

幼児教育における専門職学習コミュニティの構築：
園における「保育実践研究」のマネジメント

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2020-04-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 岸野, 麻衣 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/10856

幼児教育における専門職学習コミュニティの構築

園における「保育実践研究」のマネジメント

岸野 麻衣

I. 「授業研究」と「保育実践研究」

日本において伝統的に行われてきた「授業研究」は、子どもたちの学力形成を支える仕組みとして世界的にも注目され（スティグラー&ヒーバート, 2002）, 「レッスン・スタディ (Lesson Study)」と称されて、多くの国で取り入れられており、近年では「世界授業研究学会 (World Association of Lesson Studies)」も結成され、毎年の大会ではさまざまな国での授業研究の取組が報告されている。

一方で、授業研究は小学校以降だけのものではない。幼稚園・保育所・認定こども園においても、「園内研究」「園内研修」として、授業研究と同様のことが行われている。幼児教育の現場で行われる実践は、「授業」ではなく「保育」⁽¹⁾であり、また「授業研究」のような一般化された呼び名が特段に共有されていないことから、本稿ではそれを「保育実践研究」と呼びたい。

幼稚園教育要領解説 (2018) においても、「園内研修では、日々の保育実践記録を基に多様な視点から振り返り、これからの在り方を話し合っていくことを通して、教師間の共通理解と協力体制を築き、教育の充実を図ることができる。」とされており、また保育所保育指針解説 (2018) においても、「職場内での研修の際には、具体的な子どもたちの姿や関わり、環境のあり方などを捉えた文字や写真、動画などによる保育の記録を用いて、参加する者全員が理解を共有しやすくする工夫が必要である。また、様々な弾力的な実施や工夫ができるという職場内での研修の利点を生かして、どの職員も主体的に参加し、対話し、学ぶことができるような研修の場や時間の工夫を行う。」とされている。幼児教育においては、遊びや生活において、

子どもの主体的な環境への関わりを大事にして教育的活動を進めていくことから、必然的に「保育実践研究」においても、小学校以降に比べていっそう子どもの姿に焦点が当てられる。

木村・岸野 (2019) においては、授業研究の在り方を4つのモードとして提起している。「モード1」では、チェックリストに基づいて授業者の技術や知識を評定し、授業研究会で参観者が批評や助言を行うことが主となる。

「モード2」では、授業実施前の段階を特に重視して指導案の検討を繰り返し、研究授業の計画を厳密に実施し検証していく。「モード3」では、子どもの学びの見取りと同僚間のダイアログを核にすえ、実践中と実践後における授業者を含めた参加者全員の省察を重視する。「モード4」では、モード3に時間軸を組み込み、子どもの長い探究のプロセスを教師が協働探究し続けていく。特にモード4では、1時間の授業を見合い語り合うことに留まらず、その後子どもたちの探究の展望を協働で検討し、単元全体を再構成していきながら、授業を終えた後には実践記録を綴り、子どもたちの学習過程とそれを支える授業デザインを捉え直していく。授業研究を通して、子どもたちの資質・能力 (中央教育審議会, 2016) を培い、またそれを支える教師集団が専門職として学び合うコミュニティとなっていく上では、これらのモードを繰り返していくことが欠かせない。

「保育実践研究」においては、先述のように具体的な子どもの姿に焦点が当てられやすいことから、「モード3」に力点が置かれやすい状況にある。その意味で、保育実践研究がどのようにマネジメントされるのかを検討することで、小学校以降の授業研究においてモードをいかに繰り返すのかを考える視点が得られることが期待でき

る。そこで本稿では、園における「保育実践研究」の実際を検討し、幼児教育における専門職学習コミュニティの構築について論じたい。

Ⅱ. 「保育実践研究」の3つのアプローチ

幼児教育の場において「保育実践研究」は、大きく分けて3つのアプローチで行われてきているといえる。ここでは、それぞれのアプローチを示し、それがどのように専門職学習コミュニティの構築に結び付いているかを述べる。

1. 保育を見合う、語り合う

小学校以降で行われるのと同じように、園の中においても、保育を見合うことが行われる。ただし小学校以降とは異なり、「自習」のようなことはできないため、保育を見合う時間を区切り、担任、副担任、補助保育者など、保育者が交代して自分のクラスの保育をしながら、共同参観クラスを参観するというような方法を取ることが多い。あるいは、外部の園の保育者などに保育を公開し、保育を見てもらうことで子どもの姿や保育者の関わりなどを見直すことも行われる。このようにして参観者の立場で子どもの姿を見ると、保育者として関わっているときには見られない部分を見ることができる。保育者の立場を離れて、子どもたちの言葉や動きを丁寧に追いかける目を持ち、子どもの思いや考えを捉える力を磨くことができると、保育者として関わるときにも生きてくる。

参観のあとには、見取った子どもの姿を語り合う。小学校以降でしばしばなされるように、グループに分かれ、付箋に子どもの姿を書いて模造紙などに貼りテーマごとにわけたりプロセスを追ったりしながら語り合うことも多くなされている。KJ法やTEM（複線径路・等至性モデリング Trajectory Equifinality Modeling）などを使って整理して協働的に語り合う研修のスタイルも提起されている（中坪, 2018）。こうした語り合いにより、部分的にしか見ていなかったことも前後の脈絡を共有することができ、子どもの遊びの過程を理解することができる。同時に、他の保育者の語りを聴くことで、子どもの遊びや学びについて、自分の捉え方と共通することや異なることに会う。それにより、見方を広げることが可能になるのである。

自分の担当している学年とは異なる学年の保育について見たり語ったりすると、今関わっている子どもたちのこれまでやこれからに眼差しを拓くことができ、年齢を越えて子どもの育ちを理解することにもつながる。

2. エピソードを語り合う

クラスごとに保育をしておらず異年齢で入り混じって保育を行っているなどのために、見合うことが難しい園もあるかもしれない。その場合にも、それぞれの受け持った遊びの中でどのような子どもの姿が見られたか、それぞれが子どもと関わる中でどんなことを思い考えてきたか、語り合うことは多く行われる。たとえば、そうした場面の写真をもとに語り合ったり、エピソードとして文章に書いて語り合ったりするのである。

保育について語り合う場について、医師や看護師などの専門家が行う臨床事例についての協議を保育に適用し、「保育カンファレンス」と呼び、有効に進むための条件もさまざまに明らかにされている（森上, 1996；田代, 1995）。また、エピソードの記述についてもさまざまに議論がなされており（鯨岡, 2005；鯨岡・鯨岡, 2007）、従来の客観的な事実のみの実践記録ではなく、主体としての保育者と子どもの感情の揺れ動きを描き出していくことが「エピソード記述」として重要であることも示されている（岡花ら, 2010）。

このようにエピソードを語り合う際には、毎日さまざまな遊びがなされる中で、どの場面を取り上げてどのように語るかということが重要となり、そこにその保育者の子ども観や保育観が現れてくる。書いてみたり語ってみたりすることでまずは気付きがあるに違いない。そして語り合う中では、自分の語ったエピソードに対する、ほかの保育者の問いかけや意味づけから学ぶことも大きいだろう。自分では意識しなかった大事な学びが見えてきたり、遊びがほかに展開した可能性などが見えてきたりするといえる。

3. 実践事例を書いて読み合う

エピソードを単なる一場面のものだけでなく、より長期的な流れを含めて実践事例として書き記し、読み合い語り合うことも重要とされている（福井県幼児教育支援センター, 2019）。実践事例は、特に子どもたちに学びの見られた場面や保育者として気になった場面、園の研究テーマに合った場面など、さまざまな角度で書かれる。いずれも、改めて文章として書いてみることで、子どもの姿やその遊びの環境構成などを吟味し直すことができ、時間や空間を越えて共有することが可能になる。

子どもたちが遊んでいくうちに、遊びの内容が広がったり深まったりしていくと、数週間続く遊びになったりする。一回限りの遊びではなく、このような何日も続けて

展開していく遊びについて検討していくことも重要である。一場面のエピソードを越えて、それらを紡ぎ直した長いスパンでの事例を記述し検討するのである。毎日続いていることも、広がったり深まったりしていく節目があるものである。それを捉え直し、どこで遊びが展開したのか、道筋を追い直すことで、子どもの学びの深まりを辿り直すことが可能になる。こうした事例を読み合い、語り合うことで、遊びが展開していくための環境構成や援助について考察し、共有することもできる。

Ⅲ. 見合い・語り合い・書き・読み合う文化をつくる

「保育実践研究」の3つのアプローチは、いずれも授業研究のモードでいうと、子どもの姿や保育者の省察に焦点が置かれ、「モード3」を越えるものになっているといえる。特に実践事例としてより長期的に実践を記述し、省察を深めていく3つ目のアプローチは「モード4」に当たるといえるだろう。このように、保育を見合い、語り合い、書き、読み合い、「保育実践研究」のモードを繰り返していくには、その文化をつくるマネジメントが欠かせない。

特に、保育所や認定こども園では、早朝から夜間まで子どもが園にいることも多く、時間を確保するのが難しい現実もある。子どもたちが帰ったあと夕方から夜にかけて検討会をしているところもあれば、昼食や午睡の時間に交代制で検討会をしているところもある。保育者にとって過度な負担とならず、むしろ専門性が開発されていく手応えややりがいを持って「保育実践研究」を進めていけるような工夫が必要となる。

特に実践事例を書く時間も文化もない園では、何をどう書いたらいいのか、書くことへの抵抗も強いことだろう。しかし一方で、保育の実践現場には小学校以降のような「教科書」がなく、子どもの姿を踏まえて日々の保育を展開していくため、毎日の記録や週の記録が丁寧に書かれていることが多い。その日の遊びやそこでの子どもの様子を記録として書き、そこから翌日・翌週の遊びの環境構成や援助を構想していくのである。この記録の書き方を工夫することで、事例を書くことについている園もある。毎日の記録はどうしても、クラスで何をしたか、誰が何をしたか、というともすると日記のような出来事の羅列に終始しがちでもある。それにとどまらず、続いてきている遊びの展開の中で、子どもが感じたり考えたりしてきていることを中心に毎日少しずつ書いておくと、それらをつなぎあわせて書き直すと実践事例にすることができる。

このような「保育実践研究」の進め方は、保育者たちが主体となって考えていくことが重要でもある。そうすることで、園の中に保育者のコミュニティ(ウエンガーら, 2002)が形成され、それが「保育実践研究」の文化をつくり、協働で専門性を高めていくことにも結び付くのである。

Ⅳ. 幼児教育と小学校教育の接続のために

平成29年に告示された小学校学習指導要領では、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿を踏まえた指導を工夫することにより、幼稚園教育要領等に基づく幼児期の教育を通して育まれた資質・能力を踏まえて教育活動を実施し、児童が主体的に自己を発揮しながら学びに向かうことが可能となるようにすること。」(文部科学省, 2017)とされており、幼児教育と小学校教育を接続した教育課程が提起されている。「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」とは、園で育まれるさまざまな力を、「健康な心と体」「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活とのかかわり」「思考力の芽生え」「自然との関わり・生命尊重」「数量・図形、文字等への関心・感覚」「言葉による伝えあい」「豊かな感性と表現」という10の領域で示したものである。小学校に就学する前の子どもはいわゆる「白紙」ではなく、このようなさまざまな資質・能力をもっているのであり、それを踏まえることでより質の高い教育につながる。このような幼児の姿を知るためにも、小学校以降の教師が幼児教育の場へ出かけることが重要となっている。

とはいえ、せっかく園へ行っても、遊びを見る観点が変わらず、子どもが「単に楽しく遊んでいるだけ」に見えてしまうこともある。保育者側の援助も小学校以降の先生に比べると何をしているのか見えにくいかもしれない。その意味で、「見に行く」だけでなく、園の保育者と「対話」することが重要である。園によっては、「保育実践研究」として保育を見合う研究会の日を小学校にも知らせる公開していたり、一般向けに公開研究会をしていたりすることもある。そこではたいてい、保育を見たあとに参観者と語り合う会が開かれる。この語り合う会にも参加して、子どもの言葉や動きをどのように見て、子どもの思いや考えをどのように捉えていくといいのか、そうした子どもの姿が現れるために保育者が環境をどのように構成して援助しているのか、ともに考えることが重要である。それは、小学校以降の教育や授業研究にも役立つに違いない。子どもの学びを見取る目をどう培うか、子どもの

資質・能力の育ちをどう促すかということのヒントが得られるからである。

幼児教育と小学校教育の円滑な接続が叫ばれ、少しずつ互いの交流などは進みつつあるが、さらに一步進めていくには、授業研究と保育実践研究を協働で進めていくことが欠かせない。幼児教育において保育者が専門職として共に学び合うコミュニティをさらに小学校以降の教師にも拓き、校種を越えたコミュニティを形成していくことが求められるといえる。

[註]

- 1) 本稿では、幼稚園・保育所・認定こども園の園種を越えて行われている幼児教育全般を指すものとして「保育」という用語を使う。また本稿では、幼稚園教諭・保育士・保育教諭等を総称して「保育者」という用語を用いる。

[参考文献]

- 中央教育審議会 (2016). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)
- 福井県幼児教育支援センター (2019). 学びをつなぐ希望のバトンカリキュラム: 学びに向かう力を発揮する
- 木村優・岸野麻衣 (2019). 授業研究: 実践を変え, 理論を革新する 新曜社
- 鯨岡峻 (2005). エピソード記述入門: 実践と質的研究のために 東京大学出版
- 鯨岡峻・鯨岡和子 (2007). 保育のためのエピソード記述入門 ミネルヴァ書房
- 厚生労働省 (2018). 保育所保育指針解説
- スティグラー, J. W. & ヒーバート, J. (2002). 日本の算数・数学教育に学べ: 米国が注目するjugyou kenkyuu 教育出版 (Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. Free Press)
- 文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領 (平成29年告示)
- 文部科学省 (2018). 幼稚園教育要領解説
- 森上史朗. (1996). カンファレンスによって保育を開く. 発達, 68, 1-4.
- 中坪史典 (2018). 質的アプローチが拓く「協働型」園内研修をデザインする: 保育者が育ちあうツールとしてのKJ法とTEM ミネルヴァ書房
- 岡花祈一郎・杉村伸一郎・財満由美子・林よし恵・松本信吾・上松由美子・落合さゆり・武内裕明・山元隆春. (2010). 「エピソード記述」を用いた保育カンファレンスに関する研究. 広島大学学部・附属学校共同研究機構

研究紀要, 38, 131-136.

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. 日本保育学会第48回大会発表論文集, 14-15.

ウェンガー, E., マクダーモット, R. A., & スナイダー, W. (2002). コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践(櫻井祐子, 訳). 翔泳社 (Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.)