

論文

「成長し続ける保育者」を養成するプログラム(6)
—子どもの行為を表現として見ることを通した学び—野田 さとみ
鬢 櫛 久美子

1. はじめに

「一人一人の子どもに寄り添い、保育を創造する保育者へと成長し続ける実践家」を養成することを目指し、「成長し続ける保育者」を養成するプログラムの開発を試みた。

「成長し続ける保育者」を養成するプログラム(1)(鬢櫛, 2020)では、津守真とD・ショーンの「反省的実践家」の概念よりその背景について、「成長し続ける保育者」を養成するプログラム(2)(野田・鬢櫛, 2020)では教育課程とプログラムの全体像について、「成長し続ける保育者」を養成するプログラム(3)(4)では、1年目の第1ステージである「子ども学フィールドワークⅠ」の授業計画と授業実践を通して明らかとなった課題について検討した。

前報の(5)では、プログラム2年目の第2ステージとなる「子ども学フィールドワークⅡ」について、理論的背景と授業の内容を報告した。続く本稿では、「子ども学フィールドワークⅡ」の実践から、授業の中心テーマとなる「省察」と「子どもの行為を表現として見ること」について、学生の学びと課題を検証することを目的とした。

2. 「子ども学フィールドワークⅡ」のプログラム

前報(5)で示した通り、「子ども学フィールドワークⅡ」は、第1ステージである「子ども学フィールドワークⅠ」における学びを踏まえ、「保育所で子どもと交わる実践」を通して、「子どもの行為と表現のかかわりを理解すること」を主な目的としている(図1)。「成長し続ける保育者」を養成するプログラムの目的は、「反省的思考の習慣」を身につけ、「一人一人の子どもに寄り添い、保育を創造する保育者へと成長し続ける実践家」を養成することであった。その教育を実施するために基軸となるのは、「子どもを学ぶ、子どもに学ぶ、ともに学ぶ」という学びの循環である。第2ステージとなる「子ども学フィールドワークⅡ」では、「子どもを学ぶ」として「子どもの行為を表現として理解すること」、「子どもに学ぶ」として「保育所で子どもと交わること」、「ともに学ぶ」として「保育を記録する力、プレゼンテーションする力、仲間の発表を聞く力をつけること」をテーマとしてプログラムを構成した。授業の教育目標は以下の4つであった。

- ①子どもと交わることにより、子どもの行為や表現を記録する。
- ②保育所の実践学習の振り返りから、子どもの行為と表現のかかわりを理解する。
- ③テキストにあるエピソード事例から、子どもの行為と表現のかかわりについて学習し子ども理解を深める。
- ④各自の子どもと交わる実践を分析し、まとめた内容をプレゼンテーションする力、仲間の発表を聞く力をつける。

「成長し続ける保育者」を養成するプログラム（6）

プログラムにおいては、以下の3つの学びの循環を設定した（表1）。1つ目は「保育所で子どもと交わる実践」による学びである。保育所における実践学習のための事前学習を学内で行った後、保育所で実際に子どもと交わる体験をし、子どもとのかかわりを記録したエピソードを仲間へ報告し、ともに考察することとした。2つ目は「テキストのエピソード事例」による学びである。保育所の実践学習によって得られた体験を「子どもの行為と表現」の視点で考察する手がかりとして、保育者が記載したエピソードを読み解くことを行なった。3つ目は「実践学習のエピソードを深く考察すること」による学びである。実践学習の体験から得られたエピソードについて、「子どもの行為と表現」の視点を持って分析し、仲間とともに考察した内容をパワーポイントにまとめてプレゼンテーションすることに取り組んだ。

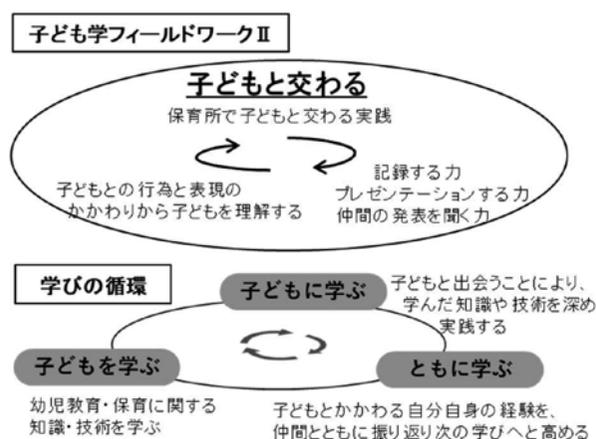


図1. 学びの循環と「子ども学フィールドワークⅡ」の主な内容

次項では、上記の「子どもの行為を表現として見る」ための3つの「学びの循環」について、学習の成果と課題について考察を試みる。なお、本研究におけるデータ使用に関しては、学生に対して個人情報保護の遵守を約束し、名古屋柳城女子大学・名古屋柳城短期大学の研究倫理委員会の承認を得ている。

表1. プログラムにおける3つの学びの循環

	①「保育所で子どもと交わる実践」による学び	②「テキストのエピソード事例」による学び	③「実践学習のエピソードを深く考察すること」による学び
子どもを学ぶ	・保育所についての調べ学習 ・実践の記録方法を学ぶ ・子どもの行為と表現について学ぶ	・エピソード記述の理解 ・保育専門科目との関連	・エピソードの記述方法を学ぶ ・エピソードの分析方法を学ぶ ・保育専門科目との関連
子どもに学ぶ	・保育所での実践学習で子どもと交わる	・テキストのエピソード記述から子どもに出会う	・実践学習のエピソードから再度子どもの表現を考察する
ともに学ぶ	・各自の体験からエピソードを報告し、仲間とともに考察する	・保育者のエピソード読んで報告し、仲間とともに考察する	・各自のエピソードを仲間と深く考察する ・スライドを作成して発表する

3. 「子どもの行為を表現として見る」ための3つの学びの循環

(1) 「保育所で子どもと交わる実践」から

保育所における実践学習は、4月～5月の事前学習を経て6月に4回、9：30～11：30の時間帯で実施することを計画した（2021年度は新型コロナウイルス感染拡大の影響を受け3回の実践となった）。協力が得られた保育所13園に、2名から4名で学生を配属し、「子どもと交わる実践」を繰り返して行なった。授業担当教員5名で13園の実践園を分担し、それぞれの担当教員が保育所との調整や巡回、実践後の記録のチェック、グループ討議の際の助言などの学生指導を行なった。

事前学習においては、保育所保育の基礎的な内容を確認したうえで、各自が配属園の規模や保育目標などの概要に関して調べ学習を行なった。また、「子ども学フィールドワークⅠ」の観察学習とは異なり、「子ども学フィールドワークⅡ」では、単にその場で起こる事象を捉えるだけでなく、「子どもの行為」に注目し、「表現」として子どもの内面を考察することがテーマとなることを、ビデオ教材等を使用して説明した。

各回の実践学習の記録については、用紙に「実践学習時の主な保育内容」、「エピソード」、「次への課題」を記入することとした（図2）。「エピソード」は、子どもとのかかわりの中で印象に残ったものを3つ取り上げ、子どもの行為や表現から内面を探るために、「対象児の年齢」、「状況（どのような場面であったのか）」、「自分がどのようにかかわったか」、「子どもがどのように反応したか」を必ず記入することとした。提出された記録は、配属園を担当する教員が目を通し、書き方や課題などを確認し、助言を加えて返却した。

図2. 実践学習の記録様式

エピソード2 (3 歳児)	
<p>【状況】</p> <p>「絵本読んで」と来てくれた男の子がいた。 本を読み終わって私が本棚に片付けに行くたびに「帰るの？」と聞かれました。</p>	<p>【自分のかかわり・援助と子どもの反応】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・「帰らないよ」と言ふと嬉しそうな表情をして 「じゃあ次は読んで」と次々絵本を揃えてきた。 ・他にも「読んで」と言っていた子が何人かいたのだ。 自分も読んでほしいけど帰ってしまおうのでは ないかと心配していた。

図3. エピソードの記述例

3回の実践学習終了後の授業では、配属園を担当する教員ごとで編成したグループで討議を行った。グループ討議では、それぞれ最も印象に残ったエピソードを発表し、意見を出し合うこととした。そのうえで、配属園グループで実習園の概要、各自のエピソードと学び、グループ討議からの気づきを報告する発表会を前期のまとめとして実施した。「グループ討議からの気づき」については、「エピソードを語ることで状況の整理が出来た」「自分では思いつかない考えが聞けた」などの記述が、まとめレポートから確認できた。

この「保育所で子どもと交わる実践」を通した「学びの循環」で目指したのは、保育の実践を単に目に見えている「事象」だけではなく、エピソードにおける「子どもの世界の隠された部分」を想像することである。体験の記録には、知覚された世界（事象）と感じ取った内容（推察）が混在しており、それらを意識的に区別して書き出すことに戸惑いを見せる学生が多かった。しかし、実践学習の回を重ね、記録を通して教員とやり取りをする中で、少しずつ子どもの内面についての記述が意識されるようになっていった。また、同じような条件で体験したにもかかわらず、取り上げる「事象」もそこから「推察」したことが学生によって異なっていたことも、グループ討議を通して得られた重要な気づきであった。

（2）「テキストによるエピソード事例」から

2つ目の「学びの循環」では、自分のエピソードをより深く考察するための前段階として、保育者が作成したエピソードのテキストを通し、「子どもの行為と表現」について考察することに取り組んだ。グループメンバーがそれぞれ異なるエピソード事例を読んで紹介し、子どもの表現や環境の影響などの視点から討議をした。自分の実践学習を記録する段階では、知覚された世界（事象）と感じ取った内容（推察）を意識的に区別することが難しいと思われることが多かったため、テキストのエピソード事例を必要な要素に沿って考察することを通し、「子どもの行為と表現」を読み取ることの意義を確認することを目的とした。エピソード事例の紹介にあたっては、「エピソードの紹介」（状況を図示）、「エピソードと写真から気づいたこと」（10項目）、「表現を引き出している環境」、「意見をもらいたいこと、尋ねたいこと」を用紙に記入することとした（図4）。

この実践の結果、エピソード分析の手順を理解するという意義は持つことができたものの、学生にとって文章と写真で表記されたエピソード事例を読み解くこと、それを仲間と共有することは意外に難しく、考察を深めるまでに至らない様子であった。その原因としては、課題間の連続性や見通し、目的が学生に十分意識されていなかったことが考えられ、提示方法の検討が必要であると思われた。

「子どもの行為と表現に注目する」エピソード事例

学級番号	氏名
事例タイトル	級クラス 月
<エピソードの紹介> (1)	
<エピソードと写真から気づいたこと、考えたこと> ① ② ③ ④ ⑤	
<子どもの表現を引き出している環境(物的、人的、時間的…)>	
<意見をもらいたいこと、尋ねたいこと>	

図4 エピソード事例の紹介まとめ様式

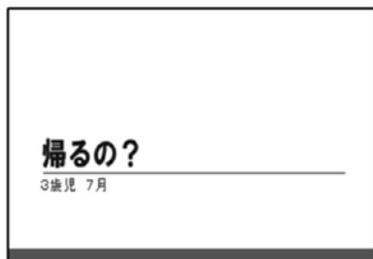
(3) 実践学習のエピソードを深く考察することから

3つ目の「学びの循環」として、実践学習で得られた自分のエピソードについて、「子どもの行為と表現」として考察し、内容 パワーポイントにまとめ、プレゼンテーションすることに取り組んだ。発表のためのパワーポイントは、以下の5つの視点で5枚のスライドにまとめることとした(図5)。

- ①エピソードに適したタイトルと対象児の年齢
- ②エピソードの概要 登場人物、時間、配置図等
- ③エピソードから気づいたこと・考えたこと
- ④子どもの表現を引き出している環境
- ⑤子どもの行為と表現の視点からの考察とまとめ

作成したスライドは、グループ発表でメンバーから出された意見を踏まえて修正を加え、スライドに音声を録音し動画を作成した。当初の計画では、対面形式の発表会を実施する予定であったが、新型コロナウイルス感染拡大の状況を受け、発表動画を学内HPでWeb公開することとなった。

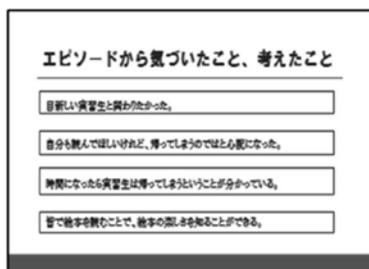
「成長し続ける保育者」を養成するプログラム（6）



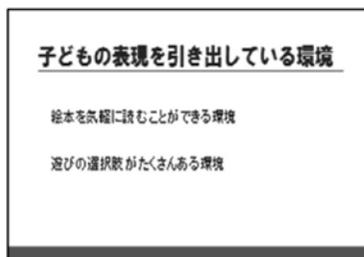
①エピソードに適したタイトルと対象児の年齢



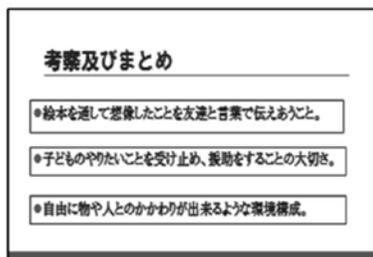
②エピソードの概要 登場 人物、時間、配置図等



③エピソードから気づいたこと・考えたこと



④子どもの表現を引き出している環境



⑤子どもの行為と表現の視点からの考察とまとめ

図 5 発表スライド

スライドの作成にあたって、学生がまず苦戦していたのはスライド②におけるエピソード概要の文章作成であった。実践場面の状況も含め、第三者に向けて客観的に情報を伝えることを意識し、グループ討議での意見交換や教員の助言などにより添削を重ね、文章を完成させていった。スライド③から⑤については、まず「テキストのエピソード事例」の際と同じフォーマットを使用して分析し、グループ討議でお互いに意見を出し合った。説明の音声録音したスライド動画についてもグループで互いにチェックし合い完成させた。

発表は Web での公開となったが、出来るだけ多くの仲間の動画を視聴したうえで、その中から最も印象に残った3題を選択し、得た学びをまとめることをレポート課題とした。レポートからは「今後の自分の実践の参考になる」、「一瞬の子どもの行為であっても、考察に値することがたくさんある」などの記述が散見された。実践場面における「子どもの行為」は一瞬のものであるが、そこには意味のある「表現」が多く存在していること、その解釈は受け手によって多様であるということ、体験的に学ぶことが出来たのではないかと思われた。ただし、この3つ目の循環の中でも、

知覚された世界（事象）と感じ取った内容（推察）を区別し説明することが難しいと、グループ討議や教員の指導時に話題に上ることが多く、「子どもの行為と表現」を理解するためには整理すべき重要な課題であることが明らかとなった。

4. 学びを整理するための振り返りについて

プログラムの最後の2回は、「子ども学フィールドワークⅡ」を中心に、2年次の他の授業を含めて振り返り、グループ討議と発表の機会を設けた。その際、異なる角度から自分の体験を振り返り、学びを可視化・共有化するための手掛かりとして、井庭崇ら（2019）が学びを創造するためのツールとして提唱し開発した「パターン・ランゲージ」を利用することを試みた。今回は「ラーニング・パターン」として提示された39のキーワード13のカテゴリー)を使用した。ただし、「子ども学フィールドワーク」の内容とねらいに合わせ、一部表現を調整した。例えば原本の「外国語を使ってみる」は「保育専門用語を使ってみる」に、「言語のシャワー」を「保育のシャワー」に置き換えることで対応した。

発表及び最終レポートでは、39のキーワードから3つ選択し、自分の学びと課題として報告することとした。学生が選択したキーワードについてカテゴリーごとの人数を表2・図6にした。最も多かったのは、「学びはじめ」(まずはつかる・まねぶことから・教わり上手になる:15人)であった。次いで「実行力」(動きの中で考える・プロトタイプング・現場に飛び込む:11人)、「鍛錬」(身体で覚える・保育のシャワー・成長の発見:10人)であった。この結果から、保育の現場に飛び込み、不安を抱えながらもチャレンジしようとした学生たちの様子がうかがわれた。また、今回取り上げる回数が少なかったキーワードについては、学生自身が自らの学びを創造し続けるため、今後の課題となる点であると考えられた。反省点としては、授業終了時期よりも少し早く実施してしまったため、ほかの授業の学びを含めた振り返りになりきらなかった点があげられる。「子ども学フィールドワーク」は、他の授業の学びを繋ぐ位置づけであることを意識づけるため、実施時期の検討が今後の課題となった。

表2 各項目のレポートで
取り上げた人数

項目	(人)
自分の興味を見つける	9
学びはじめ	15
実践の中の学び	9
学びの連鎖	5
鍛錬	10
実行力	11
深みのある発想	6
作る力	3
仕上げ	5
学びの仲間	7
対人の中の学び	9
自省	4
突き抜ける	1

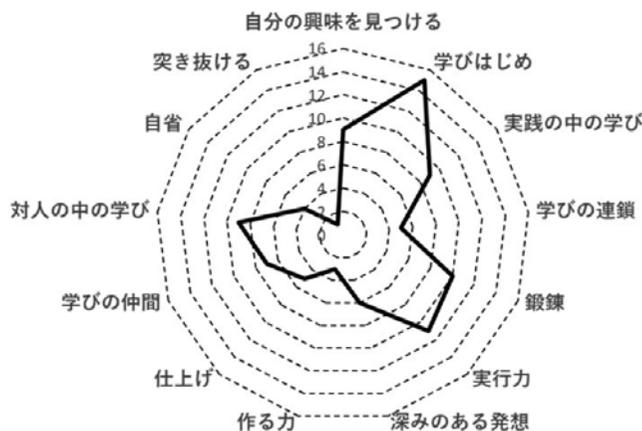


図6 各項目のレポートで取り上げた人数のレーザ－図

5. まとめ

本稿では、「子どもの行為を表現として見ること」をねらいとした「子ども学フィールドワークⅡ」について、プログラムの実践方法と学生の学びを検討することを目的とした。

プログラムは、「保育所で子どもと交わる実践」による学び、「テキストのエピソード事例」による学び、「実践学習のエピソードを深く考察すること」による学びの3つの学びの循環を中心として実施した。「子どもの行為を表現として見ること」については、保育における子どもの「目に見える行為」から「隠れた部分」を想像することを、3つの学びの循環で段階的に理解することを目指した。これらを通して課題となったのは、知覚された世界（事象）と感じ取った内容（推察）を意識的に区別することである。グループ討議や発表など「ともに学ぶ」の場面で、これらの点に注目し続けたことは、「事象」の捉え方やそこから「推察」する内容は人により異なるという気づきに繋がったのではないかと思われた。一方、3つの学びの循環における連続性については課題が残った。一つ一つの課題の目的をはっきりさせ、学生が見通しを持って取り組むことが出来るような提示方法を、担当教員で再度検討し共通理解を図るようにしていきたい。

本科目の対象は2年次であるが、1年次の「子ども学フィールドワークⅠ」、3年次の「子ども学フィールドワークⅢ」、4年次の「子ども学研究ゼミナール」など、4年間を通した連続性についても、今後検討を重ねていきたい。

付記

- ・本論考は、日本保育学会第75回大会において「成長し続ける保育者を養成するプログラム(6)」と題して、ポスター発表を行った内容に加筆修正し、論文としたものである。
- ・2021年度の「子ども学フィールドワークⅡ」は三輪雅美、林韓燮、山本聡子、豊田明子、野田さとみの5名で授業を担当し、担当教員で話し合いを重ねて実践を行なった。また、「子どもの行為を表現として見ること」の概念的な内容を扱う授業回では、鬢櫛久美子が説明を担当した。本稿は授業担当者として野田が、プログラム統括として鬢櫛がまとめたものである。

引用・参考文献

- ・D・ショーン著・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 Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- ・鬢櫛久美子（2020），「成長し続ける保育者」を養成するプログラム（1）—理論編—，名古屋柳城女子大学研究紀要，創刊号，pp.47-62.
- ・野田さとみ・鬢櫛久美子（2020），「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—，名古屋柳城女子大学研究紀要，創刊号，pp.63-70.
- ・鬢櫛久美子・野田さとみ（2021），「成長し続ける保育者」を養成するプログラム（3）—「子ども学フィールドワークⅠ」の教育方法—，名古屋柳城女子大学紀要第2号，pp.79-90.

- ・野田さとみ・鬢櫛久美子(2021),「成長し続ける保育者」を養成するプログラム(4) - 「子ども学フィールドワーク I」の授業実践から見えた課題 -, 名古屋柳城女子大学紀要第2号, pp.91-100.
- ・津守真(1979),『子ども学のはじまり』, フレーベル館.
- ・井庭崇(著, 編集)・中埜博・竹中平蔵・江渡浩一郎・中西泰人・羽生田栄一(著)(2013),『パターン・ランゲージ: 創造的な未来をつくるための言語』, 慶應義塾大学出版会.

Educating the Reflective Practitioner at the Nursery Teachers Training College (6): Learning Through Consideration of Children's Actions as Expressions

Noda, Satomi* Bingushi, Kumiko*

本稿では、「成長し続ける保育者」を養成するプログラムの第2ステージである「子ども学フィールドワークⅡ」の実践結果から、中心的なテーマと設定した「子どもの行為を表現として見ること」について、学生の学びと課題について検証することを目的とした。

プログラムは、「保育所で子どもと交わる実践」による学び、「テキストのエピソード事例」による学び、「実践学習のエピソードを深く考察すること」による学びの3つの学びの循環を中心として実施した。「子どもの行為を表現として見ること」については、保育における子どもの「目に見える行為」から「隠れた部分」を想像することを、3つの学びの循環で段階的に理解することを目指した。

これらの実践を通して課題となったのは、知覚された世界（事象）と感じ取った内容（推察）を意識的に区別することであった。グループ討議や発表など「ともに学ぶ」の場面でこれらの点に注目し続けたことは、「事象」の捉え方やそこから「推察」する内容は人により異なるという気づきに繋がったのではないかと思われた。一方、3つの学びの循環における連続性については課題が残った。一つ一つの課題の目的をはっきりさせ、学生が見通しを持って取り組むことが出来るような提示方法を、担当教員で再度検討し共通理解を図るようにしていきたい。

キーワード：成長し続ける保育者、学びの循環、反省的思考の習慣、子どもの行為と表現