

# 「反省的実践家としての保育士」の専門的力量向上を目指した ワークショップの開発と試行

## A Trial of a Workshop to Improve Professional Development of Nursery Teachers as Reflective Practitioners

(2019年3月29日受理)

佐々木弘記      榎尾真佐枝      坂田 季穂      上岡 仁      池田 隆英\*  
Hironori Sasaki      Masae Makio      Kiho Sakata      Hiroshi Ueoke      Takahide Ikeda

Key words : 反省的実践家, 実践的知識, 保育士, 専門的力量, 省察

### 要 約

保育士の専門的力量向上の必要性は現職のみならず養成段階においても高まってきている。本研究においては、次の3点を目的とした。第一に、「反省的実践家としての保育士」の専門的力量を規定すること。第二に、保育士養成課程をもつC大学で行われたグループワークのまとめについて、「反省的実践家としての保育士」の専門的力量の観点から分析し、実習生による省察の実相を明らかにすること。第三に、「反省的実践家としての保育士」の専門的力量の向上を目指したワークショップを開発し、試行すること。研究の結果、第一の目的については、「保育所実習において、方向目標となる資質・能力・子ども像を育むために、省察を通して獲得した実践的知識である」と規定した。第二の目的については、グループワークのまとめの中に、保育所実習を通して獲得した実践的知識が顕在化していることを明らかにした。第三の目的については、開発したワークショップをC大学において試行し、ワークショップは実習生一人一人の省察の過程を整理し、実践的知識の獲得を支援できることを明らかにした。

### 1. 研究の目的

2017年3月に厚生労働省から出された「保育所保育指針」には、「第5章 職員の資質向上」として、一章を割いて保育所職員の専門性の向上について述べられている<sup>1)</sup>。更に、同年12月に出された保育士養成課程等の検討会による「保育士養成課程等の見直しについて（検討の整理）」では、見直しの方向性の一つとして、「保育者としての資質・専門性の向上」が挙げられている<sup>2)</sup>。このように、保育士の専門的力量向上の必要性が高まってきているが、これは現職のみならず養成段階においても同様なことは言うまでもない。これまでに、筆者らは、反省的実践家としての小学校教員の養成を目指し、専門性を向上させる指導方略について検討してきた。ところが、「反省的実践家としての保育士」については、まだ

十分に検討できていなかった。そこで、本研究では、次の3点を目的として研究を進める。

- (1) 教師教育に関する学会に参加し、国際的な文脈での教師教育の動向を探るとともに、国内における法令の改正、先行研究等から、「反省的実践家としての保育士」の専門的力量を規定する。
- (2) 保育士養成課程をもつC大学の授業で行われたグループワークのまとめについて、「反省的実践家としての保育士」の専門的力量の観点から分析し、実習生による省察の実相を明らかにする。
- (3) 先行研究で得られた知見を援用しつつ、「反省的実践家としての保育士」の専門的力量の向上を目指したワークショップを開発し試行する。

\*岡山県立大学

## 2. 「反省的实践家としての保育士」の専門的力量

本項においては、教師教育に関する動向や法令の改正、先行研究等を略叙し、「反省的实践家としての保育士」の専門的力量を規定する。

### (1) ユネスコの動向

2015年に発刊した『教育を再考する(Rethinking Education)』は、今後の教育の基本原則である人間主義的アプローチを描き出している。特に幼児教育は世界的に、将来の学習機会や人生のチャンスのために重要であるという認識が高まっている。そして、教育への人間主義的アプローチを実現する上で、教師による自律的な研修と専門的力量向上の必要性を指摘している<sup>3)</sup>。また、Education 2030へ向けた『教員政策開発ガイド(Teacher Policy Development Guide)』には、教員の採用から研修・処遇・制度に関する政策について述べられており、その中で、養成段階においては、反省的实践家としての教師を目指すことが示されている<sup>4)</sup>。

### (2) 国内の法令改正

2017年には、保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園・保育要領の3法令が改訂され、保育所も幼児教育施設であると位置付けられた。更に、3歳以上の子どもには共通の幼児教育行われるようになったことから、「知識及び技能の基礎」「思考力、判断力、表現力等の基礎」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱に沿った「育みたい資質・能力」が明確になり、加えて、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿(10の姿)」も提示された<sup>5)</sup>。つまり、保育士には、方向目標として示された資質・能力・子ども像を育む力量が求められることになる。

### (3) ショーンの反省的实践家モデル

ショーン(1983)は、都市工学、建築学、精神分析、経営コンサルタントなどの専門職の事例研究により、従来の専門家像を、専門的知識や科学技術を合理的に適用した「技術的熟達者」に代わって、省察を基底とする「反省的实践家」モデルを提示した<sup>6)</sup>。この反省的实践家モデルを教師教育に適用し、佐藤(1993)は、教師の専門的力量を「問題状況に主体的に関与して子どもとの生きた関係をとり結び、省察と熟考により問題を表象し解決

策を選択し、判断する実践的見識(practical wisdom)に求める」と規定している<sup>7)</sup>。佐藤のいう実践的見識とは、実践知あるいは実践的知識と同様のものである。ショーンは、行為と思考のあり方としての「行為過程における省察」(reflection-in-action)と「行為についての省察」(reflection-on-action)という概念を提示している<sup>8)</sup>。「行為過程における省察」とは、状況と対話しながら瞬時的に思考し、判断し、行動することであり、「行為についての省察」とは、行為後に意識的にその行為を思考することである。

### (4) 「反省的实践家としての保育士」の専門的力量

反省的实践家の力量は、臨床における問題解決を通して向上することから、養成段階においては、保育所実習が力量形成の中核となる。したがって、本研究においては、「反省的实践家としての保育士」の専門的力量とは、「保育所実習において、方向目標となる資質・能力・子ども像を育むために、省察を通して獲得した実践的知識である」と規定する。

## 3. グループワークのまとめの分析

本項においては、保育士養成課程をもつC大学の授業で行われたグループワークのまとめについて、先に規定した「反省的实践家としての保育士」の専門的力量の観点から分析し、実習生の省察に関する実相を明らかにする。

### (1) グループワークの概要

岡山市にあるC大学の2018年度前期「保育所実習研究」の授業において、5～6月に20日間の保育所実習を経験した実習生60名(2年次生54名、3年次生6名)を対象として、保育所実習での学びについての振り返りが行われた。手順としては、まず、専用のワークシートにエピソードを記述し、その記述を基にして個人で振り返りを行った。次に、記述の内容に基づいて「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」の5領域と「乳児保育」の中から一つあるいは二つの領域に分類したところ、13のグループに分類されたので、実習生も13のグループに分かれた。次に、各グループでそれぞれの領域のねらいに沿って話し合いを行い、「保育所実習を終えて」と題するグループワークのまとめを模造紙に書いて発表した。(図1)

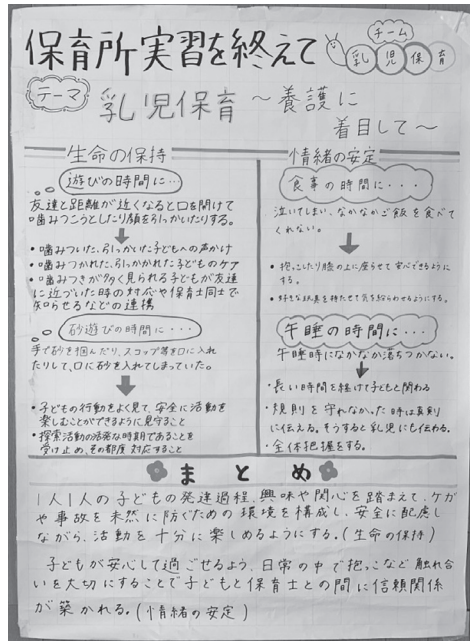


図1 グループワークのまとめ

## (2) 分析の方法

実習生は、保育所実習における保育の中で、問題事象に直面し、状況と対話しながら問題を解決しようとしている。そして、保育実習後に、グループワークでの話し合いを通して保育所実習における問題解決について省察している。従って、「保育所実習を終えて」の模造紙にまとめた記述に実践的知識が表出しているのではないかと考えた。そこで、次に示す3つの規準を設定し、筆者らの間で検討した。

- ① 領域のねらいに対応したまとめが記述されているか。
- ② 保育実習中に直面した問題場面が記述されているか。
- ③ まとめの記述は、実践的知識として適当か。

## (3) 結果と考察

- ① 領域のねらいに対応したまとめが記述されているか。
  - ・全てのグループがねらいに対応したまとめを記述していた。
- ② 保育実習中に直面した問題場面が記述されているか。
  - ・図1に示した模造紙には実習中に直面した具体的な場面が記述されているが、全体的には具体的な場面の記述は少なかった。
- ③ まとめの記述は、実践的知識として適当か。
  - ・一般的で凡庸なまとめが多かったが、保育所実習を通して獲得した実践的知識が実習生なりの言葉で記述さ

れていた。

全てのグループが領域のねらいに対応したまとめを記述しており、方向目標となる資質・能力・子ども像を意識していることが分かる。一方、まとめの記述は、一般的で凡庸なものであったが、実習生が直面した問題の解決を通して得られた実践的知識と言えるものがほとんどであった。このことから、実習生は保育所での経験を通して実践的知識を獲得したことがうかがえる。

このように、グループワークのまとめには、実習生が獲得した実践的知識が顕在化していることが明らかになった。このグループワークでは、専用のワークシートにエピソードを記述し、その記述を基にして個人で振り返りを行った後に、グループでの話し合いに移行している。各個人で省察した段階においても獲得した実践的知識があったと考えられるが、どのような省察の過程を経て実践的知識を獲得しているか検討ができなかった。そこで、次項においては、実習生各個人による省察を支援するワークショップを開発する。

## 4. ワークショップの開発と試行

本項においては、先行研究で得られた知見を援用しつつ、実習生各個人による省察を支援するワークショップを開発する。

### (1) 先行研究

佐々木(2015)は、小学校教育実習生が記述した実習日誌を分析し、省察について検討してきた<sup>9)</sup>。更に、Sasaki(2018)は、実習での経験を通して獲得した実践的知識を実習生自身が自覚することが必要であると考え、実習生が実践的知識を実習日誌の中から見出すのを支援するため、ワークシートを用いた手続きを開発した<sup>10)</sup>。それは、ショーンの省察概念に基づき、学習指導(授業)の場面を特定し、「問題事象」「行為過程における省察」「行為についての省察」「実践的知識」の4ステップに沿ってワークシートに記入する手続きである。実際にこの手続きを用いて、小学校教育実習生がワークシートに記述した結果、実習生は効果的に自ら獲得した実践的知識を見出すことができた。したがって、開発するワークショップにも、このワークシートを修正して用いることとした。

## (2) ワークシート

実習生が自ら獲得した実践的知識を見出すのを支援するため、図2に示すワークシートを用意した。つまり、ワークシートの中に、実習生が個人で次の段階をたどりながら省察を行うことになる。はじめに、実習生が直面した問題事象を明示する。同時に、方向目標として示された資質・能力・子ども像などとの関連を示す。次に、「行為過程における省察」として、自分なりに、「こうすればよいのではないか」と思いやってみた、そして、「その結果、こうなった」という帰結を記述する。次に、「行為についての省察」として、問題事象に対峙したことを振り返り、事後の省察をする。最後に、それらの過程を通して、自分が獲得した考えや認識を「実践的知識」として記述する。

保育所実習日誌の分析	
担当( )	才児 学籍番号( ) 氏名( ) No.
実施日	月 日( )
領域	
問題事象	
行為過程における省察	
行為についての省察	
実践的知識	

図2 ワークシート

## (3) ワークショップ

ワークショップの流れとしては、次のようになる。

- ① ファシリテータが実習生にワークシートを配付し、どのように記述するかを説明する。
- ② 実習生は自分の保育所実習日誌を読み返しなが、ワークシートに記述する。
- ③ 小グループになり、獲得した実践的知識を発表し、共有する。

## (4) 評価の方法

次に示す2つの規準を設け、筆者らの間で検討する。

- ① 保育実習中に直面した問題事象は領域のねらいに対応しているか。
  - ・領域のねらいに対応した、実現したい子どもの姿を想定できているかどうか検討する。
- ② 「行為過程における省察」と「行為についての省察」を通して実践的知識を獲得しているか。
  - ・問題解決を図ろうとして何らかの仮説を設定し、その仮説を実践した結果について省察することを通して実践的知識を獲得しているかどうか検討する。

## (5) ワークショップの試行

岡山市にあるC大学3年次生5名を対象に、開発したワークショップを2019年2月に試行した。対象となる5名の大学生は前年に保育所実習を経験している。

ファシリテータを筆者の一人が務めた。冒頭で趣旨説明とワークショップの流れを説明した後、実習生は保育所実習日誌を読み返しながワークシートに省察を記入していった。保育所実習から約1年が経過しており、やや記憶を紐解くのに時間を要した様子であったが、5人全員が30分程度でワークシートに記入することができた。その後、A3版の用紙に、各自で問題事象と獲得した実践的知識をフェルトペンで記入し、発表を行った。

## (6) 結果と考察

2つの評価の観点に沿って、共同研究者の間で実習生5人(A～E)の記述したワークシートの記述(表1)について検討した。

- ① 保育実習中に直面した問題事象は領域のねらいに対応しているか。

実習生Aは、「(子どもが)自分からしたいと思うことができる」姿を想定した上で、「ろう下で立ち止まって歩こうとしない」子どもの状態を問題事象として捉えている。実習生Bは、「見立て遊びをして、様々な表現を楽しむ姿」を想定し、「表現を楽しむ姿は見られなかった」ことを問題事象として上げている。また、実習生Cは、たたかれた「友達の気持ちを考えること」ができる姿、実習生Dは「水を怖がらずに、楽しく遊びに参加する姿」、実習生Eは、いやなことを「自分がされたらどう思うか」考えられる姿を想定している。いずれの実習生も概ね領域のねらいに対応しているものになっていると言える。



表1 ワークシートの記述

実習生	A	B	C	D	E
対象	1才児	2才児	3才児	3才児	5才児
領域	表現	表現	人間関係・言葉・環境	環境	人間関係・言葉・環境
問題事象	保育室を移動する時に、ろう下で立ち止まって歩こうとしない人がいた。	新聞遊びの時、破る、丸める、投げることを楽しむ姿は見られたが、ねらいである、見立て遊びをして、様々な表現を楽しむ姿は見られなかった。	園生活の中で、一人の女の子が自分の嫌なことが起こると、すぐに友達をたたいてしまう場面があった。	外遊びで水遊びをしている時、水が苦手な水遊びに参加しない子がいたり、水に触れたら泣きだしてしまう子がいた。	カヌーの時間に子どもが前、私が後ろで2人乗りのカヌーへ乗った。2人で協力してこいでいると、パドルについている水草やゴミを後ろに座っている私に投げた。
行為過程における省察	家庭環境から、さみしい思いをしていること、他の友達が先に行ってしまったこと、なかなか気持ちを表に出すことが苦手であることから、安心し、楽しんでほしいと思い、手をつないでいく？と声をかけ、「さんぽ」を歌うと、一緒に移動することができた。(毎日、何かしら歌うことがあるクラスだった)	子どもたちの身近な物に例えて、「水みたいだね」「雨みたいだね」と声を掛けることで子どもたちがイメージしやすく水に見立てて楽しく遊ぶことができるのではないかと。	友達をたたいてしまうことは良くないので、しっかり伝えていく必要があると思う。また、たたかれた友達の気持ちを考えることができるように声を掛けていくことが大切だと思う。そこで、まずは友達をたたくことは良くないことだと伝え、友達の気持ちを考えることができるように声を掛け、このような時はどうすれば良かったかを子どもに問いつけた。	部分指導で、水遊びをする時、どうしても全員が水を怖がらず楽しく遊びに参加してくれるのか考えた。考えた結果、水を直接触れるのではなく、間接的に徐々にふれていって怖がらず水に触れることができるのではないかと。そこで、ビニール袋に水を入れてくった水のお手玉をつくった。間接的にすることで水の冷たさやわかさを感じ水に対しての安心感をもち、水を怖がらず水遊びに参加することができる。	普段なかなか乗ることがないカヌーに乗って気分が高まりつつパドルについている水草を投げたくなつたのではないかと。そこで、私は水草を投げられることが嫌だということを伝えた。しかし、その後も続けて投げたので、途中からは嫌がる私の反応を楽しんでいてのではないかと。その後、こぐことを中断して話をしたが、カヌーに座った状態だと向かい合って話すことができないため、子どもは私の話が頭に入ってきていなかったと思う。
行為についての省察	自分ですることを選んだり、安心したり、一緒に楽しんだりすることで、自分を表現し、認められていると感じられると思う。	子どもたちが遊びを通して新聞紙を何かに見立てることは、素材に触れて楽しむことやイメージや感性を豊かにすることにつながるので、保育者は子どもたちの今までの環境から想像しやすいものに例えて声掛けをして表現を楽しむようにすることが必要である。	先生からの助言によると、その子が友達をすぐにたたいてしまうのは家庭環境も関わっていて、家庭で欲求が満たされていないことも原因になっているのではないかと聞いた。友達をたたいてしまうことは良くないことだと伝えることも大切だが、普段の生活の中で、まず、その子の欲求を満たすことができるように関わっていくことが大切である。	直接、水に触れることで、水への恐怖が増すため、水が苦手な子どもは水遊びをあまり好んでいなかった。しかし、間接的に水に触れることで、水への安心感をもち、自ら進んで水遊びに参加できるようになる。	どうしてそのような行為を行ったのか話を聞き、子どもの考えを聞き、受け止めた上で私はそれが嫌だということを目を見て話して伝える。目を見て話すために、カヌーを降りてから話す場を設ける必要がある。
実践的知識	(保育士が)一人一人の状況を考えて発言、行動すること。(子どもが)自分からしたいと思うことが言えるように支援することが大切。	子どもたちがイメージし、表現しやすくするためには、身近な物に例えることが必要である。はじめから大きな例え(＝お風呂やプール)出すのではなく、徐々に言葉を掛けることで子どもたちも想像しやすく、子どもたちなりの表現をして楽しむことができる。	友達をすぐにたたいてしまうことは良くないことだが、その子がなぜそのような行為をしてしまうのか、一人一人子どもの家庭環境など背景をしっかり考えることが大切である。	子どもたちの恐怖心を知りながらも、無理やり克服させるのではなく、色々な方法で子どもたちにためすことで、子どもたちの恐怖心を少なくすることができるようになる。色々なアプローチの仕方もたくさん持つことが必要である。	なぜやめてほしいのか理由も一緒に伝えたり、自分がされたらどう思うか、子どもが考えられる問いかけをすること。また、大切な話は相手の目を見て伝えないと伝わらないこと。

② 「行為過程における省察」と「行為についての省察」を通して実践的知識を獲得しているか。

実習生Aは、「行為過程における省察」において、「安心し、楽しんでほしい」という願いから、「手をつないでいく？」と声を掛けること、更に日頃からこのクラスでは歌を歌っているの、「さんぽ」を歌って誘うのがいいのではないかと仮説を立て、実際にやってみて、子どもは移動できるようになったことを確かめている。このことから「(保育士が)一人一人の状況を考えて、発言、

行動すること」の大切さを実践的知識として獲得している。実習生Bは、「行為過程における省察」において、「水みたいだね」「雨みたいだね」と声を掛けることで子どもたちがイメージしやすくなるのではないかと仮説を立てて、実際にやってみた結果について、小道具を使ったり、何に見えるか尋ねたりすることも有効であると気付いている。実習生Cは、「行為過程における省察」において、「友達をたたいてしまうことは良くないことなので、しっかり伝えていく必要がある」と考え、「まずは、

友達をたたくことは良くないことだと伝え、友達の気持ちを考えることができるように声を掛け」ている。次に、「行為についての省察」では、指導の保育士から家庭環境を考慮することを助言され、「友達をたたいてしまうことは良くないことだと伝えることも大切だが、普段の生活の中で、まず、その子の欲求を満たすことができるように関わっていくことが大切である」ことに気付いている。そして、「一人一人子どもの家庭環境など背景をしっかりと考えることが大切である」という実践的知識を獲得している。実習生Dは「行為についての省察」の中で、「どうしたら全員が水を怖がらずに楽しく遊びに参加してくれる」かを考え、「水を直接触れるのではなく、間接的に徐々にふれていったら怖がらずに水に触れることができるのではないか」と仮説を立て、「ビニール袋に水を入れてくくった水のお手玉」を作ることで、子どもは水を怖がらずに水遊びに参加できている。そして、「色々なアプローチの仕方もたくさん持つことが必要である」という実践的知識を獲得している。実習生Eは「行為についての省察」の中で、水草やゴミを自分に投げつける子どもに対して、子どもと向かい合って話す必要性に気付いている。そして、「大切な話は相手の目を見て伝えないと伝わらないこと」を実践的知識として獲得している。このようにワークショップに参加した5人の実習生全員が、省察を通して実践的知識を獲得していることがうかがえた。

したがって、開発したワークショップは、実習生一人一人の省察の過程を整理し、実践的知識の獲得を支援することができたと言える。

## 5. 研究のまとめ

- (1) 「反省的实践家としての保育士」の専門的力量とは「保育所実習において、方向目標となる資質・能力・子ども像を育むために、省察を通して獲得した実践的知識である」と規定した。
- (2) 岡山市内の保育士養成課程をもつC大学の授業で行われたグループワークのまとめについて、「反省的实践家としての保育士」の専門的力量の観点から分析し、まとめの中に保育所実習を通して獲得した実践的知識が顕在化していることを明らかにした。

- (3) 先行研究で得られた知見を援用し、実習生各個人による省察を支援するワークショップを開発した。C大学において3年次生5名を対象に試行し、開発したワークショップは、実習生一人一人の省察の過程を整理し、実践的知識の獲得を支援できることを明らかにした。

今後の課題としては、実際の授業の中に開発したグループワークを取り入れて実践し、グループワークの効果を検証していくことである。

謝辞：本研究の一部は、2018年度の全国保育士養成協議会ブロック研究助成を受けている。

付記：本稿の一部は、日本教師学会第20回大会全国大会<sup>11)</sup>での口頭発表をまとめたものである。

## 引用・参考文献

- (1) 厚生労働省「保育所指導指針」, 2017  
<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000160000.pdf> (2019年3月閲覧)
- (2) 厚生労働省「保育士養成課程等の見直しについて(検討の整理)」, 2017  
[https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/houkokusyo\\_1.pdf](https://www.mhlw.go.jp/file/05-Shingikai-11901000-Koyoukintoujidoukateikyoku-Soumuka/houkokusyo_1.pdf) (2019年3月閲覧)
- (3) UNESCO. Rethinking education: towards a global common good?, 2015 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555> (2019年3月閲覧)
- (4) UNESCO. Teacher policy development guide: summary, 2015 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272> (2019年3月閲覧)
- (5) 文部科学省「幼稚園教育要領」, 2018  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/24/1384661\\_3\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/04/24/1384661_3_2.pdf) (2019年3月閲覧)
- (6) Schön, D.A. The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic books, p.50, 1983
- (7) 佐藤学「教師の省察と見識＝教職専門性の基礎」

『日本教師教育学会年報第2号:教育者としての成長』, 1993

- (8) Schön, D.A. Educating the reflective practitioner.  
San Francisco: Jossey-Bass, p. 27, 1987
- (9) 佐々木弘記 『『専門職としての教師』の具体像の  
検討と小学校教育実習の課題』『中国学園紀要』  
14, pp. 153-161, 2015
- (10) Sasaki, H. Developing a Procedure to Assist  
Student Teachers to Recognize Gains in  
Their Practical Knowledge During Teaching  
Practice. Chugokugakuen Journal, 17, pp. 11-  
16, 2018
- (11) 佐々木弘記・槇尾真佐枝・坂田季穂・上岡仁・池  
田隆英 『『専門職としての保育士』育成を目指す  
指導方略の開発～実習生が作成した「保育所実習  
後のまとめ」の分析を通して』『日本教師学学会  
第20回大会予稿集』, pp. 74-75, 2019

