

# 子どもの姿に基づく保育をどのように言語化するか

中島 寿子\*

A Study of Teachers' Verbalization on Early Childhood Care and Education  
Based on Children in Their Classes

NAKASHIMA Hisako\*

(Received September 22, 2022)

本研究は、幼児教育の質が問われる一方で、多くの園で保育についての話し合いや記録の時間の確保が難しく、経験に基づく知見が蓄積されにくいことをふまえ、どの園でも保育者が子どもの姿をもとに保育を振り返り、その保育を言語化する力を身につけていくための取り組みについて論考した。その結果、以下の取り組みを提案した。1. 毎日短時間でも時間を確保し、保育の中で心に残ったこと、伝えたいことを話したり書いたりする。2. 特に心に残ったエピソードも取り入れた記録を書く。3. エピソードをもとに話し合う機会も設ける。4. 言語化が難しい部分は写真も活用する。5. 話し合いや記録にSOAPの視点を取り入れ、子どもの姿から経験を読み取り、次に必要な経験を考える思考過程を身につける。5. ALACTモデルによる省察で用いられる「問い」を活用し、保育について子どもの側からも丁寧に振り返り、「子どもにとってどうか」という視点から言語化が促されるようにする。

## I 問題と目的

現在、世界的に幼児教育の質が問われており(OECD, 2018)、国内でも「幼児教育の質の向上について(中間報告)」(2020)が報告された。

この報告では、幼児教育は幼児一人一人の発達を見通して、幼児が必要な体験ができるように環境を構成し、幼児の活動に伴って環境を再構成していく必要があり、特有の難しさが存在すると述べられている。また、幼児教育の場の課題の一つとして、他の学校種よりも職員の平均年齢が若く、「経験に基づく知見が蓄積されにくい状況」にあることが挙げられており、「研修の充実等による資質の向上」の重要性が指摘されている。そして、短時間であっても、日々の保育を振り返り、教育課程の改善・充実に向けて園全体で意見交換を行うことの重要性も指摘されている。また、小学校以降での教科等の学習に比べて見えにくいと言われている子どもの発達や学び、各園での実践の意図やねらいを言語化し、家庭・地域にも発信して、幼児教育に関する理解を深めていくことの重要性も指摘されている。

保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会の「議論のまとめ」(2020)においても、保育の過程

や子どもの育ちを言語化・可視化し、保育実践に日頃触れることがない人とも保育所保育についての理解を共有することや、保育の質の確保・向上に向けた保育内容等の評価や研修等の取り組みについて常に「子どもにとってどうか」という視点から検討すること、その土台となる日々の保育の振り返りや対話、記録の充実を図ることの重要性が指摘されている。

「園内研修の内容の充実」については、保育者を対象とした調査(ベネッセ教育総合研究所, 2019)においても、実践上の課題である「保育者の資質の維持・向上」のために必要なこととして回答の上位に挙げられている。

このように、幼児教育の質の向上のためには、保育者が一人一人の子どもについて理解を深め、必要な体験を考えて日々の保育に取り組むこと、その保育について「子どもにとってどうか」という視点をもって振り返り、対話や記録を大切に、研修の機会も設けながら、子どもの育ちや保育者としての思いや願いを同僚間で共有すること、その中で「経験に基づく知見」も継承していくことが求められている。このような実践によって獲得された知を継承するためには、相手に理解できるよう言語化する力も求められる(金井, 2012)。保育者が子ども

\* 山口大学教育学部, 〒753-8513 山口市吉田1677-1, hisako-n@yamaguchi-u.ac.jp

の姿にもとにした保育を言語化する力をもつことは、各園での保育について家庭・地域・その他の関係者に伝えていくためにも不可欠である。

しかし、現在の幼児教育の場では、多くの園で開所時間が長くなり（ベネッセ教育総合研究所，2019）、保育者の労働時間もさらに増加する中で、園内研修の時間の確保が課題となっている状況にある（鈴木他，2019）。

このような状況の中で、どの園においても保育者が一人一人の子どもの姿をもとに「子どもにとってどうか」という視点をもって保育を振り返り、その保育を言語化する力を身につけていくためには、どのような取り組みが実現可能なのか、これまでの研究で得られた知見と筆者自身が保育者と取り組んできた園内研修の体験もふまえて論考することを本研究の目的とする。

## II 保育の実践と省察における対話や記録

### II-1 保育の実践と省察の過程

津守（1997）は保育者としての体験をもとに、「保育の実践と省察は切り離すことができない」と述べている。

また、「保育が終わった後にはすぐには何も思い出せないことが多い」が、同僚たちと話す中で「その日の子どものこと」が思い出され、そのことは「他人の角度から同じ保育を見直す機会」にもなり、自分の視野も広がると述べている。そして、さらに後になって、その日のことを一人で振り返るときには、保育の最中には分からなかったことが見えてくるが、それは「もう一度心をとめて見よというかのごとくに」現象の方から追っていくことが多く、長年を経た後に「記録を頼りに省察し直す」こともあると述べている。

浜口（1999）はこの保育実践後の省察過程について、「実践→想起→記録の記述（言語化）→解釈→再び実践へ」というサイクルを示し、次のように述べている。

- ・「実践」の後の「想起」「記録の記述（言語化）」「解釈」という省察過程がなければ、保育体験は一過性の出来事になる。
- ・「想起」は意図的に思い出そうとしなくても、過去の体験が現在に「向こうからやってくる」現象である。しかし、それは保育者が過去に対して開在的な姿勢をとるからであり、そのような態勢がなければ、保育後に子どもについて何も考えずに過ごすことも可能である。
- ・保育体験について記録を「書く」、他の保育者と「話し合う」等の「記録の記述（言語化）」の中では、想起の段階で思い至らなかった記憶内容も可能な限り甦らせようという「意志的努力」が必要となる。他の保育者との対話の中では、自分一人では思い出せなかった事実が記憶の表層に押し上げられる場合が多く、理

解の可能性が思わぬ方向へ発展することもある。

- ・「解釈」は子どもの遊びの中に表現された意味を洞察する行為である。保育者は子どもとの保育の中で、子どもが示すある「かたより」に少しずつ目が止まるようになり（このことを「テーマ」の萌芽と名付けている）、そのことが保育者の注意を喚起する（例：「どうして同じ遊びばかり繰り返すのか」、「高い場所に昇りたがるのはどうしてか」、「あのことだけは避けるのはなぜか」）。そして、このテーマをもとに、保育者は解釈活動を始める。その手がかりとなるのは、最近の保育状況と過去に蓄積された記録（とそれに随伴する記憶）であり、過去の記録は何度も引き出されて検討の対象となることがあるが、それは保育の現状から省みられている。
- ・このような省察過程の中で、子ども像は思考の対象となって現実性から乖離しやすくなるため、「再び実践へ」戻り、子どもとの共存関係をとり戻す必要がある。

このように、自身の保育について他の保育者と話をしたり、記録を書いたりする中で「その日の子どものこと」を想起し、言語化し、解釈をしていくことは、保育者にとって不可欠な営みである。

### II-2 他の保育者と保育について話し合うことの意味

津守（1997）や浜口（1999）が述べているように、保育の省察をする上で、他の保育者と話し合うことがいかに重要であるかを具体的に示している研究もある。

例えば、金（2009）は新人保育者が同じクラスを担任する先輩保育者と保育実践について振り返る「話し合い（対話）」場面を分析し、以下のような結果を得ている。

この「話し合い（対話）」では、先輩保育者が子どものかかわり方について共に悩みながら、新人保育者を抛り所にする子どもの気持ちや、「ただ一緒にいる」行為も子どもの気持ちを尊重したかかわり方であることを言語化して新人保育者に伝えたことで、新人保育者の省察が促されていた。そして、このように先輩保育者から言語化してもらうことは、新人保育者が否定的に捉えていた自身の保育実践を見直し、「自分らしさ」を見つけることにもつながっていた。また、新人保育者だけでなく、先輩保育者にとっても、この「話し合い（対話）」は、子どもと相手の保育者の関係を第三者的に見る機会になり、自身の保育を対象化したり、相手の語りから自身の保育を客観化したりすることで、互いの保育実践を意味づける場にもなっていた。

このように、その日の保育について話し合う時間を確保することは、特に開所時間に常に子どもがいる保育所や認定こども園では難しいことが多い。しかし、このこ

とが保育の自己評価にもつながる大切な営みであることを認識する必要がある。そして、「幼児教育の質の向上について（中間報告）」（2020）でも指摘しているように、毎日短時間でも保育を共にする保育者と話し合ったり記録をする時間を確保するために、各園でできる工夫を考えて実践する必要がある。

### Ⅲ エピソードの記録とエピソードに基づく話し合い

#### Ⅲ-1 その日特に心に残ったエピソードを記録する

津守（1997）が述べているように、保育者が保育後に他の保育者と話をする時には、その日の子どもや保育の中で特に心に残ったことを話題にすることが多い。しかし、「心に残ったこと」をただ話したり書いたりするだけで終わるのであれば、浜口（1999）が指摘するように、その保育体験は「一過性の出来事」となり、その後の保育にいかされるものにはならない。

このように、記録をただ書いて終わりということがないように、大豆生田他（2011）は「日誌を活用した方法」を提案している（表1参照）。この提案は、どの園でも書いているはずの「日誌」を活用し、その書式を工夫して、短い時間で効果的に質を高められるように考えられたものである。

この書式では、その日の保育の概要を書いた上で、特に心に残ったエピソードを取り上げて書き、そこで子どもがしていたことの意味や経験していた内容、興味・関心、どのような育ちが見られたかを読みとり、そこから翌日からの保育について考えることができるようになっている。

大豆生田他（2011）は「エピソード記録をいかした研修の工夫」も提案しており、継続のためには負担にならないように、エピソード記録は語り合いを生み出す「素

材」ととらえ、まず書ける範囲で始めてみることを勧めている。また、エピソードで伝えたいことが一言でわかるような「タイトル」をつけること、場面の共有がしやすいように写真やイラスト等も添えること、今後どのように保育をしていきたいか、保育者としての思いや見通しを必ず書くことも勧めている。

そして、エピソード記録をもとに語り合う際には、1つの「正解」を求めるのではなく、それぞれの視点や解釈を遠慮せず出し合える土壌をつくっていくことや、エピソード記録を書いた保育者の子ども理解や子どもへのかかわりについて問題視していくのではなく、「子ども」を主語にして（「なぜAちゃんはこのようなことをしていたのだろうか？」等）、その子どもの思いや興味・関心を探っていくとする姿勢が必要であることも指摘している。

これらのことは、保育について「子どもにとってどうか」という視点から一緒に振り返るためだけでなく、エピソードを書いた保育者を保育の主体として尊重するためにも必要な姿勢であり、そのことがさらに記録を書いたり話し合ったりしたいという保育者の意欲を高めることにもなる。

#### Ⅲ-2 エピソード記述

このようなエピソードをもとにした記録の方法の一つに、鯨岡（2007）が提唱する「エピソード記述」がある。この「エピソード記述」も「何らかの点で保育者の心が揺さぶられた場面、つまり、保育者が描きたいと思ったもの、あるいは描かずにはおれない」エピソードを取り上げ、エピソード名も書くようになっているが、心が揺さぶられた出来事の「背景」も記し、「エピソード」、「背景」もふまえた「考察」という構成になっているところに大きな特徴がある。

この「背景」を記述することは、その保育者が取り上げたエピソードをもとに何を伝えたいのか、何を話したいのかを自覚するためにも、他の保育者が話し合いの視点をもちやすくなるためにも、大事な点である。例えば、浜口（1999）が述べているような、子どもの中に見出した「テーマ」が記述されることもあるだろうし、その保育者自身も自覚していない子どもや保育について考える枠組みが表れることもあるかも知れない。

鯨岡（2007）は起きた出来事に忠実に「あるがまま」に記述しようとする態度や、エピソード記述をもとに話し合う際には、大豆生田他（2011）と同様に、自分の観点からではなく、その保育者を主体として受け止めて議論しようとする態度も求めている。

表1 日誌の書式例（大豆生田他，2011）

今日の保育 クラスの1日の姿の概要を箇条書きなどで記す。
エピソード とくに心に残った事例を示す。
エピソードの考察 エピソードについての読みとりを行う。子どもがしていたことの意味、経験していた内容、興味・関心、育ちのよみとり、保育士のかかわりに対する振り返り等。
次（明日）への展望 考察から、明日（これから）の保育において、どのようなねらい、かかわり、環境構成、支援が求められるか。
連絡事項等

### Ⅲ-3 エピソード記述をもとに話し合う

このエピソード記述をもとにしたカンファレンスの試みの一つに、岡花他（2009）がある。このカンファレンスでは、浜口（1999）が示した実践の省察過程のサイクル「実践→想起→記録の記述（言語化）→解釈→再び実践へ」を参考にしており、カンファレンスで解釈し直した後にエピソード記述のリライト（書き直し）にも取り組むことで、「実践→エピソード記述→保育カンファレンス→リライト（書き直し）→再び実践へ」という省察方法の可能性について検討している。また、このカンファレンスでは、外部からも参加者を招き、保育を見ていない立場からの視点も得られるようにしている。

このような試みを通して、岡花他（2009）は以下のことを明らかにしている。

- ・エピソード記述によって、保育者自身が抱える問題意識がより明確となり、その子どもについての理解の枠組みが意識化される。
- ・カンファレンスによって、エピソード記述では十分ではなかった保育者の思いや意図の言語化ができることがある。この「描くこと」「話すこと」両面のメリットが、エピソード記述のリライト（書き直し）にもいかされる。
- ・カンファレンス後にリライト（書き直し）をすると、時間の経過にともなう子どもの変容や保育者自身の子ども理解の枠組みに関する変化を捉えることができる。

津守（1997）や浜口（1999）は、過去の記録をもと省察し直すことについても述べているが、このようにカンファレンス後にリライト（書き直し）をすることで、他者の視点も取り入れて考えたこともふまえて省察し直すことができる。

保育者の中には、話すことはできるが、書くことについては苦手意識をもつ者も少なくない。ここまでの取り組みをすることが難しくても、日々の保育の中で記録したことをもとに話し合いをしたり、話し合いをしたことをもとに記録を書いたりすることを繰り返していくと、岡花他（2007）が指摘している「描くこと」「話すこと」の両面をいかすことができ、保育の言語化のためにも効果的な取り組みになるだろう。

## Ⅳ 「SOAP」の視点を取り入れる

### Ⅳ-1 記録に取り入れたい視点「SOAP」

河邊（2019a）は、幼児教育は保育者が子どもの経験を読み取って次の保育につなげる「経験カリキュラム」であるため、持続的な記録を通して日々変化する子どもの姿を丁寧に捉え、次の保育につなげる必要があると述べている。そして、そのためには保育について振り

返る最小単位の「日」の記録の役割が大きいですが、実際の「日」の記録はその日にあったことを断片的に記述するにとどまり、そこから翌日の保育を予想できるような内容になっていないことが多いと指摘している（河邊，2013）。

また、保育者自身からも、一日の多くの出来事の中で何をどの程度書き残すと次の保育につながるのか悩むという声がよく聴かれること、保育の長時間化で保育者がますます多忙になっていることもふまえて、シンプルで経験が浅い保育者にもポイントがわかりやすい視点「SOAP」を提案している（河邊，2019a b）。

SOAPは、患者中心の医療現場で用いられる記録の視点であり、河邊（2019a b）はこの視点を援用し、子どもの姿をもとにした「理解から援助へ」という以下の思考過程をたどることができるようにしている（図1参照）。

1. 子どもの遊びの様子を把握する。  
（子どもの生活と遊びにおける状態の把握：Subjective Data）
2. それが園生活を見通した上で、子どもの発達にとってどのような意味があるのかを解釈する。  
（保育者の読み取り：Objective Data）
3. 子どもの生活する姿に即して次にどのような経験が必要なのかを導き出す。  
（保育者の評価にもとづく願い：Assesment）
4. 実際の保育の中で次に必要な経験が充足されるように適切な環境を構成する。  
（願いにもとづく環境の構成：Plan）

『幼稚園教育要領解説』（2018）では、一人一人の幼児が「どのようなことに興味や関心をもってきたか」、

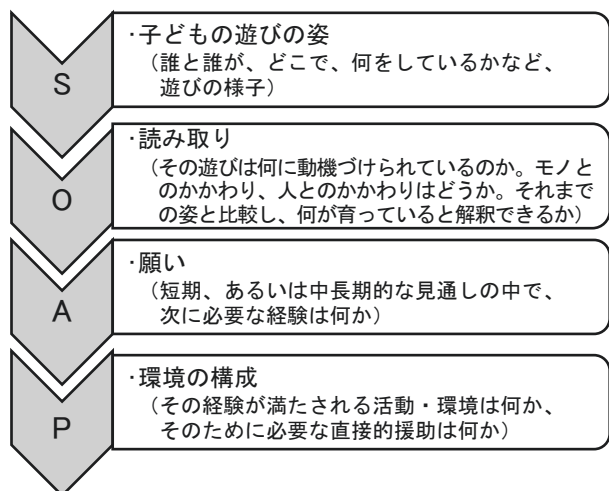


図1 SOAPを保育記録に援用した場合のプロセス（河邊，2019b）

「興味や関心をもったものに向かって自分のもてる力をどのように発揮してきたか」、「友達との関係はどのように変化してきたか」など、一人一人の発達の実情を理解することが真に発達を理解することであり、教師は幼児と共に生活しながら、「その時期に幼児のどのような育ちを期待しているか」、「そのためにどのような経験をする必要があるか」などを幼児の生活する姿に即して具体的に理解することが大切であると記されている。このことから、河邊（2019b）はSOAPで表された思考過程は、幼稚園教育要領に示された指導計画作成の手順と重なると述べている。そして、この保育者としての思考過程を獲得するためにも、SOAPの視点を取り入れて記録を書き続けていくことが有効であると述べている。

#### IV-2 SOAPの視点をもって考える保育

河邊（2019b）は、SOAPの視点をもって日の記録を書いている保育者の記録も分析し、SOAPの視点がこの保育者の「理解から援助へ」という思考過程を支え、指導の計画に生かされていることを明らかにしている。

また、河邊（2019b）は、この保育者が園生活の中で予想外のことが起こった際にも、それまでの子どもの経験の読み取りと自身の保育者としての願いをもとに、計画していなかった環境構成・援助を考えて子どもたちに活動を提案したことも取り上げている。そして、このような提案が可能となるのは、SOAPの視点をもって記録をする中で、それまでの子どもの経験の読み取りから「子どもにとって必要な経験」は何か（SとOに導かれるA）が意識化され、それが「狭まる」ことで、子どもたちの遊びの内容が変わったとしても、そのために必要な環境構成等の手立てが柔軟に考えられているためだと述べている。

このことから、子どもの姿から経験していることを読み取り、「子どもにとってどうか」という視点を持ち、次に必要な経験を考えていく「経験カリキュラム」をめざす幼児教育にとって、SOAPが不可欠な視点であり、どの園においても保育者が身につけるべき視点であることがわかる。

しかし、河邊（2019b）はこの思考過程自体は新しい視点であるわけではないにもかかわらず、実際の指導案を見てみると、遊びの経緯や子どもの姿はほとんど記入されずに「予想される姿」を書いたものが多いことから、子どもの姿（S）から、どう意味を解釈し（O）、評価し（A）、指導につなげるか（P）は、意外に意識されていないのではないかと指摘している。

#### IV-3 SOAPの視点を取り入れた園内研修

SOAPの視点を園内研修に取り入れ、保育者の子ど

も理解がどのように深まるのかを検討している園もある。その園では、他園の実践記録をDVDで視聴して、S、O、Aを各自で考えて記入してみたところ、S、Oについては具体的に書き出す経験となり、子どもの経験と保育者の願いが繋がっていることを意識化するようになったが、Aを導き出すことが難しいことが課題となったという（関岡他，2021）。

このように子どもの姿から経験していることを読み取り、「子どもにとってどうか」という視点をもって次に必要な経験を考えることに難しさを感じる保育者がいることは、筆者が取り組んできた園内研修においても課題であり続けている（中島，2017）。また、経験を読み取ることができていたとしても、それを言語化して伝えることが難しい保育者もいる。このことが、「幼児教育の質の向上について（中間報告）」（2020）で課題とされている「経験に基づく知見が蓄積されにくい状況」にも影響していると考えられる。

SOAPの視点には、どのような記録の様式にも活用できるという利点もあり（河邊，2019a）、どのような園でも保育者一人一人が記録に取り入れることができる。記録を書く際だけでなく、日々の保育について保育者同士で話し合う際にもこの視点を意識していくと、子どもの姿をもとにした「理解から援助へ」という保育者としての思考過程を身につけ、言語化することも可能になっていこう。そして、子どもの姿をもとに、常に「子どもにとってどうか」という視点をもって必要な経験を保障しようとする保育の実践も可能になっていこう。

### V 「ALACTモデル」を用いた省察

#### V-1 「ALACTモデル」とは

子どもの姿をもとに一人一人が経験していることを読み取り、「子どもにとってどうか」という視点をもって次に必要な経験を考えることが難しい場合には、他の保育者と一緒に話し合ったり研修をしたりする際に、コルトハーヘン（Korthagen et al.,2001）が提唱する「ALACTモデル」を活用することが有効だと考える。

教師教育に取り組んできたコルトハーヘン（Korthagen

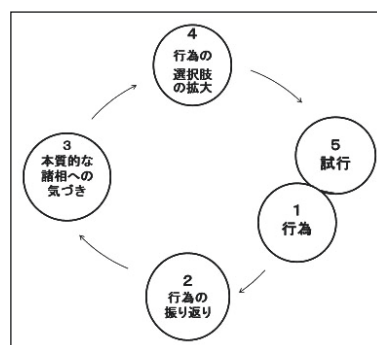


図2 ALACTモデル（Korthagen et al., 2001）

et al.,2001) は、教師の専門家としての学びは、学習者の内的な必要性を伴うこと、学習者の経験に根ざすこと、学習者が自身の経験を詳細に省察することで、より効果的になると述べており、理想的な省察のプロセスであるALACTモデルを提唱している(図2参照)。

このサイクルの第1局面は「行為(Action)」で、第2局面でその「行為を振り返る(Looking back on the action)」。

そのことによって、第3局面の「本質的な諸相への気づき(Awareness of essential aspects)」に至り、この気づきが第4局面の「行為の選択肢の拡大(Creating alternative methods of action)」へとつながり、第5局面で「さらなる試み(Trial)」が行われるというものである。

このALACTモデルでは、第3局面の「本質的な諸相への気づき」に至るために、第2局面「行為の振り返り」において具体化を促す「問い」を用いることに特徴がある。表2は教育実習に取り組む学生を対象とした「問い」である。

教育実習に取り組む学生たちは、これらの問いをもとに、「私」は「何をしたかったのか」「何をしたか」「何を考えたか」「どう感じていたか」だけでなく、「生徒たち」たちは「何をしたかったのか」「何をしたか」「何を考えたか」「どう感じていたか」についても一つ一つ考えて、偏りや見落としがないように振り返っていく中で、自分自身の中にある枠組みについても問い直すことになる。そのことで、第3局面「本質的な諸相への気づき」に至ることもできるようになるのである。

このモデルは、SOAPで示された保育者としての思考過程において、子どもの姿(S)から子どもが経験していること(O)を読み取り、「子どもにとってどうか」という視点から振り返る際にも活用することができる。

**V-2 ALACTモデルによる保育者の省察**

村井他(2020)は、この「問い」をもとに表3のようなワークシートを作成し、ある園での保育者同士の省察に次のように活用することを試みている。

**表2 「行為の振り返り」のために用いる「問い」(Korthagen et al,2001)**

0. 文脈はどのようなものでしたか?	
1. 私は何をしたかったのか?	5. 生徒たちは何をしたかったのか?
2. 私は何をしたのか?	6. 生徒たちは何をしたのか?
3. 私は何を考えたのか?	7. 生徒たちは何を考えたのか?
4. 私はどう感じたのか?	8. 生徒たちはどう感じたのか?

- 保育時間中に定期的に15分程度の時間を確保し、別室で保育者が3人1組になる。
- 1名が「相談者」となり、準備した「最近起きた保育中の出来事で気になっていること」を他の2名(「コーチ」と「コーチのコーチ」)に話す。
- 「コーチ」は8つの「問い」のワークシートをもとに「相談者」に質問をする(「コーチのコーチ」は「コーチ」の手助けをする)。
- その後、「相談者」がワークシートへの記入をする。

村井他(2020)は、このような省察に取り組んでいる保育者の事例も紹介している。この保育者は、戸外遊びから片付けをして入室する際に、自分が作った工作が壊れて泣いている子どもを列に並ぶよう促した場面を取り上げた。そして、「問い」に答えながらこの場面について振り返り、ワークシートに記入した。以下はその一部である。

2. わたしは何をを考えていたか  
「早く列に並ばせたい、集めたいというように集団を意識していた」
3. わたしはどう感じていたか  
「また作ればいいという気持ちをもっていた」
4. わたしはどうしたかったか(何を望んでいたか)  
「泣き止んで列に並んでほしかった」
6. 子どもは何をを考えていたか  
「工作が壊れた。どうしよう」
7. 子どもはどう感じていたか  
「悲しい、受け止めて欲しい」
8. 子どもはどうしたかったか(何を望んでいたか)  
「壊れてしまったものをどうすればよいか、一緒に考えてもらいたい。共感して受け止めてもらいたい」

このような内容を記入した後、この保育者は、その子どもの悲しさを受け止めるよりも「早く列に並ばせたい、集めたい」という意識が強かったことについて振り返り、子どもの気持ちを受け止められていなかった自分に気づき、保育者同士の連携を取りながら、子どもとのかかわりをしっかりしていきたいと記述していたという。

**表3 保育者同士の省察に用いるワークシートの様式(村井他, 2020)**

0 できごとの様子	
1. わたしは何をしたか	5. 子どもは何をしたか
2. わたしは何を考えていたか	6. 子どもは何を考えていたか
3. わたしはどう感じていたか	7. 子どもはどう感じていたか
4. わたしはどうしたかったか(何を望んでいたか)	8. 子どもはどうしたかったか(何を望んでいたか)

この事例について、村井他（2020）は、「わたし」は「また作ればいいという気持ちをもっていた」、「子ども」は「悲しい。受け止めて欲しい」と感じていたという感情面での齟齬（3と7）が、ここでの本質的な側面であると言えるだろうと述べている。そして、この事例をクラス担任同士で共有して連携のあり方について話し合うことで、保育の質の向上にもつながるとも述べている。このような省察は、その後の保育の見直しにつながっていくことを確認できる。

村井他（2022）は、このような省察を継続的に行うことで、初任保育者が子どもの望んでいること、子どもの感情も感受しつつ保育を行うようになってきたことも確認している。

これらの結果からも、保育者同士での省察にALACTモデルを活用することは、保育者が他者からの問いかけをもとに自身の保育について子どもの側に立って考えたことを言語化し、「子どもにとってどうか」という視点から振り返るためにも有効であると言える。

## VI 写真の活用による言語化の促進

### VI-1 写真を活用した様々な記録の試み

Ⅲ-1で取り上げた「日誌を活用した方法」（大豆生田他，2011）の書式例では、場面の共有がしやすいように写真やイラスト等も添えることが勧められていた。

写真を活用すると、保育者が他者に伝えたいが言語化しづらいと感じている部分についても伝わりやすくなるため、保育の内容や子どもの育ちを保護者に伝える際にも活用している園が多い。

最近では、海外で試みられてきた写真を活用した記録方法を国内でも取り入れるようになってきている。例えば、写真や言葉等を用いて、学びを可視化していく「ドキュメンテーション」（白石，2018；大豆生田・おおえだ，2020）や、そこでの子ども一人一人の育ちをまとめていく「ポートフォリオ」（森，2016）、子ども一人一人の学びを物語のように書き記してポートフォリオにしていくラーニングストーリー（大宮，2010；丸亀ひまわり保育園・松井，2018）などである。また、「子どもが今興味をもっていること」を中心に書き、その興味・関心に関連する「実際に起こっていること」や「保育者の予想」を蜘蛛の巣状に記入していく「ウェブ型記録」（佐伯，2021）の中に写真を活用している園もある（吉岡，2021）。

写真を活用すると、その写真を撮影した理由やその写真を選んだ理由について語る中で、その保育者の保育観も表れる。前述のように、言語化すること以上の情報が他者に伝わるという利点もある（岡，2013）。

### VI-2 写真を記録に活用することでの保育者の気づき

写真を記録に活用することで、それまでにない気づきがあったことを報告している保育者もいる。

例えば、利根川（2016）は、担任保育者として写真を活用するドキュメンテーションに取り組んだ体験を振り返り、写真を活用する以前の記録は、子ども同士の関係を視点としたものが多かったが、写真を活用するようになると、「子どもがモノや環境とどう出会い、対話しているのか」という視点からの記録が増えたと報告している。そして、身体的な動きや環境の変化、子どもと環境との相互作用などがポイントとなる場合、その実践の記録には写真の活用が格段に有効になると述べている。

また、吉岡（2021）は、写真を取り入れて、ポートフォリオ、ドキュメンテーション、ウェブ型記録に園で取り組んだ中で、保育者に次のような変化があったと報告している。

- 日常の子どもたちの遊びの写真をもとにした「フォトカンファレンス」をすることで、今まで見たことのない子どもの姿に出会ったり、写真に付された担任保育者のコメントから、保育者としての思いも知って保育が理解しやすくなり、面白さも共有できるために参加者が語りたくなり、会話が広がった。
- 写真によって記憶が鮮明となることに加えて、気づかなかった子どもの行動や活動のつながりを知ることで、保育者の視野が広がり、気づきが多くなった。
- 文を書くことに苦手意識のある保育者から「文章でどう表現したらよいか迷うため、写真を使用したい」という意見があり、写真を活用してみると、その方が伝わることもあり、園全体にその手法が広がった。

これらのことから、写真を活用することで、今までにはなかった記録の視点が得られること、場面を共有しやすくなって参加者が話したくなること、書くことに対する苦手意識をもつ保育者にとっても、自分の保育を他者に伝えるための効果的な手法になり得ることがわかる。

このような写真も活用した記録の試みは、今後さらに増えていくと考えられる。その際には、写真で伝えられることをふまえた言語化についても、検討していく必要がある。

### VI-3 写真を活用した園内研修

瀧川（2016）は、岡（2013）が付箋紙や写真等の思考の「見える化」ツールを活用した全員参加の「創発的会議」を提案していることを参考にして、保育者が持ち寄った保育場面の写真をもとに、子どもの思いや保育環境の読み取りを深める園内研修を試みている。そして、

読み取ったことを付箋紙に書いて話し合うことを取り入れながら、「写真を使って自分の保育を語ることに慣れる」、「子どもの内面の読み取りを深める」、「内面の読み取りと5領域を結びつけて理解を深める」、「子どもの内面の読み取りを踏まえて、保育環境の持つ意味を考える」、「今後に向けて保育環境の視点からどうしていくとよいか考える」という流れで、複数の園で継続的な園内研修を実施した。

すると、参加者からは「園内研修が活性化し、参加者間で気づきや学びが共有され多様な視点を得られる」、「写真があるので語りやすく、他のクラスの様子もよくわかる」、「保育環境の見直しにもつながる」等の声があり、写真を活用することの利点を確認できたと報告している。そして、このように園内研修で写真を活用することで、事例やエピソードを書く時間があまり取れない園であっても、保育の振り返りや子ども理解など保育の専門性の向上に欠かせないプロセスを研修に組み込むことができるのではないかと述べている。

このような園内研修を取り入れながら、保育者が負担や苦手意識を感じずに自身の保育について互いに言語化して伝え合う楽しさを実感する機会を設けることは、その後の日々の保育について話したり書いたりする際にもいかされていくだろう。

## Ⅷ 子どもの姿に基づく保育を言語化する力をどのように身につけていくか

本研究は、幼児教育の質が問われている一方で、多くの園が多忙を極め、日々の保育について話したり、書いたりする時間の確保も難しく、「経験に基づく知見が蓄積されにくい状況」にあることをふまえて、どの園においても保育者が一人一人の子どもの姿をもとに「子どもにとってどうか」という視点をもって保育を振り返り、その保育を言語化する力を身につけていくには、どのような取り組みが実現可能なか論考してきた。

その中でまず実践できることは、日々の保育の中で特に心に残ったこと、他の保育者にも伝えたいことを話し合っていくことや、簡単でもよいのでエピソードも取り入れた記録をしていくことである。書くことに苦手意識がある場合は、話したことをそのまま書いてみてもよいだろう。そうでなければ、その時に自分の保育について振り返り考えても、時間がたてば忘れてしまい、その後の保育にいかされることもなくなる（浜口，1999）。また、継続的な記録を残していかなければ、子どもの育ちについても自身の保育についても、根拠を示しながら他者が理解できるように伝えることもできない。

言語化が難しい部分については、写真を活用することも合わせて取り入れていくとよい。特に保育環境を検討

していく上では効果的である。視点をもって撮った写真は、子どもの育ちや保育のねらいについて、言語化して伝えるだけよりも、わかりやすい。写真を見てその日の保育について思い出すこともあるし、言語化された記録と同様に、後から見直すことで気づきが得られることもある。

このような日々の営みに加えて、短時間でもよいので、エピソードをもとにみんなで話し合う機会を設けたい。書ける範囲でのエピソードから始めるのもよいが、その際は、鯨岡（2007）が述べているように、「背景」となる情報も伝えるようにしたい。書くことに難しさがあるならば、話すだけでもよいだろう。そのことで、「なぜ、このエピソードを取り上げたのか」が他の保育者にも伝わり、エピソードを記録した保育者の問題意識、その子どもについての理解もふまえて一緒に考えることができる。

その後の保育につながる話し合いとなるためには、日々の記録をする上での視点SOAPも意識していきたい。そして、具体的な子どもの姿をもとに子どもが経験していることを読み取り、次に必要な経験を考えていくという保育者としての思考過程を他の保育者と一緒にたどる体験は、その後の保育者一人一人の保育にもいかしていくことができる。

子どもの経験を読み取る際に「子どもにとってどうか」という視点をもつことが難しい場合には、その子どもの考え、気持ち、願い等を丁寧に考えていくための手立てとしてALACTモデルによる省察で用いられる「問い」を活用することも有効である。そのことで、「自分」と「子ども」の視点から振り返ったことを他の保育者に語ることで、保育の言語化が促される。また、その内容を他の保育者と共有できることは、その後の保育にもいかされる。

そして、他の保育者の話を聞いて様々な視点にも触れ、「自分」と「子ども」とのずれへの気づきに至れば、自身の保育が本当に子どもの姿に基づいているのかを問い直す契機にもなるだろう。

このような営みは、同じ園の保育者だけで取りくむことには限界もあるので、第三者が参加する場を設けることも有効である。筆者が園内研修に参加した際にも、提出された記録を読んだり保育者の話を聞いただけではわからないことが多い。そして、そのことについて保育者に質問して答えてもらうことは、保育者にとって自身の保育を言語化して他者に伝える際にどのような点が不十分なのかに気づく機会にもなっている。

話し合いや記録、園内研修等で気づいたことをその後の保育にいかすためには、「気づいたこと」「気づいたことをその後の保育にどのようにいかしていきたいか」



を記録するポートフォリオを作成し、自分の中での変化も確認していくとよいと考える。そうすれば、実践との循環も実現しやすくなるだろう。

時間の確保は、各園の努力だけでは難しい。特に開所時間に常に子どもがいる保育所や認定こども園では、そのための時間も保障されていないことが多い。子どもの保育から離れ、日々の保育について話し合ったり記録を書いたりするための「ノンコンタクトタイム」の確保ができるような施策が講じられることが重要である（保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会、2020）。

以上のような点をふまえて、今後も保育者と様々な園内研修に取り組み、支援を続けていきたい。そして、保育者が一人一人の子どもの姿から経験していることを読みとり、「子どもにとってどうか」という視点をもって保育を振り返り、次に経験してほしいことを考える思考過程を身につけ、その保育を言語化できるようにするためにはどのような取り組みが実現可能であり効果的なのかについて、具体的に検証していきたい。

## 引用文献

ベネッセ教育総合研究所（2019）第3回幼児教育・保育についての基本調査。

浜口順子（1999）保育実践研究における省察的理解の過程。津守真・本田和子・松井とし・浜口順子。人間現象としての保育研究 増補版。光生館。155-191

保育所等における保育の質の確保・向上に関する検討会（2020）議論のまとめ－「中間的な論点の整理」における総論的事項に関する考察を中心に－。

金井壽宏・楠見孝編（2012）実践知－エキスパートの知性－。有斐閣。

河邊貴子（2013）保育記録の機能と役割－保育構想につながる「保育マップ記録」の提言。聖公会出版。33。

河邊貴子（2019a）「驚き」や「喜び」を記録し、子どもの育ちを読み取って、次の援助につなげる。ベネッセ次世代育成研究所 これからの幼児教育 2019年春号。2－5

河邊貴子（2019b）保育の計画につながる保育記録とは－SOAP記録が促す「理解から援助へ」の過程－。子ども学。7。141－160

金玟志（2009）新人保育者による省察の意味とその変容を支える支援のあり方－保育実践後の「保育者間の話し合い（対話）」の中から－。保育学研究。47（1）。66－78

Korthagen,F.A.J.,Koster,B.,Lagerwerf,B.&Wubbels,T.（2001）*Linking practice and theory : The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Routledge.

（武田信子監訳（2010）教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティックアプローチ。学文社。）

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。

丸亀ひまわり保育園・松井剛太（2018）子どもの育ちを保護者とともに喜び合う－ラーニングストーリー はじめの一步－。ひとなる書房。

文部科学省（2018）幼稚園教育要領解説。フレーベル館。

森真理（2016）子どもの育ちを共有できるアルバムポートフォリオ入門。小学館。

村井尚子・坂田哲人・今井豊彦・落合陽子・松野敬（2020）保育実践への協同的な省察の効果への実証的研究（1）。日本保育学会第73回大会発表論文集。621－622

村井尚子・坂田哲人・落合陽子・松野敬・中西淳也（2022）保育のリフレクションを続けることで保育の質は変化するか。日本保育学会第75回大会発表論文集

中島寿子（2017）保育所保育の質を高めるための園内研修について考える。山口大学教育学部研究論叢。66。223－236

OECD（2018）Starting Strong : Engaging Young Children Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care.

岡健（2013）保育者の気づきと学びを促す園内研修とは？。ベネッセ次世代育成研究所 これからの幼児教育 2013年春号。2－5

岡花祈一郎・杉村伸一郎・財満由美子・松本信吾・林よし恵・上松由美子・落合さゆり・山元隆春（2009）「エピソード記述」による保育実践の省察－保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討－。広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要。37。229－237

大豆生田啓友・三谷大紀・高嶋景子（2011）保育・子育て総合研究機構報告書「保育の質を高めるための体制と研修に関する研究」報告書 保育の質を高めるための取り組みの具体的提案。全国私立保育園連盟 保育・子育て総合研究機構。

大豆生田啓友・おおえだけいこ（2020）日本版保育ドキュメンテーションのすすめ。小学館。

大宮勇雄（2010）学びの物語の保育実践。ひとなる書房。

佐伯絵美（2021）ウェブ型記録とカンファレンス。発達。167。ミネルヴァ書房。37－43

関岡貴之・河邊貴子・多賀真弓・永田陽子（2021）「SOAP記録」を使った園内研修の可能性について。全日本私立幼稚園幼児教育研究機構 第10回幼児教育実践学会 口頭発表概要。私幼時報。432。6－7

- 白石淑江編 (2018) スウェーデンに学ぶドキュメンテーションの活用ー子どもから出発する保育実践ー. 新評論.
- 鈴木正敏・淀川裕美・箕輪潤子・椋田善之・森暢子・野口隆子・上田敏丈・中坪史典・門田理世・芦田宏・小田豊・秋田喜代美 (2019) 園内研修の課題と工夫, 方向性に関する研究. 兵庫教育大学研究紀要, 55, 133-140
- 瀧川光治 (2016) 写真を活用した保育の振り返りと園内研修の手法の提案ーアクティブ・ラーニング型園内研修の1つとしてー. 大阪総合保育大学紀要, 10, 287-298
- 利根川彰博 (2016) 子どもを映し返すドキュメンテーション. 請川滋大・高橋健介・相馬靖明編. 保育におけるドキュメンテーションの活用. ななみ書房, 12-26
- 津守真 (1997) 保育者の地平ー私的体験から普遍に向けてー. ミネルヴァ書房, 293-294
- 吉岡善美 (2021) 写真を使用した記録の工夫ーポートフォリオ・ドキュメンテーション・保育ウェブの活用ー. 発達, 167, ミネルヴァ書房, 72-80
- 幼児教育の実践の質向上に関する検討会 (2020) 幼児教育の質の向上について (中間報告).

#### 付記

本研究は、科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金）基盤研究（C）「子どもの姿に基づく保育プロセスの言語化促進のための支援についての研究」（課題番号22K02407）の助成を受けています。