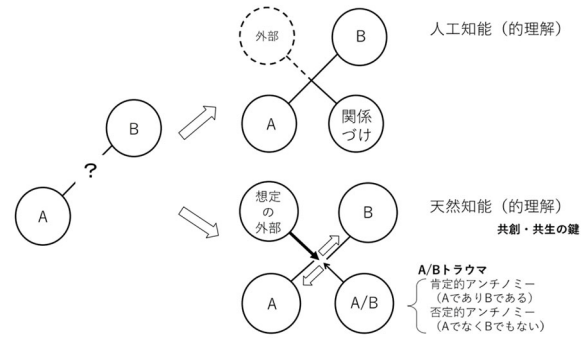


Fig. 1 人工知能的理解と天然知能的理解(郡司[2021], Fig. 2 より引用)

組みとし、保育実践における保育者の専門性について Fig. 2 の 5 つの図式[郡司 2019]を参照しながら具体的な保育場面を想定し考察する。郡司は、Fig. 2 において Fig. 1 における AB の「指定の軸」を「意図」と「実現」で取る。ここでは『わたし』が何らかの表現をする場合を想定しており「プランを立て(意図)実際にやってみることになる(実現)」[郡司 2019]。

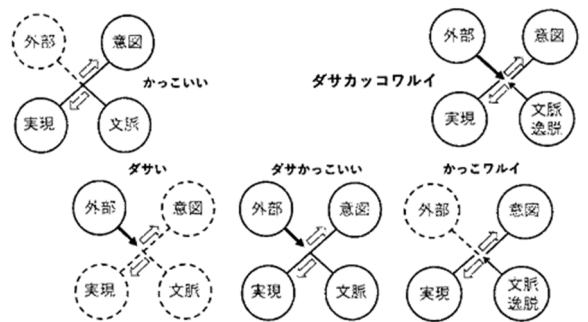


Fig. 2 天然知能に関わる 5 つの図式(郡司[2019], 図 8-1「ダサカッコワルイ天然知能」より引用)

本論では、「意図」を「保育者の意図」、「実現」を「保育者が捉える子どもや実践の『実際』」と捉え考察していく。「保育者の意図」について、保育の領域で一般的に言われる意図は、明確な計画やねらいに基づき目的を持った考えを指すが、本論では保育者の思いや願いといった子どもに対する保育者の考えを示すものと捉える。また「保育者が捉える子どもや実践の『実際』」は、保育者が実践の中で主観的に捉えている出来事であり、客観的な事実とは異なる可能性がある。加えて本論では、郡司[2019]の図 (Fig. 2 の各図) の向きを左回りに 45 度回転させ、上から下への時間の経過を表すことを試みる。保育者の専門性を検討するにあたり、意図と実際の時間の流れは非常に重要なものであると考える。また図式における実線は関係づけられることを示し、点線は関与しない・存在しないことを示す。

4.2.1 天然知能の図式に見る「かっこいい」

Fig. 3 の図式のように、意図と実際が関係づけられ、

意図した通りに実現すれば、その隙のなさは「かっこいい」[郡司 2019]となる。この場合、保育者が意図し想定した実践からの逸脱はなく、異質な外部は関与しない。

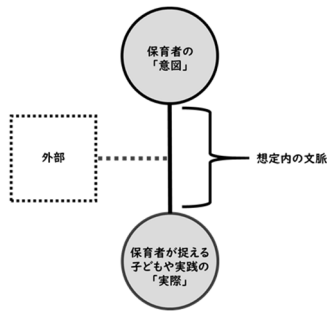


Fig. 3 天然知能の図式に見る「かっこいい」

これを保育場面で捉えると、保育者が意図した行動だけを子どもがすることになる。これが保育の文脈で事実として起こるならば、それは子ども自身が自らの思いを自由に表現することができない状況であり、そうした支配的な保育はあってはならない。しかしながら、こうした事実が起こっていないとしても、保育者が解釈した実際の捉えようによっては起こり得る図式である。例として早期教育で特定の技術を身に付ける場面を挙げる。例えば漢字を暗記するという実践がある場合、意図は「子どもに漢字を覚えさせること」であり、実現は「子どもが漢字の問題に正解すること」である。また、「ある関わりをしたら、ある能力が育まれる」といった固定化された考えを生み出しかねない図式ともいえる。こうした固定化された状態を「かっこいい」という言葉で示すことは、創造性を重要視する幼児教育・保育の文脈にはふさわしくないと考える。

4.2.2 天然知能の図式に見る「かっこワルイ」

「かっこワルイ」は4.2.1で示した「かっこいい」の否定であり、意図と実際が一致しないことを意味する[郡司 2019] (Fig. 4)。想定した文脈から外れ、外部の関与もなくただ思った通りに出来ない端的な失敗である。

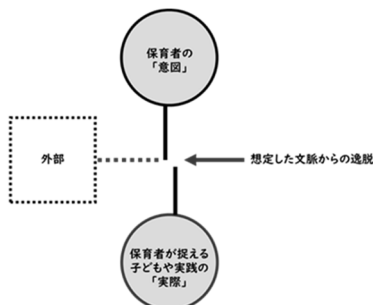


Fig. 4 天然知能の図式に見る「かっこワルイ」

保育実践における「かっこワルイ」の図式は、保育者が計画を立て、その計画通りにいかないことをただ「失敗した」と捉える場面が想定される。例として幼稚園で

教育実習を実施した筆者の経験を示す。

実習中、実習生は1日の指導計画案を立て責任実習を行う。実習生の筆者は、指導計画案において分単位で子どもの行動を想定し、それに対する保育者の言葉掛けとして一言一句セリフを書いて準備をした。さらに、振り返りの際に保育のねらいが達成されたかを評価するための基準を事前書き出していた。例えば「感動を表現すること」をねらいとし、絵本『あめがふるときちようちようはどこへ』の読み聞かせ場面を設定した。さらに具体的なねらいとして「絵本に登場する『ちようちよう』『かめ』『みつばち』が雨の時どこへ行くのだろうと、筆者が疑問に思っていることに共感して想像したり、考えたりする」と設定する。このねらいに対する評価の観点として、「絵本をじっと見ているか」、「『草の下かな?』『屋根の下?』などと言っているか」といった子どもの姿を想定する。実習中には、上記の内容を全て書き込んだ指導計画案を何度も見返し、実習後には事前に定めた評価基準に沿って振り返る。自分が想定した子どもの姿が捉えられなかった場合は、何故それが出来なかったのかを反省し落ち込んだ。

改めて当時を振り返ると、実習中、余裕などなかった実習生の筆者には、想定外の子どものつぶやきを拾うことができず、自分自身が想定した評価の観点に関わる情報をキャッチすることで精一杯であった。保育者の意図と保育者が想定した文脈は固定化されており、その文脈から逸脱してしまうと、保育者は想定外の事態にただ戸惑うしかないのである。

4.2.3 天然知能の図式に見る「ダサイ」

「ダサイ」は、一方的な外部の参与である[郡司 2019]。保育者は意図も実際も不分明なまま、無際限に様々なものだけがやってくる状態である (Fig. 5)。

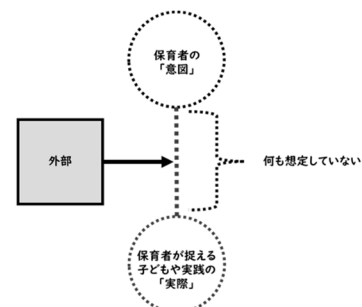


Fig. 5 天然知能の図式に見る「ダサイ」

保育の文脈で「ダサイ」図式を捉えるならば、それは保育者が何の意図も持たず、実践現場に身を置く場面が想定される。しかし『幼稚園教育要領解説』[文部科学省 2018]において保育者(教師)は「意図をもって環境を構成し、保育を展開しなければならない」と明記さ

れており、実際の保育場面で「ダサイ」図式は捉え難い。ただし、幼児教育・保育における「自由保育」を「放任」と間違った解釈をした場合に「ダサイ」は現れるだろう。そもそも「自由保育」とは「子どもの自由な活動を尊重するという保育理念に基づく保育」[田代 2000]である。「自由保育」場面においても保育者は、体験の中にある子ども達それぞれの学びを捉え、意図を持ち、環境構成をし、子ども達と関わる。しかし、ただ子ども達を遊ばせているだけで、「放任」していると間違った解釈をされた場合、保育者は何の意図も持たず、実践現場に身を置いていることになり、何の準備もなくただ目の前で起こる出来事に戸惑い混乱することになるだろう。

4.2.4 天然知能の図式に見る「ダサかっこいい」

Fig. 6は「ダサかっこいい」の図式である。4.2.1で述べたように、「かっこいい」ということは保育者の意図と保育者が捉える実際は一致する。「ダサかっこいい」では、そこに外部がやってくるが、意図と実際の間を変えてくれるのではなく、「『かっこいい』を多少修飾し、変奏するものにすぎない」[郡司 2019]。

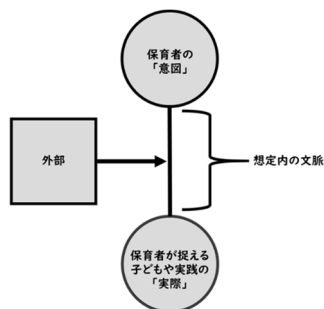


Fig. 6 天然知能の図式に見る「ダサかっこいい」

保育実践場面における「ダサかっこいい」は、保育のねらいが設定されており、その達成に向かうが、その経緯に多少の自由はあるという場面に想定される。例えば「野菜の栽培を行い、収穫し食べる喜びを味わう」というねらいを設定した場合、その栽培過程には外部を受け入れることができる。想定していなかった子どもの発言や虫の到来を受け容れたとしても、最終的に子ども達が野菜を育て上げ、食すことができればよいのである。ただし、この「ダサかっこいい」図式において許容されないことがある。それは、誰かが食べ頃になる前に全ての実を思わず取ってしまったたり、世話をせず枯らしてしまったりして、食べるができなくなってしまうことである。つまり、「ダサかっこいい」図式において受け入れることができる外部は限られており、「収穫し、食べる喜びを味わう」というねらい達成までのルールを大きく脱線することはできないのである。

4.2.5 天然知能の図式に見る「ダサカッコワルイ」

郡司[2019]は「天然知能はダサカッコワルイのである」と述べる。「ダサカッコワルイ」は、「かっこワルイこと」で意図と実現の間にギャップを開き、ダサイことで無制限な外部を呼び込み、意図と実現の間を開きながら閉じ、閉じながら開く」[郡司 2019]。Fig. 7では、肯定的アンチノミーと否定的アンチノミーを共立させることで、意図と実際の間は開いており、そこに外部がやってきたことで、保育者が想定した文脈から逸脱する。

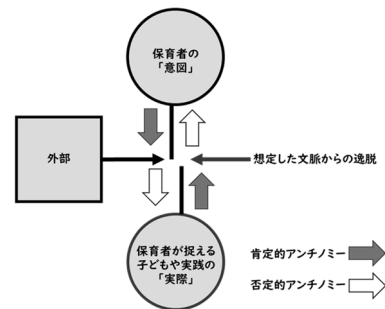


Fig. 7 天然知能の図式に見る「ダサカッコワルイ」

保育場面において、保育者が予期せぬことは多々起こる。それは子どもの言動やひらめき、自然物の到来などが想像できるかもしれない。この予期せぬ外部は「人工知能」では知覚できない。また「ダサかっこいい」図式ならば、知覚してもそこにやってきた外部が、ねらい達成へのルールを脱線するならば排除するか正さなくてはならない。しかし、「ダサカッコワルイ」「天然知能」ならば、異質なものをただ受け容れることができる。意図には沿わないかもしれないが、保育者は新たにやってきた何かを省察し、子ども達の学びを価値づけたり、新たな意図を生み出したりする。意図やねらいを持つが、固定された文脈やゴールはない。真に保育者と子どもが共に創造する保育実践である。4.2.4で例に挙げた野菜の栽培場面で「ダサカッコワルイ」を想定すると、実が青いうちに誰かに全て取られてしまいそうになっても保育者は見守っているだろう。すると、実を守るためのカカシづくりが子ども達から生まれたり、「なぜ私たちは青い実を食べないのか？」という探究が始まったりするかもしれない。何が起きるかは分からないが、保育者が無くなりそうな実と子ども達のかかわりを見守っていたことで「カカシ」がやってくる。放置ではなく見守りであり、保育者はその過程に学びを捉え、価値づけ、子ども達と共に実践を展開していく。

こうした保育者の在り方は、まさに本論「2」で示したショーンの「省察的实践者」である。保育者が予期しなかった「実を全て取られてしまう」事態が発生すると、保育者は行為の中の省察によってその事態に対応していく。保育者は、状況を自らのねらい達成に繋げようと

すると同時に、状況からの反論にみずからを開いておく「二重のビジョン」を取り入れているのである。これは、郡司[2022]の主張における「肯定的アンチノミー」と「否定的アンチノミー」の共立であり、それこそが「外部を召喚する仕掛け」となっていると考えられる。

5 実践事例に見る「天然知能」

本章では、前章で検討した保育場面における「天然知能」の図式を参照し、実際の保育現場で起きたエピソードにおける保育者の在り方を検討する。本エピソードは、筆者が継続的に調査を行ってきた園の A 保育者から聞き取った出来事である。はじめにエピソードの概要を示し、次にエピソードに沿って「天然知能」の図式を示しながら、各場面の保育者の在り方を検討する。

5.1 エピソードの概要

本エピソードは、A 保育者が担任をする 4 歳児クラスにおいて「ショーごっこ」が展開されていく過程である。当該園の 4 歳児の 2 学期～3 学期という時期は、遠足に行ったり運動会があったりといくつかのイベントが控えており、その一つに本エピソードに登場する『表現遊びの会』がある。『表現遊びの会』の内容はその年により異なるが、保護者が園を訪れ、子ども達の姿を見たり遊びに参加したりする会である。この『表現遊びの会』を見通しつつ、子ども達が生み出していく「ショー」の展開を見守り、共に「ショーごっこ」を創造していく A 保育者の実践をエピソードに起こした。

このエピソードについて、A 保育者から聞き取った内容を、「A 保育者が捉えた出来事」と「その出来事に対する A 保育者の思い」に整理し分析を行った。本稿では、A 保育者の語りにおける繰り返しや場面の説明を整理し、「A 保育者が捉えた『実際』」と「A 保育者の思い」に分けて場面ごとに表に示す。そこから各場面における A 保育者の実践における在り方について「天然知能」の図式を参照し検討する。なお、各表における鍵括弧付きの斜体は A 保育者の語りの引用である。

5.2 天然知能の図式で捉える A 保育者の在り方

5.2.1 「ダサカッコワルイ」ショーごっこの始まり

Table. 1 は、ショーごっこが生まれる背景から実際にショーごっこが始まった頃の出来事を示している。夏休み明けの保育や『表現遊びの会』に向けた保育の展開について、A 保育者は、Table. 1 の下線①、②で示すように「子どもたちの『楽しい』という思いを共有し、みんなで盛り上がっていく中で、『表現遊びの会』に繋げていきたい」という意図を持っている。そこに、「白鳥の湖を踊りたい!」という B 子が現れた。そして、A 保育者は、B 子の思いに応え、音楽や動画を流し、こうした実践が「ショーごっこ」の始まりを生む。

この状況を「天然知能」の図式で示したものが Fig. 8 である。図式の上部の円に示す「保育者の意図」は、「子どもたちの楽しいという思いを共有し、みんなで盛り上がっていく中で、『表現遊びの会』に繋げていきたい」という A 保育者の思いである。下部の円に示す「保育

Table 1 ショーごっこが始まる経緯

場面	思い/実際	内容
夏休み期間中	A 保育者の思い	<ul style="list-style-type: none"> ・久々に全員が集まる夏休み明けは、①「みんなで一つのことをやって盛り上がっていくようなことをしたいな」と考えていた。 ・1月の『表現遊びの会』について考え始め、そこには「保育者から突然提供されて始まるものや非日常的なことにはしたくない」、②「子ども達の『楽しい』という思いを共有したり見合ったりしたことがきっかけになっていったらいいな」という願いがあった。
	A 保育者が捉えた実際	<ul style="list-style-type: none"> ・B子が家族でバレエ『白鳥の湖』を観に行き、「(園で)踊りたい!」と言い始めた。そこで、音楽を流して踊ったり、みんなでバレエの動画を観たりして過ごしていた。 ・保育者の話し合いで、『表現遊びの会』に関連して「ショーごっこ」が話題に挙がる。
	A 保育者の思い	<ul style="list-style-type: none"> ・「(ショーごっこは、)子ども達好きそうだし、杉浦さん(園の用務員)にカーテンが開くような舞台装置を作ってもらえたらいいね、なんて夢を膨らませていました。でも現実的に、こうしようというところまでは決めてなくて、ふんわりとこんなことやりたいねの一つにショーごっこがあったんです。」
夏休み明け	A 保育者が捉えた実際	<ul style="list-style-type: none"> ・クラスで夏休み中の出来事を共有する。「みんなに見せたいものがある」と言う子どもがおり『白鳥の湖』もその一つだった。クラスで『白鳥の湖』の動画を見る機会を作った。 ・A 保育者が子ども達に「ショーごっこ」を提案する。週に1回ショーの日を設定することになった。

者が捉える子どもや実践の『実際』は、B子の「白鳥の湖を踊りたい」という発言とする。この時、A保育者は、A保育者の意図もB子の思いも「実現したい」と考えており、意図と実際は共に肯定され、接続されようとする（肯定的アンチノミー）。一方で、バレエ『白鳥の湖』を完全再現するには厳しい鍛錬が必要であり、それはA保育者の「みんなが楽しい」という意図とはかけ離れているという点で、「白鳥の湖を踊りたい」という発言の基盤は脱色される。また、A保育者の意図には、『表現遊びの会』に関して厳しい鍛錬が必要なイメージは含まれていなかったという点で、意図を措定する基盤が脱色される。ここに否定的アンチノミーが実現されている。この肯定的アンチノミーと否定的アンチノミーが共立した保育者の話し合い場面に「ショーごっこ」という外部がやってきたと捉えられる。

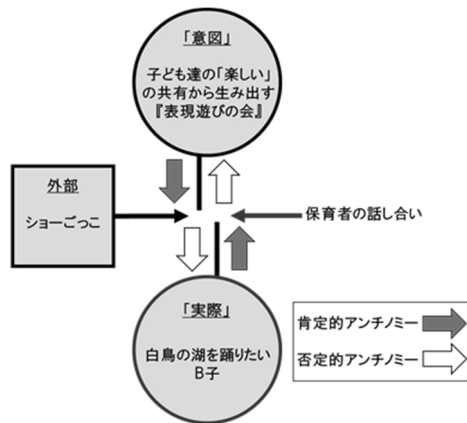


Fig. 8 「ショーごっこ」という外部がやってくる

5.2.2 「カッコワルイ」ショーごっこの展開

Table.2は、ショーごっこの始まりから、様々なショーが展開され、徐々にA保育者が思い描いていたショーとは異なるものが生みだされていく過程の出来事を示している。ショーごっこの始まりは、A保育者の意図に近く「いい感じ」（下線③）であった。しかし、様々なショーが展開される中で、保育者の思い（下線②）とは異なるショーが生み出されていく。この時、A保育者は「面白くない」（下線⑤）と感じ、子ども達のやりたいショーに沿う形の中で保育者の意図につながるように、ショーの方法について提案した（下線⑥）。それでもなお想定外のショーは展開され、A保育者にとって「キツイ」状況になる（下線⑦）。対して、楽しむ子ども達の姿にも気がつくが（下線⑧）、保育者としての意図との間でA保育者は揺れている（下線⑨）。そして、A保育者は、その揺れに耐える最中に、予定していなかったショーに突然参加することになる。この出来事をきっかけに、A保育者は、子ども達が「自分たちの知っている」と繋げながらショーを見て楽しんでいる」とい

うことに気がつく（下線⑩）。

この展開を「天然知能」の図式で示したものがFig.9～12である。Fig.9では、意図と実際が繋がりがつある。ただし、A保育者が「上手くいくとは考えていなかった」（下線④）と語るように、意図と実際を閉じきったままではない。これは保育者が何の期待を抱いていないというわけではなく、はたまた、何か起こってほしいと思っているわけでもなく、保育者の意図が今後の子どもの姿に対して開かれていることを意味する。次に、Fig.10は、A保育者にとって「面白くない」（下線⑤）ショーが生まれていく状況を示している。A保育者は「みんなが楽しい」ショーにしようとしてクイズ形式や役柄紹介などを提案し、実際に起きていることを意図と繋げようとしている。しかし、A保育者が「ついていけない」ショーは続くため、Fig.10は「カッコワルイ」状態を示し、A保育者は不安や焦りを感じるのである。ただ、A保育者は「カッコワルイ」状態、「キツイ」と感じる状態を無理に脱しようとはしない。子どもの真剣なまなざしに気づいたり、よく分からないままショーに参加したりする。その過程で、「トンボとチョウ」ショーに参加したことで、子どもにとっては楽しいショーであることに気がつく（Fig.11）。A保育者は「みんなが楽しい」ことを大事にしつつ、「面白くない」ショーの実現

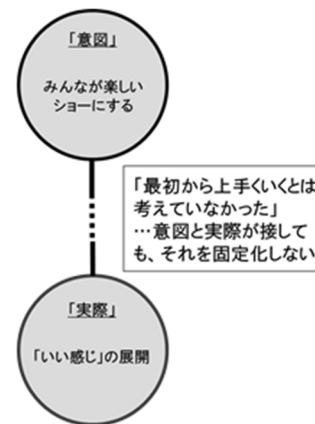


Fig. 9 「カッコいい」を固定化しない

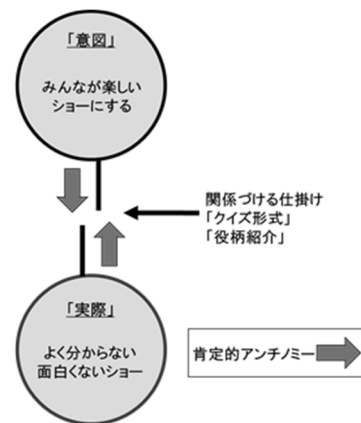


Fig. 10 「カッコワルイ」状況に不安を感じる

Table 2 ショーごっこの展開 (苦悩しながら、子ども達と関わる A 保育者)

場面	思い/実際	内容
ショーごっこの始まり	A 保育者が捉えた実際	・子ども達は、ショーで使用するなりきりセットを持参したり小道具を作ったりしていた。 ・子ども達が行ったショーの例 *踊りのショー：『白鳥の湖』他、子ども達がリクエストした曲に合わせて踊る。
	A 保育者の思い	・子ども達のショーごっこの様子を見て、③「いい感じだな」と思いながらも、④上手くいくとは考えていなかった。
▶保育者にとって想定外の始まり	A 保育者が捉えた実際	・子ども達が行ったショーの例 *なりきりショー「サルショー」：演じた役柄を最後に紹介するように A 保育者が提案した。「サル王子のサルです」「○○をやったサルです」などと紹介する。 *なりきりショー「深海ショー」：深海の生き物になりきるショー。口から水を出したり、エイになりきったりして、観客が何の生物かを当てる。
	A 保育者の思い	・A 保育者にとって先が読めないショーが出てきた。⑤「何をしているのかな？あんまり面白くないなってちょっと思ったりもした」。A 保育者は見ている人も楽しむことができるショーにするため、ショーの後に演じた役を紹介したり、なりきっているものを当てるクイズ形式にしたりすることを提案した。⑥「(A 保育者が) ちょっと見せ方を引っ張ったところはあるんだけど(無理に提案するかたちではなく) 子どもの動きに合わせて、お客さん側でちょっとクイズっぽくしてみたり」した。
▶保育者の苦悩	A 保育者が捉えた実際	・子ども達が行ったショーの例 *「かいけつゾロリ」ショー *「暴太郎戦隊ドンブラザーズ」ショー
	A 保育者の思い	・子どもが表現する世界観が分からなかったり、題材を知らなかったりしたことで⑦「ついていけなくなってきちゃって、そうなるもキツイなって」という思いを抱えていた。 ・一方で、観客側の⑧子どもはショーを真剣なまなざしで見ている自分との違いに驚く。 ・それでも、「どう展開させたらいいのかわからない不安があった」。⑨(保育者である)自分が引っ張っていかなくちゃ、見ている側もやる側も満足できるようにしなきゃってという思いが、不安とか焦りに繋がっているんだらうけど。それで面白くなってきちゃうのかな。」
ギャップの間で見出された気づき	A 保育者が捉えた実際	・A 保育者が、欠席した子どもの代役として急遽ショーに参加することになった。 *「トンボとチョウ」ショー：A 保育者はトンボ役として参加した。 ・ショーを見た子どもの感想の中に、「トンボがチョウを食べないのが不思議」、「それが自然だからね」という言葉が出てきた。
	A 保育者の思い	・参加したショーに対する感想を聞き、「そんなことを考えながら見ていたのね」と観客側の子ども達の見方に気がついた。子どもは⑩よく分からない状態でも、見通しが持てない状態でも、自分の知っていることと繋げて見て楽しんでいるということに気がついた。「そうやって見ると面白いんだなって」、「子どもの方がそういう分からない不安に慣れてるのかなってすごく思って」、「先をどうするかとかではなくて、その時見えているもので、自分の知ってることと繋げて見ているから面白いのかなって」

を支える(肯定的アンチノミー)。また、「面白くない」ショーを真剣に見る子ども達により A 保育者の意図にある「楽しさ」は疑われ、脱色される。「面白くない」ショーもその基盤が脱色されることで、ここに否定的アンチノミーが捉えられる。この肯定・否定的アンチノミーの共立が、「自分の知っていることと繋げて考える楽しみ方」があるという気づきを A 保育者にもたらしした。そして、Fig. 12 に示すように、子どもの実際から保

育者の意図が変容したことで(「楽しい」の捉え方の変化)、実際から意図が関係づけられたと捉えられる。

5.2.3 ダサかっこいい『表現遊びの会』

Table. 3 は、『表現遊びの会』の実施が子ども達に知らされてから、実際にショーを披露する場面を示している。『表現遊びの会』でショーを行うことは、保育者の期待の一部であったが、ここで初めて実際として『表現

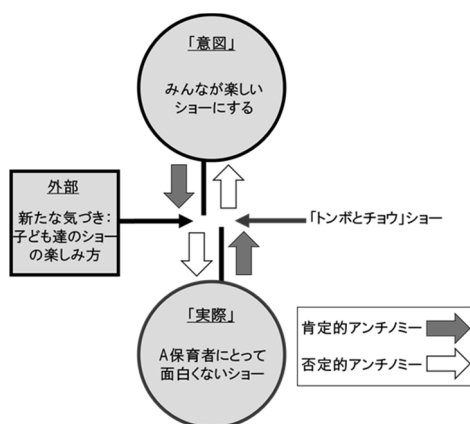


Fig. 11 子ども達の楽しみ方に気がつく

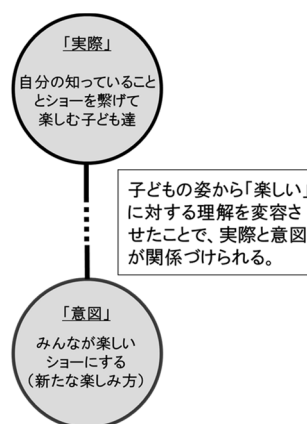


Fig. 12 「実際」から「意図」が変容し繋がる

遊びの会』とショーが結びつく。また、A 保育者の「みんなが楽しいショーにする」という意図は、A 保育者の揺れの中でその判断基準を変えながら、この場面でも意図されている。ただ『表現遊びの会』という行事を前に、「よくわからなくて」「キツイ」状態は起こらないようにと A 保育者は考え（下線⑪）、大まかな展開を事前

に決めておくことにした（下線⑫⑬）。そして『表現遊びの会』当日は4つのショーが行われ、準備された3会場で実施された。その中で、思わぬ展開もあったがそれは A 保育者にとって「面白い」展開であった（下線⑭）。このまちショーにおける「面白い」展開（下線⑭）を「天然知能」の図式で示したものが Fig. 13 である。『表現遊

Table 3 『表現遊びの会』におけるショーの披露

場面	思い/実際	内容
冬休み明け	A 保育者が捉えた実際	<ul style="list-style-type: none"> ・ A 保育者は、子ども達に『表現遊びの会』の開催について説明し「その日は何をやろうか」と呼びかけた。子ども達は「もちろんショーだよね」、「見てほしいよね」と答えた。 ・ 毎週実施していたショーの日は設定されなかったが、『表現遊びの会』でどんなことをやろうかを考え、各々準備をして1月を過ごしていた。
	A 保育者の思い	<ul style="list-style-type: none"> ・ ⑪これまでのショーは、その時間に何が起こるか分からない状態だったが、『表現遊びの会』の日は、保護者が何も分からない状態になってしまうことなく、お互いにとって楽しい時間を過ごしてほしいという思いがあった。 ・ ⑫『表現遊びの会』で行うショーはある程度のストーリー展開は決めていたが、セリフは決めなかった。「不安は不安だし、子どもがどう出るか分からないところはあって」、「でも（中略）（セリフが）決まってない方が、子どもも決まってないから、『その日の自然なあなた』みたいな感じで見てもらえるかなって。」
『表現遊びの会』当日	A 保育者が捉えた実際	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保育室内を3会場に分け、4つのショーが行われる。 * 『白鳥の湖』ショー：B 子はこのショーを追求し続けていた。 * お着物ファッション&書道ショー * 忍者ショー：以前から、忍者修行をして遊ぶ子ども達がいた。その敵はニンニク忍者（A 先生）である。⑬『表現遊びの会』当日を決戦の日とし、別の保育者が遊びの内容をショーの形にすることを手伝った。修行を重ね、ニンニク忍者を倒すという設定で、子ども達が2回負け、3回目で「えいえいおー」をして敵を倒すという流れを決めて臨んだ。 * まちショー：「お客さん参加型ショー」。はとバス3台で保育室内の観光名所をまわる。 ・ 運転手役の子どもが保護者のもとを離れず、バス2台は車庫にある時間もあった。 ・ 動物園を切り盛りしていた男児が、ただ案内するだけで飽きたのか、水族館にゾウを入れて、「これから象のショーが始まります」と突然ショーを始めた。水の中で象を暴れさせて、A 保育者は慌てふためきながら雑巾で拭いていた。
	A 保育者の思い	<ul style="list-style-type: none"> ・ ゾウのショーが突如始まり、水浸しになったときは、⑭「ちょっとびっくりしたし、思わぬ展開だったけどすごく面白かった。水はね、拭けばいいから」。

びの会』当日は、A 保育者の意図「みんなが楽しいショーにする」ことが子ども達にも共有され、ストーリーをある程度決めることで圧倒的逸脱を避けている。これにより、ゾウが水族館でショーをするという思わぬ展開は生まれたが、よく分からない状態に陥るほどの逸脱ではなく、「ダサカッコいい」に近いものであった。ただ一方で、バスが発車しない場面もあり、「ダサカッコいい」状況と「ダサイ」状況が生まれた『表現遊びの会』当日であったと捉えられる。

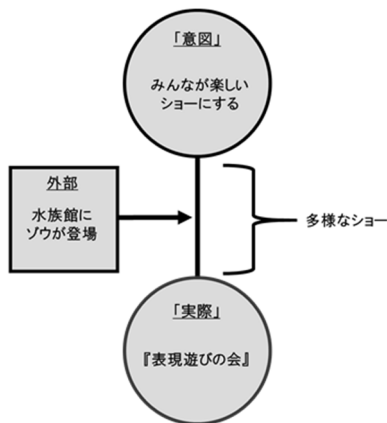


Fig. 13 水族館にゾウがやってくる

5.3 エピソードにおける「天然知能」の分岐点

前節では、本エピソードにおいて、A 保育者の意図と A 保育者が捉えた実際が異質な外部を受け容れることができる状態だったこと、つまり「ダサカッコワルイ」図式が保たれ「天然知能」が解放されている状態であったことで、「ショーごっこ」やショーの楽しみ方についての気づきがやってきたことが捉えられた。本節では、前節の考察を踏まえ、本エピソードにおいて保育者の「天然知能」が解放されていない場合の実践を想定し、3つの場面を実践の分岐点として検討する。

5.3.1 分岐点①「カッコいい」を追求する

一つ目の分岐点は、5.2.1 で示した「ショーごっこ」のはじまりの場面である。A 保育者は、『表現遊びの会』を視野に入れつつも、どんなことをしようか「夢を膨らませている」段階である。「ショーごっこ」が始まってからも、実際にどんなショーをやるかは子ども達次第であり、不確かで何が起こるか分からない状況が続く。

しかし、この時に、『表現遊びの会』ではショーをやるのだと保育者が決め、その内容や展開を保育者が固めていくことで、「カッコいい」ショーを目指す実践の展開も起こり得る。劇や合唱等テーマを決め、そのパフォーマンスを磨き、完璧なショーを目指すような実践は少なくない。この場合、完璧なパフォーマンスには関係のない外部はその保育者にとっては存在しないも

のであるか排除される (Fig. 14 左)。もしくは、セリフを子ども達が考えたり、小道具作りが展開されたりと様々な展開が起こることを想定する場合もあるだろう。その場合も、起こる出来事は保育者の意図を逸脱するものではなく、『表現遊びの会』で起こる実際は保育者の意図通りであり、「カッコいい」実践となる (Fig. 14 右)。この過程に、外部がやってくることはなく、新たな展開が生まれることはない。

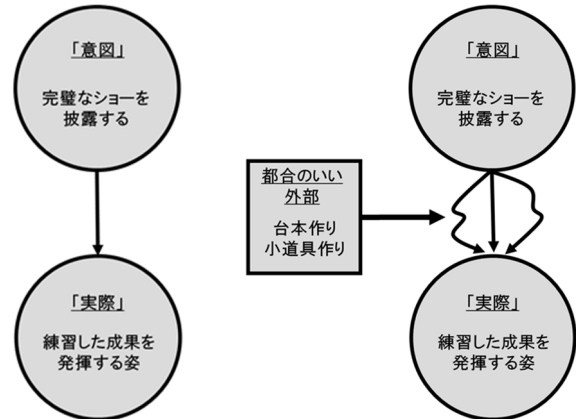


Fig. 14 「カッコいい」を求める

5.3.2 分岐点②「ダサイ」まま

二つ目の分岐点は、「ショーごっこ」の過程で、ただそれを眺めているだけになるか、A 保育者のように子ども達の姿から自身の意図を考えたり、様々な場面を想定したりするかどうかという点である。

エピソード中で A 保育者は「みんなが楽しいショーにしたい」という意図を持っている。また、A 保育者はショーを見て「面白くない」と思い、クイズ形式や役柄紹介などを提案し、自身の意図と実際のギャップを閉じたり開いたりしながら揺れている。「いい感じだな」とそこで満足したり、「面白くないな」と思ったまま放置をしたりはしないのである。そうした放置は、一見自由に見えるかもしれないが、保育者の意図と実際が開ききったままであり、ただ「ダサイ」(Fig. 5) ののである。

5.3.3 分岐点③「ダサカッコいい」を求める

三つ目の分岐点は、5.2.3 で示した「ショーごっこ」と『表現遊びの会』が結びついた場面における『表現遊びの会』に向けた準備の在り方である。

A 保育者は、Table. 3 の下線⑩にあるように『表現遊びの会』では子どもも保護者も「お互いにとって楽しい時間を過ごしてほしい」と考え、ショーの内容やストーリーをある程度事前に決めた。ただ、セリフや演技については厳密な台本はなく、子どもの「その日の自然なあなた」を保護者に感じてもらえるようにと考えている。

一方で、5.3.1 で述べたように事前にセリフを考え、

完璧なパフォーマンスを目指す実践もある。ここで説明する分岐点と 5.3.1 で述べた「カッコいい」を追求する分岐点異なるのは、ショーが始まる時点での方向性の固定ではなく、子ども達の提案からショーが始まり、それを完成形へ運ぶという点である。保育者が子ども達の興味・関心を捉え、テーマを考えてプロジェクトを展開したり、行事に向かって完成形を目指したりする実践は多くある。ただその場合、Fig. 15 の図式に示すように、ある完成形を目指し始めたその瞬間からそれまで許容されていたはずの外部はもうやってこない。都合の良い外部を捉え、文脈の固定化にかかるのである。これは「ダサカッコいい」在り方である。

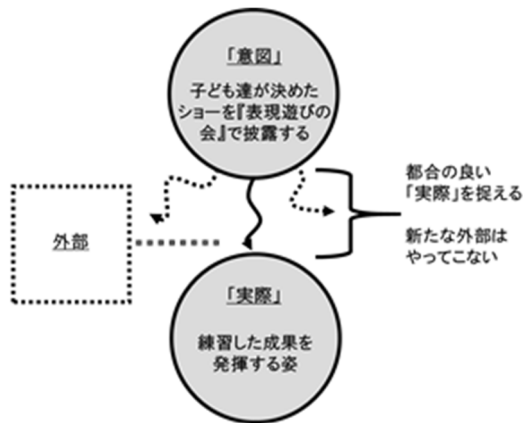


Fig. 15 「ダサカッコいい」に落とし込もうとする

ただし、実践における保育者が外部を受け容れる「ダサカッコワルイ」在り方だったのか、それとも都合の良い外部だけを受け容れる「ダサカッコいい」在り方だったのかどうかは明確に分けられないこともある。それは、最後の『表現遊びの会』だけを保育実践の一部として切り抜いたとき、それが「ダサカッコワルイ」実践の過程で生まれた実際なのか、「ダサカッコいい」実践の過程で生まれた実際なのかが分からないからである。実践者が語る実践事例は、『「ダサカッコワルイ」過程を経て『いい感じ』になったもの』も多い。それは、言語化して一つの実践事例としてまとめようとする時、「ダサカッコワルイ」ままではまとまらないため「ダサカッコいい」形になってしまうのだと考察する。

6 保育者のひらめきと専門性

本章では、前章で検討したエピソードにおける保育者のひらめき及び保育者の専門性としてのひらめきについて考察する。

6.1 エピソードにおけるひらめき

本エピソードにおける保育者のひらめきは、大きく2つある。一つは、「ショーごっこ」というアイデアで

ある。「みんなが楽しいショーにする」という意図と『「白鳥の湖」を踊りたい」という子どもの発言の間にやってきたひらめきである。もう一つは、A 保育者自身がショーに参加した際に、A 保育者が「面白くない」と感じたショーでも、子ども達は各々の知っていることと繋げ楽しんでいるのだと、自身とは異なる存在に気づいたことである。A 保育者は、何気ない子どもの言動にハッと、自分とは異なる観客の在り方を認識した。

この2つのひらめきは、A 保育者が常に省察し、揺れ動く運動の間、つまり意図と実際のギャップを閉じること（否定的アンチノミー）と、開くこと（肯定的アンチノミー）が共立する状況に生まれたと考えられる。

6.2 本研究がひらめきと位置付けたものについて

6.1 では筆者が本エピソードを分析した結果を整理し、A 保育者の語りの中にひらめきを位置づけた。言い換えればここまで語ってきたひらめきは、新たな実践が展開されていく中にある保育者について、その実践の中にいない者が書き出し、対象化して分析したものである。A 保育者が語った出来事に対象化したことで、保育者のひらめきが実践を展開する重要な分岐点として捉えられた。しかし、視点を変えて、実践の最中にある A 保育者になって考えてみると、自らが実践を展開しているといった主導する気持ちは全くない。A 保育者がひらめきを実行に移すというよりもむしろ A 保育者が子どもの実際を「受け容れ」て、「受け止め」応答している過程にある。ここで言う「受け容れ」は存在を認めることを指し、「受け止め」は自分事として認識し考えることを指している。それでは、筆者が捉えたひらめきは、実践の最中にある者にとって何なのだろうか。

A 保育者は、やってきた外部をまずは受け容れる。例えば、A 保育者が「面白くない」と思ったショーを楽しむ子どもという自分と異なる存在に出会ったときに、それをそのまま受け容れ、共にある。ただし、受け容れた外部に対する受け止め方は一様ではない。やってきた外部をそのまま受け容れた上で、その流れに乗ったり、見守ったり、タイミングを見計らったりする。例えば、A 保育者は時に子どもの発言に対して「(私は)それはちょっと違うと思うわ」と言葉にしたことがあった。これもまず A 保育者は子どもの思いを受け容れた上で、自身の受け止め方を示している。ここで重要な点は、自分が想定したこととは異なる外部であっても受け容れる開かれた保育者の在り方であり、そして外部をただ鵜呑みにするのではなく受け止め、応える保育者の在り方である。以上から、エピソードで筆者が捉えた保育者のひらめきは、外部を「受け容れ」、受け容れた外部を「受け止め」た保育者の応答を捉えたもの

であると考えられる。

6.3 保育者の専門性としてのひらめき

エピソードにおける A 保育者のひらめきは、保育者個人の中で開発したものではなく、保育者の意図と実際のギャップが開いたり閉じたりする中で、その間にふとやってきた。そして、やってきた外部を A 保育者が「受け容れ」、その受け容れた外部を「受け止め」た際の応答こそが、筆者が捉えた「ひらめき」であると考えた。では、この開いたり閉じたりという運動や「受け止め」方は、A 保育者の巧みな技術なのだろうか。

この点について、A 保育者の語りを参照する。下記は、A 保育者に対して筆者が『『キツイ』と思ったときに何故耐えられるのでしょうか』と尋ねたその回答である。

「やっぱり『これでいいのかな』っていう曖昧な部分はずっと持ってると思う。『今の自分はダメだな』って思うときもあるし、いつも揺れてるから耐えられるのかなって思ったり。人によっては『揺れてちゃだめでしょ』、『保育者はリードする存在じゃない』って言う人もいるけど、迷わない人なんかいないと思うし、迷うから新しいことをやってみようと思う。で、なんか急に起こったときに、『あーそれもいいかも』って思える。」

A 保育者の語りから、揺れは悩ましいものであり、自分を見直すことであり、自分を支えるものであると捉えられる。つまり意図と実際のギャップを開いたり閉じたりする運動の在り方は、決して個人で磨き上げた技術でもなく、定型があるわけでもないのだ。意図と実際を自ら疑い、自ら揺れ動き、やってきた外部を受け容れ、受け止めるという「ダサカッコワルイ」保育実践の在り方が、新たな一つの保育者の専門性なのである。

7 新たな実践の展開と保育者の専門性

本研究では、保育者のひらめきに着目し、「天然知能」[郡司 2019]という理論的視座から、その専門性を検討してきた。結果、自ら揺れ動くことで「天然知能」を開放する保育者の在り方、そしてやってきた外部に対する保育者の受け止め方が、新たな実践が生まれるプロセスを支える保育者の専門性の一つであることが見出された。今後は、保育者が「天然知能」を開放した実践を展開するために求められる環境や背景の視点から専門性についての考察を深めたい。

謝辞

本研究にご協力いただきました O 認定こども園の A 先生を始め、保育者の先生方と園児の皆様にご心より感謝申し上げます。また、査読者の先生方には大変貴重な

コメントやご指摘をいただきました。ここに記して心より御礼申し上げます。ありがとうございました。

参考文献

- 神長美津子 (2015). 1.展望-専門職としての保育者, 保育学研究, 53 (1), 94-103.
- 鯨岡峻 (2000). 保育者の専門性とはなにか, 発達, 83, ミネルヴァ書房, 53-60.
- 郡司ベギオ幸夫 (2019). 天然知能, 講談社選書メチエ.
- 郡司ベギオ幸夫 (2020). やってくる, 医学書院.
- 郡司ベギオ幸夫 (2021). 共創と共生-天然知能で読み解く「共生学宣言」, 共創学, 3, 14-27.
- 郡司ベギオ幸夫 (2022). かつてそのゲームの世界に住んでいたという記憶はどこから来るのか, 青土社.
- ショーン, ドナルド A. (2017). 省察的実践とは何か: プロフェッショナルの行為と思考, (柳沢昌一・三輪健二監訳), 鳳書房. (Schön, Donald A. (1983). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, Basic Books).
- 杉山沙旺美 (2021). 変化し続けるという安定性-ある認定こども園の実践の変化に着目して-, 共創学会第5回年次大会, 2021-12-4.
- 田代和美 (2000). 自由保育. 森上史朗, 柏女霊峰編, 保育用語辞典, ミネルヴァ書房, 100.
- 文部科学省 (2018). 幼稚園教育要領解説, フレーベル館.
- 矢藤誠慈郎 (2018). 保育の質を高めるチームづくり-園と保育者の成長を支える, わかば社.