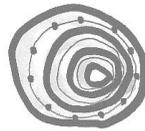


教育実践

保育者養成課程における講義科目の授業方法論を考える

講義「発達心理学」での試みを例に



松本 博雄

名古屋短期大学保育科

はじめに

— 講義科目のもつ可能性を探る —

本誌はもちろん、大学教育について議論するさまざまな場において、今日の大学教育における授業実践のもつ問題点が繰り返し指摘されている。なかでもFD (Faculty Development) などの場で具体的な検討課題として取り上げられることが特に多いのは、授業実践の展開にかかわる問題であろう。そのとき、典型的な「大学の授業」として議論の俎上に挙げられやすいのは、演習や実習ではなく、いわ

ゆる「講義科目」ではないだろうか。たとえば別府(二〇〇六)には、大学の授業に対する批判点の一例として「教授が学生の興味・関心などを無視して一方的に講義を進めている傾向がある」「教授と生徒が対話を通して考えを深めていくということがない」と述べられている。これらの傾向は、講義科目の不満として学生の立場から典型的に語られるものであろう。さて、この種の指摘に対し、講義を担う側である我々はどうのように対処し、新たな授業スタイルをつくり出していくことが可能だろうか。

その一つとしては、別府(二〇〇六)が提案するように、

この種の指摘を教員の教育技術の問題に起因すると解釈し、教授学的な訓練を教員に課すことによって乗り越えていく試みがあるだろう。この方法は、授業実践の問題点に対する解決として一定の効果をもつものと思われる。しかしながら改めて考えてみると、ここで挙げられている、「一方通行になりやすい」「知識伝達型になりやすい」という



まつもと・ひろお・一九七三年、埼玉県生まれ・『やさしい心理学』（分担執筆、二〇〇三年、ナカニシヤ出版）
『子どもの変化と保育・子育て支援』（分担執筆、二〇〇三年、財愛知公園協会愛知子どもの国平成十四年度児童環境づくりに関する調査報告書）、『発

達心理学用語集』（分担執筆、二〇〇六年、同文書院）、『卒論・修論をはじめのための心理理論ガイドブック』（分担執筆、二〇〇七年、ナカニシヤ出版）など・理論的な面と実践的な側面、研究と実践との調和ということがよく話題にされながら、われわれ大学教員にとって、授業とは最も身近な実践現場だといえるのではないのでしょうか。学生とともに過ごしていると、短期大学の学生にとつての二年間の学生生活は、これから社会人として過ごす二十代の生き方に影響する、クリティカルな経験ができる可能性をもっているように感じます。私にできることは小さいですが、研究者としての自分と教育者としての自分を矛盾させることなく、保育者を目指す学生に、生きた、メッセージを発信するために努力したいと思っています。

指摘は、講義のそもそもの特徴を端的に表したものだといえるかもしれない。もし、これらの問題点が本源的に講義形式と切り離せないものならば、教授上の工夫と努力による一定の改善があったとしても、それを完全に除去することは期待できないであろう。だとすれば、この問題は教育技術の観点から検討される以前に、むしろ講義科目そのものに内包される質のものとして解釈され、論じられることがあってよいのではないだろうか。

本稿の目的は、講義科目が本来的にもつこのような「弱さ」や制約をふまえたうえで、大学教育のなかでも、特に保育者^①養成課程における講義を通じて学生に提供しうる学修機会とはどのようなものか、また実際に講義を展開していくうえでどういった工夫がありうるかという、講義科目の授業方法論を検討することである。

さて、ここで保育者養成課程の問題を取り上げるのは、それが大学における講義形式の典型例だからではなく、筆者が現在授業実践を展開している主な場であることが理由である。この養成課程の講義は、いわゆる「リベラルアーツ」的課程における講義と大学における教育実践という点では相通じるが、到達目標という点に着目するとその特色はそれぞれ異なると考えられる。大学におけるリベラル

1つの教育課程においては、講義の中身を必ずしも全員が理解する必要はないと考えられるのが通常であろう。学生それぞれの興味・関心に合わせた到達目標がありえて、一方で教員はそれに合わせて個々支援していくというのが現状であるように思われる。これに対し保育者養成課程では、一定水準以上の力をもった保育者を養成することが求められる。つまりここでは、授業は「興味に応じてわかればいい」のではなく、保育者の専門性と密接に関連したなんらかの到達目標を設定せざる得ないことになる。もちろん、この一定の到達目標とは「表面的なわかりやすさ」としての知識を身につけることはまた質の異なるものだと考えられる。

本稿ではこれらの問題意識に基づき、主に筆者の担当する講義「発達心理学」の場合を例に、養成課程の講義科目の授業方法論について探っていきたい^②。結果的に筆者の担当科目を例に議論を進めることが多いが、大学教育一般の問題として、他の講義科目におけるケースと共通させつつ論を展開させていくつもりである。

養成したい保育者像

—「省察できる保育者」と保育実践記録—

保育者養成課程における授業のねらいは、どのような力をもった保育者を養成したいかと密接に関連している。このことは、授業実践を通じて養成したい保育者の資質や専門性とはいかなるものかと言い換えることができるだろう。講義方法論を検討するにあたり、まずはこの「養成したい保育者像」について考えることから始めたい。

これまでに数多くなされている保育者の資質と保育者養成に関わる諸研究において、「知識・技術」ではなく「自ら学ぶ力」をもつ保育者ということが繰り返し述べられている。たとえば、保育者の専門性と保育者養成に関する研究を分析した関口(二〇〇一)は、このテーマに基づき議論された各種シンポジウムでは、保育者養成における課題として、「知識・技術注入」から「探求的体験的議論を重視した授業」へと移行する必要性が論じられている、と整理し、これをふまえて、保育者の専門性は『知的(知識的)技術的専門性から感性的専門性(気づく、表現する)へ』、「知っていること」と「いまここで、すること」の落差をどう埋めるかの問題へ、と展開して来ている』と述べている。

この提起は、保育者の資質を論じた他の多くの文献(たとえば森上、二〇〇一・村井、二〇〇一など)において、「省察」や「反省的実践家(reflective practitioner)」^③などの用

語を用いて表現されていることと重なる。

保育者にとって必要なのは、できるだけ多くの知識を事前に身につけることではなく、実際に働く中で問題に直面したとき、一定の知識の中から問題を考察するための手がかりを引き出せるように学ぶこと、また、日々の問題を乗り越えていく中で自ら新たに問いを立てて学ぶことなどという提起は、たとえ保育に携わった方でなくてもそれなりに納得いただけるものであろう。「省察」「反省的实践」などの表現は、このことを端的に表したものだと思えることができる。では、「自ら学ぶ力をもつ保育者」として「省察」や「反省的实践」が可能になるためには、保育者養成課程において具体的にどういった準備が求められるのだろうか。

このような指摘に対し、これまでに養成課程で主に採用されてきたアプローチは、講義から演習・実習へと授業形態をソフトさせていくことであった。つまり、一定の知識を教授する「講義」という形式を回避することによって問題を乗り越える試みである。これに基づき保育者養成課程においては、実際に二〇〇二年から実習の機会増加や、講義科目の演習化などが試みられている。このような試み自体は、決して保育者養成課程に特有のものではない。たと

えば佐藤(二〇〇四)にあるように、大学教育課程全体に一定程度波及している方法だといえるだろう。

しかしここで考えておきたいのは、このような流れのなかでも、講義科目は依然として大学の授業から消え去ったわけではないということである。講義形式が大学の授業の一形式として実在し、今後も続いていくと思われる以上、そこでの可能性を正面から問うことの意味もまたあるだろう。講義が抱える制約を自覚したうえで、なおかつ改善法を模索するアプローチがあってもよいのではないだろうか。

保育者養成における問題に話を戻すと、保育者の資質を問題にしたこれまでの多くの研究は、単なる知識ではなく「省察」的な力が保育者に求められることを繰り返して指摘してきた。その一方で、養成課程でどのようなアプローチが求められるかという具体的な道筋が示されることは決して多くなかったと思われる。では、そもそも「省察できる保育者」とは、具体的にはどのような保育者を指すのだろうか。養成課程における授業実践という点からこのことが問題にされる際には、それは抽象的な理念の指摘にとどまるのではなく、具体的な実践と結びついて示される必要がある。

省察とはそもそも、自分の活動⇨保育実践を振り返り、次の実践へと生かしていくために考察することである。その際に具体的に求められることを考えてみると、そのひとつは、日々過ぎ去っていく自らの実践の記録をまとめることである。自分の実践を振り返るものとしての保育記録は、省察への第一歩となる。このような省察を具体的なかたちにした記録は、一般に「保育実践記録」とよばれる。

保育実践記録は保育者が自らの実践をことばによってまとめようとする以上、当然のことながら「ありのままの姿をありのままに描く」という素朴なアプローチによっては成立しない。記録には、意識する・しないにかかわらず、それぞれの保育者もつている知識や概念が反映されざるをえないからである。養成教育という観点からは、省察において前提とされる知識を養成教育のなかでどう教授していくかという問題として、このことを扱うことができるだろう。「知識」から「省察」へ、という保育者の資質・専門性についての研究成果が要求することは、授業形態を講義から実習へとシフトさせることだけではない。そもそも「知識を事前に提供する」という講義形式の特徴をふまえたうえで、どのような質の実践的知識が「省察」において必要か、それは養成課程での講義をいかに構成すること

で提供されるのかを検討することである。この問題意識をふまえて、次は保育実践記録とはどのようなものかと、それを成立させる条件について整理したい。

保育実践記録とはなにか

保育実践記録とは、通常、一年や半年などの単位で、保育者が自らの保育実践を振り返り文章形式で記述した記録のことを指す。保育における記録には、保育実践記録以外にも、一日の保育の経過を中心にとめた「保育日誌」や、特定のねらいに基づく研究保育における記録などいくつかの種類があるが、ここで取り上げる保育実践記録はそれらとは異なり、普段の保育実践を振り返るものとしての記録のことを指している。この種の実践記録をまとめることは、これまで必ずしも特定の保育現場における特殊な活動として行われてきたわけではなく、古くから福祉や教育などの幅広い実践現場においてなされてきた。たとえば保育の領域では、このような実践記録はそれ自体が公刊され⁽⁴⁾、後の実践に生かされることはもちろん、保育研究・発達研究を進展させるうえでの土台として機能してきたのである⁽⁵⁾。「保育問題研究会」などをはじめとした保育研究運動にお

いては、この「保育実践記録」に基づいて実践を振り返りつつ、保育者同士が学び合うという活動が現在までも長い間積み重ねられてきている。

保育者にとって、保育実践記録をまとめる意義はどこにあるのだろうか。一般に指摘されるのは、実践記録の執筆過程で自らの実践を整理し振り返りつつ書かざるを得ないことから、保育者としての成長のきっかけとなることである。それに加えて強調されるのは、書き手本人も含めた保育者集団にとっての意義であろう。それは、保育実践記録を素材として、ある一つの保育実践における課題を保育者集団で共有し、オープンなたちで追求することが可能になり、結果的に保育者集団全体が学ぶ・考えるきっかけが生み出されるということである。このように考えると、保育実践記録をまとめることは、保育者個人・保育者集団どちらの成長という観点からも意義深いものだといえる。

一方、このような意義が確認されているものの、実際に働く保育者がみな実践記録を記す習慣をもっているわけではない。大学などの保育者養成校を卒業し「保育」という仕事に情熱をもって働き始めた場合であっても、子どもの個人記録ではなく「実践記録」という形式で自らの実践をまとめている保育者は現実にはそう多いとはいえない。こ

の現状は、決して当人に情熱があるかないかという問題だけでなく、当人が属する保育者集団が保育実践記録を書くことを習慣としているかどうかも含め、保育実践記録を書こうとする当人を支えるような職場環境・労働条件が整っているかどうかの影響しているであろう。それに加え、保育実践記録を書こうと試みても具体的にどのようには書いたらよいかわからない、いいかえれば、本人に仮に意欲があったとしても、記録をまとめるための「実践記録リテラシー教育（平沼、二〇〇六）が養成課程の学修を通じて十分に提供されていないことも原因の一つとして挙げられるのではないだろうか。

これまでの保育者養成課程において、実習日誌の書き方が指導されたり、授業における資料として実践記録が活用されたりすることがあっても、「実践記録リテラシー教育」が積極的になされることは必ずしも多くなかったといえる（平沼、二〇〇六）。では、養成課程における「実践記録リテラシー教育」にあたって、講義科目は特にどの側面を担うことができるだろうか。「『知』を伝える」という講義科目の特性を考えると、そこで担えるのは「書き方を示す」「実際に書いてみる」ことではなく、実践のとらえ方と表記内容に関わる部分、すなわち、実践の記録にあ

たって用いられる概念や用語を、「道具」として使える形で提示することであるように思われる。

保育実践記録に必要な「知」

保育実践記録を書くうえで保育者に準備されるべき、道具としての概念・用語の質の問題は、単なる「保育記録」を「保育実践記録」へと昇華させるためにはなが必要になるのか、と言い換えることができる。

先述したように、保育実践記録とはそもそも保育者が自らの実践を振り返り、省察するために書かれるものである。が、保育実践がそもそもひとりの保育者の所作ではなく、連携のなかではじめて可能になることを考えると、実践記録には保育者集団のなかで実践を振り返るといふ観点が含まれていることが望ましいと思われる。つまり、保育実践記録が成り立つ第一の条件とは、保育者間で共有できる形式でそれがまとめられるということになる。

では、保育者間で共有できる実践記録に必要とされるのはどういった要素であろうか。保育実践記録のあり方について論じた大泉(二〇〇五)や射場(二〇〇五)によれば、保育実践記録には単なる事実の羅列だけではなく、実践者自

身の手応えや思い、子どもの思いと実践者の考えのずれなどが含まれる必要があるという。日常の保育実践において、保育者は子どもと「客観的に」対峙しているのではなく、思いをもち、感じ、行為する一人の実践主体として子どもと対峙している。このことは実践記録を書く保育者はもちろん、それを読み、書かれたことを共有しようとするいずれの保育者にとっても同様である。ここから考えると、実践記録に当該の実践者の手応えや思いなどの要素が含まれることは、記述された現象が対象化され、他の保育者にとっても共有されることを可能にするための必須の条件になると思われる。つまり保育実践記録というものは、それを執筆する保育者自身に根ざして表現される必要があるということであろう。

ここから考えると、保育者が実践記録を書くうえで道具として用いる概念・用語は、いわゆる学問的な客観性という視点よりも、保育者自身がその内側から自分のことばで子ども・実践そのものをとらえる視点に沿って提供されたとき、はじめて意味をもつものだと理解できる。したがって記述のための概念・用語は、単に学術的な側面から子どもの姿を抽象化するための知識を指すのではなく、子どもへ働きかけるにあたってその姿をどう理解するかに役立つ

ものであるべきだといえるだろう。

保育者養成課程における講義科目の現状と課題

—保育実践記録との関連から—

以上をふまえたとき、現状の保育者養成課程の講義においては、後に保育実践記録をまとめるのに意味のある形式で概念や用語を示せているといえるだろうか。このことを考えるために、ここでは講義「発達心理学」を例として、その柱の一つとなる市販テキストの目次構成をとりあげ、現状と課題について整理したい。

さて、「保育者養成のための発達心理学」を謳うテキストの多くで現在なされている代表的な配慮としては、学生の理解を進めるために子どものエピソードを含める、できるだけ学術的な用語・表現を避ける、やわらかく言いかえるなどの、わかりやすさを促すための工夫が挙げられる。一方で、テキスト全体の目次構成は多くの場合、学術的な領域分類に基づいてなされている。これは、多くのテキストがそれぞれの著者の研究分野を反映した共著形式でまとめられていることが一因であろう。そこで生じるのは、たとえば「愛着関係」「認識」「ことば」「あそび」「自己」「情動」などを並列させた形式の章立てである。当然のことな

がら、テキストは講義を構成するうえで、の主要な柱になる。では、このような目次構成をもつテキストから組み立てられる講義は、先述の保育実践記録に必要な「知」という観点を考えたときに適切なものかといえるだろうか。

一つの事実としていえるのは、日常の実践において、保育者が子どもを「言語」「自己」「社会性」などの学術的な領域ごとにとらえることはほとんどないということであろう。子どもの生活全体と対峙せざるをえない保育者は、半期もしくは一年といった間で生じた個々の事象を連鎖させとらえ、その背後に見える各領域の力を関連させたいうで、子どもを理解し、記述しようとしているのである。この事実が、実際の保育実践記録において子どもの姿がどのように記述されているかを参照したときにより明確になる。

たとえば、ある保育園の〇歳児クラスにおける一年間の保育実践記録⁶⁾においては、〇歳代後半期における子どもの生活と保育が、『大人と子どもの三項関係の大切さ』というタイトルで記述されていた。この実践記録の鍵となるのは、タイトルにも含まれる「三項関係」という概念である。三項関係とは、一般に「大人と同じものを認識できる」力を指す。学術的な水準では、その成立によって「大

人との間で主観的な情動共有が成り立つ」「ことばが出たための指標となる」として、生後九ヶ月の子どもの特徴を示す概念として説明される。さて、この実践記録の面白さは、三項関係という現象自体がどんな現象であるか、それ自体が成立するかしないかという観点から客観的に記述されたのではないところにある。そこでは、〇歳後半期における三項関係の成立を支える保育実践が、保育者の「〇ちゃんにとっての楽しいあそびとは？楽しい・嬉しいと感じる瞬間とは？」という問題提起とともに、子どもの生活と保育者の思い・関わりに根ざしてまとめられていた。つまり保育実践記録を媒介に、書き手である保育者自身が、三項関係ということばを道具として用いつつ、生活という軸のうえで、子どもの発達全体とそれに対する自らの働きかけとの関係を問い直していると読むことができるだろう。

このように保育実践記録において、保育者が学術的な側面から細分された領域における知識を子どもに直接あてはめて、それに基づいて子どもの姿を理解し記述しようとすることはほとんどない。ここから考えられるのは、講義において概念や用語が学問的な領域分類に沿ったまま、単なる「知識」として提示されるとすれば、それは実践記録を

書こうとする保育者の思いに根ざして機能するものにはなりにくいだろうということである。そのような形式で提示された概念や用語は、場合によっては実践の外側から「理論の実践化」(佐藤、一九九八)のような形式で実践記録の中で「不自然に」あてはめられることになりかねない。もし保育実践記録が、保育者の視点に根ざさない概念や用語が用いられてまとめられたならば、それは表面的には分析的な用語が踊っていたとしても、実際には他の保育者と実践に関する手ごたえを共有することのできない、「単なる事実の羅列」としての記録と変わらないものになってしまうのではないだろうか。

以上をふまえると、「実践記録を書ける保育者」を養成するために講義科目でできることは、ただ単に学問的な領域にそって抽象化された知識として概念や用語を示すのではなく、保育者の日常の視点に根ざしたうえでそれを示すことだと思われる。実践記録を記述するために必要となるのは、個々の知識を「わかりやすく」「詳しく」身に付けることではなく、「生活」という軸のうえでの個々の概念の連関について考えることであろう。養成課程の講義において、教授者によってこの連関の問題が考慮されて概念や用語の提示の仕方が再構成されたとき、はじめて養成課程

での学修が実践記録のために有効に機能する可能性が生まれるのではないだろうか。つまり、実践者自身の手応えや思いに根ざした「ストーリー」としての実践記録」が紡ぎ出されるにあたっては、教授者自身が講義において、ただ単に学術的な観点から概念・用語の意味や先行研究を紹介するのではなく、保育者自身の実践の振り返りに資するであろうことを念頭におきながら、概念・用語を子どもへの生活を問い直せるかたちで提示することが必要であるように思われる。

おわりに

—講義「発達心理学」におけるひとつの試み—

本稿ではこれまで、実践記録を書ける保育者を養成するために、養成課程の講義科目でできることについて検討してきた。そこで提起したのは、実践における道具として具体的に機能する概念・知識を示せるように講義科目を構成していくということである。この視点に基づいた具体的な講義実践の方法には、当然ながら複数のものがありうるだろう。ここではまとめに代えて、ひとつの例として筆者自身による試みを提示したい。

表は、講義「発達心理学」における筆者の授業構成の概

要である。ここでは講義の柱として、特に子どもの「年齢」を選び全体を構成している。この形式を選んだ理由は、保育者が子どもを理解するにあたってはもちろん、保育計画や運営といった具体的な保育実践活動の中で「年齢を軸に子どもをとらえる」という行為が一つの欠かせない視点として機能している現状をふまえてのことである。この「年齢を視点にして子どもの世界を描く」ということは、年齢を絶対的基準として保育を構成することではもちろんなく、子どもの世界を読み解く手がかりとして「年齢」を用いるということである。実際の講義のなかでは、ある特定の年齢、たとえば三歳なら三歳という土台のうえで、先述の「領域別のテキスト」においては個々独立の項目において記述される力が、いかに相互連関しつつ子どもの表面の姿として現れていくか、また個々の子どもの世界、およびその背後にある目に見えない構造を当該の年齢特性に基づいて読み取ったときに、保育においてどのような配慮が可能になるかに重点をおいて講義している。

一例を挙げると次のようになる。通常の発達心理学テキストをもとにした講義であれば、たとえば「言語発達」の項目において「パパ」「ママ」「まんま」などの例が用いられて、初めてのコトバは一歳過ぎに話せるようになる」と

いうことが説明され、また「運動発達」の項目において、^レひとり歩きは一歳前半に始まる」と説明されるように、個々の部分がそれぞれ項目にて独立して説明される。表 発達心理学(筆者担当)における授業構成の概要

| 回数 | 内容 |
|-------|----------------------|
| 1 | イントロダクション |
| 2-3 | はじめに：「人間発達」の特徴 |
| 4-5 | 3～4歳の子どもたち |
| 6-7 | 5～6歳の子どもたち |
| 8 | 学童期前期の子どもたち |
| 9 | 学童期後期の子どもたち |
| 10 | 0歳代の子どもたち |
| 11 | 1歳前後の子どもたち |
| 12-13 | 障害をもつ子どもの発達と生活理解 |
| 14 | 改めて「人間発達」を考える |
| 15 | おわりに：保育の中で「発達」を考えるとは |

待を何を手がかりに乗り越えていくか、そのときの保育において考えられる配慮などを中心に講義を展開し、個々の概念の連関の様相を教授者なりに提示することを試みている。

以上、簡単ではあるが筆者による試みの一例を示した。講義において何を柱として組み立てるか自体はさまざまであつても、そこにおいてはただ単に心理学なら心理学における学問領域の分類をもとに講義を構成するのではなく、教授者の責任で、講義の目的を考慮し全体を再構成していくこと、それをテキストなどにも反映させていくことが、大学における「授業検討」の第一歩といえるのではないだろうか。ここではたまたま保育者養成課程における発達心理学を例に述べたが、他の講義科目においても同様の工夫がありうることはいうまでもない。いずれにせよ講義科目が大学に存在する以上、その積極的な位置づけと内容の問い直しについて、今後とも実践を重ねていくことが求められるように思われる。

〈引用文献〉
別府昭郎(二〇〇六)「大学教授の仕事と倫理」『大学と教育』四十二号、三三三～四八頁。
播磨俊子(二〇〇五)『子どもの発達・子どもの世界』三学

出版

平沼博将(二〇〇六)「乳幼児の発達研究・保育研究の動向
…実践記録論の今日的意義と課題」 全国保育団体連絡会
・保育研究所(編)『保育白書』二〇〇六年版、一二〇～一
二四頁。

保育計画研究会(編)(二〇〇四)『実践に学ぶ保育計画の
つくり方・いかし方』ひとなる書房

射場美恵子(二〇〇五)「書き手も読み手もステップアップ
…保育者一人ひとりの持ち味を生かす」『現代と保育』六
十二号、二六～三九頁。

森上史朗(二〇〇一)「保育者の成長と保育実践の深まり」
森上史朗・渡辺英則・大豆生田啓友(編)『保育方法・指導
法の研究』第十二章 二三一～二四二頁。

村井尚子(二〇〇一)「保育者における専門性としての『タ
クト』とその養成に関する一考察」『保育学研究』三十九
号、四四～五一頁。

大泉博(二〇〇五)「実践記録の今日的意義とそのあり方を
考える…実践の記録を読むことで見えてくる書き方の問
題」『現代と保育』六十二号、一一～二五頁。

佐藤学(一九九八)「教師の実践的思考の中の心理学」佐伯
胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間

で』一章 九～五五頁。

佐藤学(二〇〇四)「経済学の授業をクラス形式でおこな
う」『大学と教育』三十八号、四～一三頁。

関口はつ江(二〇〇一)「保育者の専門性と保育者養成(総
説)」『保育学研究』三十九号、八～一一頁。

Schön, D. A. 1983 *Therapeuticpractitioner*. New York : Basic-
Books. (佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる出
版、二〇〇一)

(注)

(1) 保育士・幼稚園教諭をあわせて「保育者」とよぶこと
が一般的である。

(2) 本稿は、二〇〇六年九月九日に安田女子短期大学にて
開催された平成十八年度全国保育士養成セミナー分科会
B-1『保育士養成課程の深化を目指して(1)―実践記
録を用いた知の再構築―』における筆者による報告『
実践記録を書ける保育者』を養成するために』の内容を
もとに、本誌の趣旨に合わせるかたちで大幅に加筆・修
正したものである。

(3) Schön(1983)において、実践者の専門的成長モデルを
説明するために、技術的熟達者(technical expert)と対比
させて用いられた語。技術的熟達者における専門性は、

専門的知識や科学的技術を合理的に適用する実践においてとらえられるのに対し、反省的実践家における専門性はそのような既存の知識ではなく、活動過程における知と省察それ自体においてとらえられる。

(4) 年齢別保育実践シリーズ(労働旬報社)などが代表例である。

(5) 保育計画研究会(二〇〇四)などは、そのような試みの一例である。

(6) 二〇〇六年度愛知県小規模保育所連合会(〇歳児保育実践学習会において報告された保育実践記録(第一そだち保育園「愛知県春日井市」見田村志津氏・青木美月氏執筆)。

(7) このような視点に立つうえでは、播磨(二〇〇五)におけるコラム『発達段階を知ること』(一九頁)が参考になるだろう。