

20211015

全日本私立幼稚園連合会

第35回 東北地区私立幼稚園教員研修大会

【第6分科会】

「学びの連続性を考える」

～子ども理解を深め、遊びの過程から学びの芽生えや育ちをみつめる～
を通して考えたこと

三谷大紀（関東学院大学）

「学びの連続性」ってなんだ？

・「学び」とは？

「勉強」＝教えに従って「身につけるべきこと」を身につけること。

「学び」＝自分から「こうありたい」自分になること

参考：苅宿俊文・高木光太郎・佐伯 胖 (編) 『ワークショップと学び1 まなびを学ぶ』 東大出版会, 2012年

※主体性と自主性ってどう違う？

・その連続性（「連続する」）とは？

⇒伝播していくってことか？

⇒その都度、蓄積された経験を活用していくってことか？

少なくとも、理解できたことは・・・。
(いや、スゴいと思ったことは・・・。)

1. 先生方の子どもたちに向けるまなざしが温かく、
二人称的にかかわっていること。

二人称的にかかわりとは・・・。

(かかわっている) 対象を「ワタシ」と切り離さない、個人的関係にあるものとして、親密にかかわる存在とみなす。対象と情動を含んだかかわりを持ち、固有の名前をもつ対象、対象自身が「どのようにあろうとしているか」を聴き取ろうとする。

参考：ヴァステヴィ・レディ（著）、佐伯胖（訳）『驚くべき乳幼児の心の世界ー「二人称的アプローチ」から見えてくること』ミネルヴァ書房，2015年

参考までに

一人称的にかかわり

対象を「ワタシ」と同じような存在とみなす。「ワタシならどうする」を対象に当てはめる。

三人称的にかかわり

対象を「ワタシ」と切り離して、個人的関係のないものとして、個人とは無関係な（モノ的な）存在とみなす。傍観者的観察から「どうすると、どうなるか」を「客観的」に対象を調べ、そこから客観的法則（ないし理論）を導き出し、説明する。

二人称的にかかわっていく時、先生方は・・・。

★その子のみている世界、感じている世界に、
「入り込んで」その子のことを分かってしようとしている。

⇒「どうあらねばならない」か、「どうすべきか」といった
「ねば・べき」思考から解き放たれている。

≡「教え主義」（教えよう、学ばさせようとする）からの脱却。

※「教え主義」にはまると、何を考えても「こういう場合、保育者はどうあらねばならないか、どう援助すべきか」ばかりに関心が向く。

※その結果、「正解」を求める。（How-to）

⇒子どもたちに対しても、「どうあらねばならない」とか
「どうすべきか」を求めることになる。

**★その子の世界に「入り込み」ながら、
その子の置かれている状況を、その子の側からみている。**

⇒その結果、その子の「喜び」、「楽しみ」、「怒り」、「嘆き」、「悲しみ」が見えてくる（感じられる）。

※必ずしも、すぐに見えてきたり、感じられるものではないが、
きっと「ある」はずと信じて、丁寧に、やさしく、そっと近くに
寄り添って「聴こう」とする姿勢がある。

**★目の前の子どもが見せてくる姿から
子どもの探求していることを探求している。**

⇒子どもの小さな発見、生み出している問いに目を向ける。

⇒その子の置かれている時間・空間的「周辺」に目を向ける。

⇒それは、子どもの世界に惹き込まれることであり、
「私」自身が面白がっていることを捉え直すにも繋がる。

「遊びの過程から学びの芽生えや育ちをみつめるまなざし」を 支える「子ども理解」とは？



「ない」ではなく、「ある」から出発する「子ども理解」。

- ⇒ その子・子どもたちの面白がっていること、憧れ、工夫、挫折・葛藤、喜び、悲しみ等を一緒に味わうこと。
- ⇒ その子・子どもたちをみる、というよりは、
その子・子どもたちのみている世界をともにみること。
- ⇒ その子の仕草や表情、身体の動きなどから、
その子の思いを「聴こう」とすること。

2. 子どもたちが遊び込んでいく時・・・。

(1) 子どもたちは・・・。

⇒楽しそう。熱中している。

協力したり、相談したりする姿も。（出会い直しが生まれる）

⇒楽しみ方も色々。（それぞれの興味関心・役割）

⇒遊びが継続し、伝染し、発展している。

⇒問いが生まれている。（なんで？どうして？どうやったら？）

⇒遊びが同時多発的に起き、相互に影響を与え合っている。

（子どもが選び、決めている）

（２）保育者の姿は・・・。

⇒子どもたちの興味・関心、問いを大事にしている。

⇒一緒に楽しみ、悩み、喜んでいる。

⇒子どもたちが、どこを面白がるか、どこに興味を

もちそうか、子どもの姿から予測し、考えることを、

仲間とともに楽しんでいる。（フォーマットの見直し・試行錯誤含む）

⇒環境構成や教材（廃材、絵本、図鑑など）の準備と再構成。

⇒保育を可視化するさまざまな工夫。

⇒子どもの思いと保育者の願いの間で揺れが起きる。

週日案の見直しにみる 子どもの姿と同僚との対話によって追隨的に 生まれてくる指導計画と実践

- 用意した計画通りに保育を進めるのではなく、以下のことがポイントになる。
 - ① 子どもの興味・関心に目を向け、感じることができる
「ゆとり」と「余白」があること。
 - ② 見えてきた子どもの姿に応答して具体的な援助や環境構成等を吟味したくなること。
 - ③ そして、一人ではなく、同僚と共に協働して計画を立案できる関係性と仕組み（工夫）があること。

週日案の変遷にみる「評価観」の転換

- 週日案で記述される内容や寄せられるコメントには、何ができたか・できないかといったような、評価基準が固定されていない。
- 結果として、「そういうのもアリだな」とか、「こういう見方をすると……」というように、子どもの姿や自分たちの保育を多面的にみている。

目標標準型評価と鑑識眼的評価

松下良平（2002）

	目標標準型評価	鑑識眼的評価
特徴①	二値理論（合と否、肯定と否定、白と黒など）	多様な側面に光をあて、それらの関係にも目配りしつつ、全体的な評価をする。
特徴②	主観の排除と客観性重視 ⇒量的な測定を志向	肯定／否定の両面をもつ。欠点が長所であったりもする（欠点と長所／失敗と成功の両義性）
特徴③	外部に目標が設定。学習（教育・指導）の目標が学習共同体の外部から設定され、学習結果がその目標に到達したか否かが評価される。（一般的に市民権を得ている「評価」についての考え方）	学ぶことの目標が実践共同体（当事者）の外部から与えられていない。 実践の中に埋め込まれ、学んでいく過程は、学び手自身の鑑識眼によって支えられている。その際、問題設定の適切さ、社会的重要性、独創性、先見性、わかりやすさ、説得力などを問題にしていく。

参考：松下良平「教育的鑑識眼研究所説―自立的な学びのために―」

天野正輝編『教育評価の歴史と現代的課題』晃洋書房,2002年, pp.212-228

「評価」というよりは、「鑑賞（appreciation）」

- 「鑑識眼的評価」は、行為の結果に対する省察である。
⇒ あらためて、「それって、どういうことなのか」の問い直し
 が起きている。
- 当然、当初の想定が裏切られることや、違った見方、ズレが生じる。
⇒ 「不正解」でもなければ、修正されるべきこととしてではなく、
 新たな意味、新たな価値の発見として評価（鑑賞）されることになる。

参考：佐伯胖「「教える」ということの意味」佐久間亜紀・佐伯胖編著『現代の教師論』ミネルヴァ書房，2019年，pp.242-262.

◎ 【参考】 環境構成のポイント

（参考：大豆生田啓友『あそびから学びが生まれる動的環境デザイン』学研，2018）

- ①子どもの年齢や発達、興味関心に合った環境になっているか
- ②子どもが安心してあそび、生活しやすい空間になっているか
- ③いくつかの種類のモノや素材、道具などが用意され子どもがある程度自由に取り出せるような環境になっているか
- ④あそびの種類の違いによって、コーナーなど緩やかに場が構成されているか
- ⑤子どもの興味・関心に応じて子どもとともに作り変えていけるような場になっているか（環境の再構成）

◎「保育の可視化」は、 誰に向けて？どんな方法がある？

①保護者に向けて

たとえば、ドキュメンテーション・園だより・散歩マップ

②子どもに向けて

- ・壁面などの環境を再考。子どもの興味関心を可視化
- ・集まりや話し合いの場における内容の可視化。

※ドキュメンテーション等も、子どもは自分の遊びや生活に取り入れる。

③保育者同士で

- ・園内研修や会議の場で
週案やスケッチブック、ドキュメンテーション等を使った研修も可能。

◎「可視化」によって生まれてくるもの、それは多様な「対話」

(参考：大豆生田啓友編著『「子ども主体の協同的な学び」が生まれる保育』学研，2014)

<保護者にとって…>

子どもたちの活動のプロセス、そこで子どもが経験していること（「学び」や「育ち」）が見えることによって…

①保育の営みや保育者との「対話」が生まれる

…保育の「意図」への理解が深まったり、その時々
の活動へ興味を持ち、積極的に保育に参加しやすくなる。

②子どもとの「対話」が生まれる

…子どもとの会話のきっかけになったり、休日の外出が、
その時の活動や子どもの興味のあることに関連する
場所になるなど＝ 家庭と園での活動が繋がっていく。

<子どもにとって…>

①他児との「対話」が生まれる

…他の子どもたちの活動への気づきが生まれ、
新たな興味の誕生へ繋がる。

②自分の活動との「対話」が深まる

…自分たちの活動を確認したり、その履歴をた
どることで、活動への興味・関心を支えたり、
新たな問いを生み出すことに繋がる。

<保育者にとって…>

①子どもの姿との「対話」

…記録を取ることで、一人ひとりの子どもの「声」へ、より丁寧に耳を傾けるようになったり、子どもの行為の「意味」に目を向けるようになる。

②同僚との「対話」

…同僚と子どもたちの活動について語り合うツールとなる。作成の過程で生まれてくるコミュニケーションにも研修機能がある。

③自分の保育の振り返り（自己内対話）

…毎日記録をまとめることを通して、自分の保育を振り返る契機となる。

子どもの「遊び込む」姿が
生まれる(見えてくる)ためには、
保育者の子ども理解と工夫が必要不可欠。

ただ遊ばせておけばいいということではない。

子どもが遊ぶ込むためには、

子どもが自由に考え、選び、決めることができる
時間と空間とモノが必要。

➡そのためには、保育者の子ども理解と工夫が必要。

➡そして、その子ども理解と工夫は、保育者の子どもに
向けられる温かいまなざしによって生み出される。

よくある誤解・疑問

ただ単に何かたくさん活動を用意し、
提供すれば（やらせれば）いいということではない。

⇒子どもの実感、納得、生活を奪う場合もあり得る。

⇒一つの活動＝一つの体験とはかぎらない。

⇒一つの活動でも、子どもが得る「体験の意味」

（経験）は一人ひとり違う。

Cf. 榎沢，2008年

大事なことは・・・。

子どもの「やりたい」（興味関心や問い）から始まっていること。

そのためには、「その子」という視点が必要不可欠。

≡ 温かいまなざしから生まれる子ども理解と工夫

養護と教育の一体性

養護(care)

→一人ひとりの子どもに、人として手厚くかかわること。

受容的・応答的な肯定的なかかわりが
その子自らが育つことを支える。

教育(education)

→子どもの主体的（興味関心に基づいた）・対話的（遊びの拠点が生まれ）・深い学び（手ごたえや達成感、世界の広がり）が起こる。

※「養護」（ケア）の延長線上に
「教育」（子どもを育てる営み）がある。

子どもに寄り添うとは？

≡ 受容的・応答的な肯定的なかかわりとは？

○思いに寄り添う。

⇒子どもの見ている、感じている世界をともに見たり、感じること。

⇒肯定的に見ること。 ※受け止める と 受け入れる

○子どもの探求を探求すること。

⇒「遊び込む」を支えるさまざまな工夫。

⇒ともに「遊び込む」こと。

○子どもから学ぶこと。

⇒子どもを人間としてみること。

でも、簡単ではないですね。

子どもの見ている、感じている世界を
ともに見たり、感じることは・・・。
子どものことを肯定的にみることは・・・。

だからこそ、仲間と対話・協働し、
学び合う必要がある。

3. 「語り合う」 なかで育まれた二人称的かかわり

同僚間の二人称的なかわりが、
個々の先生方の子どもへの二人称的なかわりを支えている

≡ 個々の先生方が子どもに対して感じたことを、安心して、発信し、共有している。

チームワークとは？

チームワークとは、**お互いに違うことを前提に、メンバー全員がその違いや強みを活かした**リーダーシップを発揮できること。

でも、保育現場では・・・。

一人だけがリーダーシップを発揮することになってはいないだろうか？

同質性を求めて過ぎてはいないだろうか？

「語り合う」ことから生まれる保育の質向上

「園内研修」ってどんなイメージ？

- 「研修」って言うと、職員みんなが集まって、「勉強」みたいなイメージがありませんか？
- でも、もっと、気楽なもの、楽しいものに捉え直してよいかもしれない。
- 「語り合う風土作り」が大事なことから、毎日ちょっとした時間、子どものこと話す時間も園内研修としませんか？
- そうだとすれば、みなさんの園では、
どのような園内研修をしていますか？
- 大切なことは、明日の保育に対してみんながポジティブになる場であること。

対話を生成する場と仕組みづくりの工夫を

（１）保育の質と職場風土

保育の質は、毎日の子どもへのかかわり方の質（プロセス）だけでない。
実施運営の質（チーム形成－同僚性等）や、構造の質（職場環境、等）が、重要。

（２）リーダー・ミドルリーダーに求められるファシリテーションスキル

- 職員一人ひとりを否定的に見ない。温かく声をかける。
- 職員一人ひとりの「よさ」（強み）に着目し、そこを生かそうとする。
- 職員一人ひとりの悩みに対し寄り添い、一緒に考えていく姿勢を持つ。
- 職員の話し合いの場では、自分が出しゃばらず、みんなが安心して話せる雰囲気を作る（話し合いの場の持ち方の工夫）。

ただ、「話し合えば」上手くいくわけじゃない。
なぜ、「若手」（経験年数の浅い人）を大事にするのか？

「学び」（＝探究と発見）を生み出す「対話」とは？

※「会話」と「対話」の違い

「会話」＝同質性を基盤としているもの

「対話」＝異質性を基盤としているもの



「同質」を志向する話し合い

＝同じ規範、価値基準を共有しているものの間の会話

（“暗黙の了解”や“一見仲良し”のコミュニケーション）

⇒ 新しい意味の発見や問い直しは生まれにくい



お互いの異質さを価値あるものとして認め、受け入れる語り合い（＝「対話」）の中で、新たな気づきや学びの可能性が生まれてくる。

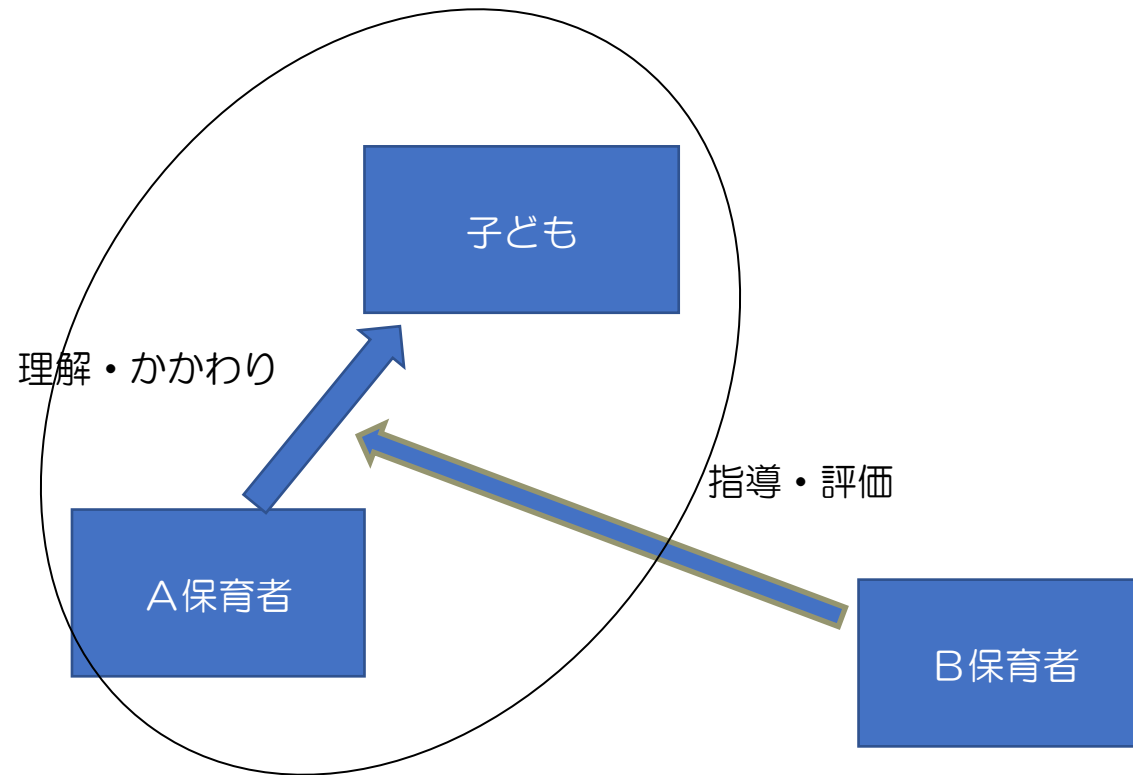
「何を問いの対象にするか」によっても 変わってくる「対話」の内実

例えば...

園内研や研修会などで、エピソードをとりあげる際、
次のような質問が出ることはないでしょうか？

あなたは、その時、その子のことを
どう理解していたの？
その時、どう思ったの？

何故、そのようにかかわったの？
(どのような意図を持って？)



【図1】

※ここで「問いの対象」となっているもの
＝ A保育者のその子への理解・かかわり方

【図1】におけるA保育者とB保育者の関係

「質問する側」と「答える側」

「指導する側」と「指導を受ける側」

「評価する側」と「評価される側」

という二項対立的関係

(=そんなつもりはなくても、知らず知らずのうちに

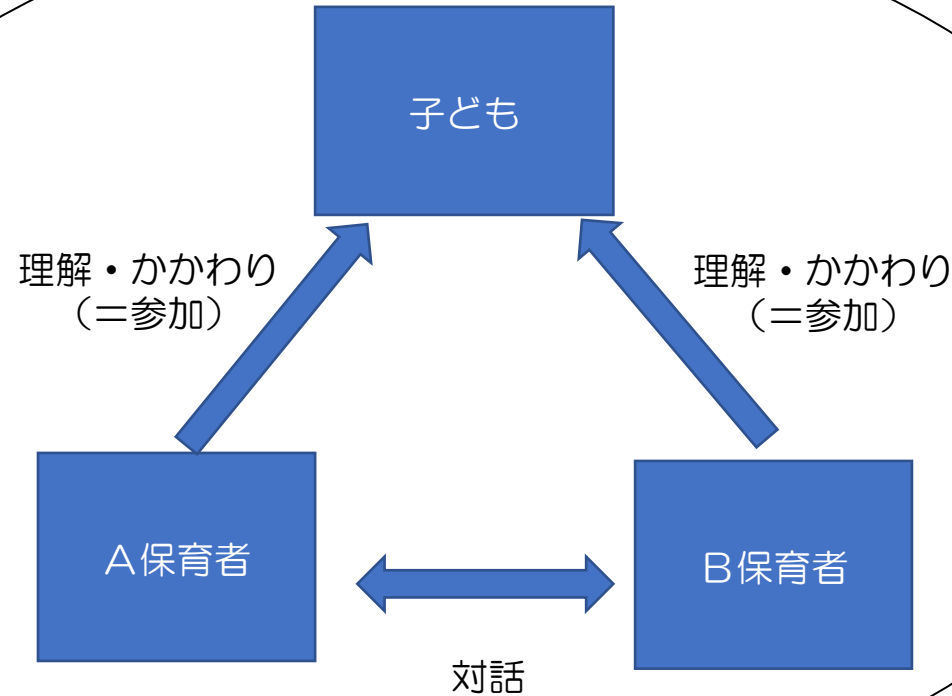
「正解（望ましい姿、理解の仕方、かかわり方」は
B保育者が握っている（B保育者の中に想定されて
いる）ことになっているのでは？）



このような関係のなかでは、子どもの姿からの新たな
「意味」の発見や生成につながる「対話」は生まれにくい。

新しい意味の探究や発見につながる「対話」が 生まれるためには・・・。

「どうかかわるべきか」ではなく、
「何が起きているか」を語り合う。



【図2】

※ここでの「問いの対象」となっているもの = 子どもの姿

【図2】における保育者Aと保育者Bの関係

“子どもの姿”や起きている“出来事”そのものを
「ともに」見て、ともに「わかりたい」、「理解したい」
というスタンスで語り合う「対話」的關係

⇒ それぞれが理解を深めたいという思いを持ちながら、
互いの見方を開き、さまざまな驚きや面白さ、発見
などを共有していく。



それぞれの新たな「意味」の発見や理解の深まり
& 日常的に「語り合う」ことを面白がる関係や風土の生成

このような「語り合う」関係や風土を生み出す（支える）
ことがファシリテーター（同伴者）としてのリーダーの役割

なぜ、「語り合う」のか。

- どんな人にも、その人の見方や枠組みがある。
それは決して悪いことではない。その人らしさを形作るものの一つ。
- しかし、その見方や枠組みからだけでは見えない子どもの姿があるのも事実。
- 目の前の子ども一人ひとりが何に出会い、そこで抱く興味・関心や、その子にとってのその出会いがもたらす学び（育ち）を、その子の側から感じ取っていくを、個人で背負い、高めていくのには限界がある。
- 一つの場面や子どもの行為の持つ意味を多義的に捉えることが必要。
- 「語り合う」ことは、多様な見方や考えを出し合うこと。
- 子どもの姿に多様な側面から光を当てるかのごとく、目の前の子どもに寄り添いながら、子どもたちの経験していることの「意味」、「学び」や「育ち」を見出すまなざしを生成する。
つまり、「語り合う」ことは、保育者として専門性を高める機会となる。

【参考】具体的な題材例と手法例

- 写真を持ち寄る⇒フォトカンファレンス
(最近、一番おもしろかった遊び、うれしかった場面、
気になる子、環境構成など)
- 保育ウェブや遊びのデザインマップ等の作成
- エピソード記録を持ち寄ってのカンファレンス
- ビデオカンファレンス（5～10分程度の子どもの場面から）
- 自分のテーマ設定・共有・討議（絵本のこと、散歩のこと、おたよりの工夫、環境の工夫など）
- 相互に保育を見合う（園内公開保育）
- ドキュメンテーション・ポートフォリオの作成
- 自園の保育を公開し、討議する（公開保育）
- 自園が目指すモデル園の視察 等々。

【参考】写真を用いるメリット

- (1) 経験の浅い保育者でも参加しやすい。
- (2) 語り合いの視点を焦点化しやすい。
- (3) プロセスに研修機能あり。さらに発展・転用も可能。
- (4) 進め方（たとえば）

その1・・・提示する枚数を決め、それらの写真を選んだ理由をプレゼンするやり方

その2・・・プレゼンする保育者は、写真を撮った背景のみをプレゼンし、むしろ他の保育者がその写真から読み取れることを語り合うやり方など。プレゼンする保育者一人ではなくペアとかも可。

その3・・・事前に写真を用意して、それをもとに話し合う。

※どの写真を園内研修で使うかを選ぶ過程にも学びあり。

やり方は、一つじゃない。その園にあったやり方で。
でも、大事なことは、「語り合いの場」や「研修」を
「勉強」の時間にしないこと。

○多様な見方が可視化され、許容されるようにする。

⇒ウェブであれ、10の姿であれ、「対話を促進するツール」

⇒予測すること、それぞれの見方を知ることを楽しむ。

○全員が一同に会してやる必要もない。短い時間でもOK.

小グループから。あるいは、休憩室や職員室に掲示して、
書き込んでいくもあり。

※同僚を、「ちゃんと」知る機会をつくる。

（面白がっていること、苦しんでいること、工夫していること）

○結果として、それぞれの見方の広がり、深まり、
省察が生まれること（学び）を大事にする。

子どもとの対話を対話しよう

大事にしたい 3つの対話

①子どもとの対話（保育のなかで）

子どもの小さな発見、生み出している問いに目を向けよう。

一人一人の子どもが

- 面白がっていること
- 知ろうとしていること
- こだわっていること
- 不思議がっていること
- 困難さを感じていること等々

⇒それが出発点となって、遊びを支えたり、環境構成等を工夫していく。

②同僚や保護者との対話

きっと、自分だけでは考えが及ばなかった見方と出会う機会になるはず。

③自分自身との対話

①や②をもとに、さあ、どんな風に保育しようか？明日の保育の原動力にする。

まとめにかえて

- 人は、自分が大事にされるから、相手（他者）を大事にできる。
 - 子どもは、「子ども」である前に一人の人間。
 - 自分（たち）で、選択し、決める機会をできるだけ保障する。
 - 子どもをみる、柔らかくて、温かいまなざしが必要。
 - ≡子どもを受容し、応答する姿勢。
 - ⇒子どもの傍にいるおとな同士の関係性が問われる。
 - それらが、伝播していく営み（保育内容）にこそ、「教育」的な機能があるのかもしれない。
- ◎子どもに「させる」、誰かに「させる」・「させられる」保育ではなく、子どもと、仲間と「ともにつくる」保育を目指そう！