

# 保育のアクチュアルな学びをつくる教員の可能性

梅 崎 高 行

## Possibilities for Teachers to Facilitate Learning During Child Care

UMEZAKI Takayuki

**Abstract** : There are many people, tools, and other things involved in the field of learning. Learners encounter these, but they cannot control the timing of the encounter. Therefore, the field of learning is realistic. People, tools, and other things are also encountered in the field of childcare. The role of the teachers is considered to be one of connecting these factors with the learners, as well as adjusting the timing of the encounter and the distance between learners and these factors. The present study examined the process of learning through the following. (1) Introducing a dialogue into learning and setting a chance of re-encounter. (2) By scaffolding before experience. (3) By creating a gap in the world that learners perceive and opening new aspects of that world. Furthermore, the possibility for teachers and researchers to develop learning in the field of childcare is discussed.

**Key Words** : Learning and teaching process in childcare, reality and actuality, socio-cultural approach, proto-learner and the languages of Craft, perspectives of gaps

### 1. いかにすれば学びを アクチュアルなものとするか

保育実習は保育士養成校に通い、資格取得を目指す学生にとって誰もが経験する学びの機会である。言わば学生にとって、初めて経験する保育のリアルな現実である。しかしながら、すべからくその機会が得難い現場経験になるかと言うと、そうとも限らない。あくまで「教員の期待する」という前提のもとではあるが、リアルな現実の中で保育をアクチュアルに、言い換えれば主体的・能動的に経験できない学生も散見されるからである（森下・尾出・岡崎・有元，2010）。木村（1994）はこのように異なって経験される二つの「現実性」を、「リアリティ」「アクチュアリティ」という語を用いて区別した。上記学生を例にとれば、「リアリティは必ずしも学びのアクチュアリティを保障しない」と言えるだろう。これを踏まえれば、教員にとっての命題は必然的に、「いかにすれば学びをアクチュアルなものとするか」になる。

### 2. 「社会－文化的アプローチ」 に基づく体験学習のデザイン

保育実習も自然体験や職業体験に類する、体験学習の一つに数えられる。導入の時期を経て、体験学習が反省的に進められる昨今にあつては、「体験さえすれば何かがもたらされる」というナイーブな見通しは少なくなったと言えよう（cf. 文部科学省，2008）。

文野（2011）は社会－文化的アプローチに依拠し、体験学習における語り合いに学びをみている。このアプローチは、体験が個人に内化するとみる「認知的アプローチ」とは対照的な位置をとる。認知的アプローチでは、個人のもつ特性が体験後に変化する点を評価する。しかし専門家の熟達は全人格的な側面をもち、要素に還元できなければ、規範的な価値を一方的に吸収する過程にも置き換えることができない（Lave & Wenger, 1993）。これこそが社会－文化的アプローチの視座である。たとえば人は共同体で流布する様々な道具を媒介として実践に向かう。これが参加である。

代表的な道具にはことばがあり、その世界で用いられることばの意味を解し、その世界で通じることばの使用を通して一人前と認められるのである。体験の学びに事後の語り合いを組み入れていこうとする文野(2011)のアイディアも、このようなヴィゴツキーの視点に基づく。つまり、ことばに反映される体験の意味づけを、学び(参加)のプロセスとしてみたいいこうとするのである。

ここでは、設定保育(20XX年8月25日、T保育園、2歳児22名に対する制作の指導)後の反省会における実習生と保育者(指導者、副園長)、計3名の語り合いをみてみよう。

### 例 1. 声の大きさ

実習生 昨日一昨日も、子どもたちの前で手遊びしてたんですけど、声が全然通らなくて、保育士の先生たちに、「もうちょっとおっきい声で、言ってあげないと、子どもたちは、集中途切れて、よそ見する、したり、他のことをし出すから、その辺を考えて、もうちょっと声を張るように、してください」って言われてたんで、今日は読み聞かせと手遊びは、意識して? 声、うん出しました

指導者 あの声の：ことに関してはね、私前この間、研修で行かしてもらったときに私たちも、私も先生(副園長)も、すごい声が張るのよ(笑い)。(略)この間研修であ：と思ったんが、なんぼ出そうと思っても出せない先生もいると。(略)それなりにその工夫をすればいいとね

(略)

副園長 なんにも、大きな声を出さなくても、いちばん最初に「はい集まるよ」は大きな声でもかまへんから。(略)「マットに座るよ」だけは大きい声出してて、(小さい声で)「お魚できたね：どんなができた？」は集中するから。もう絶えずおんなじトーンでしゃべるんじゃないの

### 例 2. のり付け

実習生 と：のり付けとかも、言ってるつもりでも伝わってない子どももたくさんいて、他の

先生：たちに助言をしてください [た指導者 [どういうところだったの先生(実習生)、のり付け

実習生 のり付けあの、のりを少し取って、で、人差し指で付け、端から端まで付けて、それを、のりを付けたところを下にして、貼るって言ってたんですけど、のりを上にしてる子もいれば、両方に、のりを塗って、で上もベタベタの子もいるし、端から端までっていうのを、してない子もいて、伝わってなかったなって思ってもっと、言葉の、言い方とかも変えてたら、その辺はちゃんと伝わってたんかなって思って、はい

(略)

指導者 どうしてそうだったかのまず第一は、実際に貼らなかったこと先生(実習生)が。ね、出来上がり貼らなかったこと。(略)最終的にできたものを子どもとか見ることがなかったの(略)

副園長 特に2歳児やったから、幼児の5歳児になったら「はい、こっから端から端まで付けてね何してね」って言ったら意味がわかってくるんやけど、2歳児やったら、先生(実習生)はいま、これを小さくって言ったけど、先生がつくるのはもっと大きく

指導者 うん大きくね。[見本見せるときは大きく副園長 [で、塗るのも、のり板を持ってきたときこうやって塗るよいうのをしてやるの。(略)2歳やったら、言葉でわかるのは、もう7割。あとの3割はわかってないから、もう全部現物。(略)だから、大きな見本で、のりこうやって貼るよ：っていうのを(略)

三者の相槌については省略した。

? …上昇イントネーション、: …母音の引き延ばし、( ) …筆者補足、(笑い) …発話者の笑い、[…発話の重なり

保育者(指導者、副園長)が、とつとつと語る実習生にことばを返す。反省会の前半はこのような構造を示した。実習生にとって有意義な時間であったことは、保育者のことばに頷き、一言漏らさずメモを残そうとする実習生の様子からも明らかであった。しかし、次のことばを含む保育者の語りに、メモを取る実習生のペンの動きが鈍くなる。

「余談になるけど」「うちの職員には言うんです」

これらのことばには、実習生の振り返りに対する「もちろんそこも大切だけどね」といった含みが込められているように思われた。たとえば以下のような語りの中で「余談になるけど」「うちの職員には言うんです」といったことばが用いられた。

副園長 余談になるけど（略）マニュアルはそこまでだけど、そこから後は臨機応変に動けるかやから。（略）何見ても損はないの。（略）特に歌舞伎とか踊りっていうのはなかなか若い人見に行かへんけど、あれは折紙に通じるんやわ

副園長 実習生を見て自分たちの、ことばがけをしてるのがそのまま「実習生がしてたらえ？って思うことはあんたらもしとんのよ」っていうのは（職員に）言えるもんですから

副園長 「家でせんことせんといて」っていつも私（職員に）言うのね。だからあの：ことば悪いんですけども、あの：世間の常識、保育園・幼稚園の非常識、で保育園・幼稚園の常識、世間の非常識、って言うんです私うちの職員たちには言うんです

無論メモ取り行動は、「余談」や「職員には言うこと」を含む語りに対しても可能であったはずである。しかしこのとき実習生は、余談や職員にはという断りを字義通り受け取り、先の「のり付け」や「声の大きさ」同様の実用的な価値を見出せなかったのではない。言い換えれば保育者のことばをめぐり、保育者が実習生に伝えたいものと、実習生が価値を見い出せるものとの間には、距離があったのではない。また保育者の側は、そのことを承知しつつそれでも伝えたい事柄として、余談や職員にはという断りのことばを用いたのではない。

ここでは保育者が暗示するその向こう側に、参加の深まりあるいはアクチュアルな保育世界の広がりがあると想定するに留め、実習生の別のことばをみていこう。

### 3. 振り返りのことばの定型化（実習生）

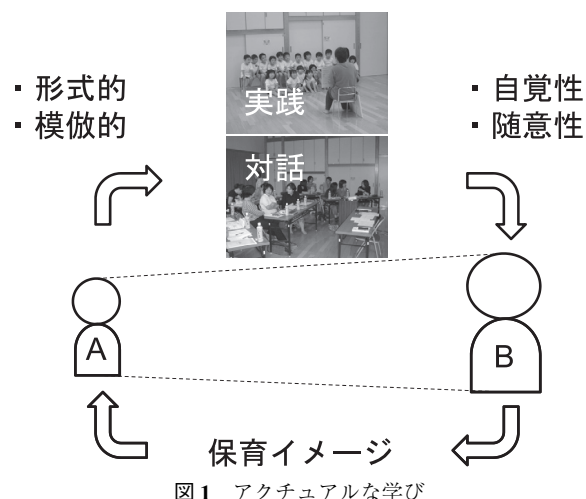
#### 例1 M.Tさん

1歳児は、えっと自分、っていうのが：出てきて、嫌、っていう：ことばをいっぱい言って、<sup>1</sup>えっと：お集まりのときとか午睡のときとか、に、自分一人で走りまわって遊んでいる人もいて、注意してもやめへん子もいたし、ちょっと：体力勝負っていう感じでした。で0歳児は、まだ、月齢の差？もあって、（笑い）つかまり立ちしかできひん子とか、もう走れる子とかもいて、でもまだほとんどのこと：に、援助を必要としていて、<sup>1</sup>でも、すべて、先生とかがしてあげるのではなくて、子どもたちができることは、できるよう：に、配慮：する<sup>2</sup>ことを、先生たちは気づ：気をつかって、しました

#### 例2 N.Tさん

えっと、私は2歳と、5歳の、保育に入らせてもらいました。で：年齢によって、すごく違いを感じて、2歳は、自分でやりたい：とか、甘えたい気持ちが強くて、<sup>1</sup>でもボタン、とかを留めるっていうのも、自分でやりたい：半分、先生に甘えたいとかもあったので、それを見分けるのがとても大変でした。（略）で、2歳で、先生に、大切にしなさいって言われたことは、えっと：気持ちを大切に、して、できたときに十分に認めてあげることで、ただことばで褒めるだけじゃなくて、ギュッと：抱きしめたり、十分愛情を、示してあげたら、2歳児は、とても自信：や意欲につながる<sup>2</sup>んだということを教えていただきました

以上は、事後指導時（20XX年10月6日）に聞かれた実習生の振り返りのことば（それぞれ冒頭の一部）である。緊張の高い期間を過ごし、大学に戻ってきた安心からか、「実に雄弁に保育を語る」というのが筆者も含む担当教員の感想であった。言うまでもなく皮肉である。語りにみられる実習体験は定型を帯び、テキストに書かれた事柄（子どもの発達過程〔下線1〕や保育の留意点〔下線2〕）の追認に過ぎなかった。聞く者の興味を引く語り－共感を呼ぶ気づきや、人となりが見えてくるようなエピソード－が示されたかと言え、あえて言おう、極めて少なかったよう



に思われる。無論テキストを確認する作業も、体験抜きにはあり得ない。またそのようなドミナントな語りも、繰り返し参加者に語られることによって共同体の知の安定に寄与する側面もあるだろう(渥美, 2004)。しかし、「保育に正解はない」という言説を都合よく引用し、「その通りだった。迷ったけれど何とかなったから」という趣旨の語りから、彼女たちの体験は、保育のアクチュアリティとは遠く離れた位置にあるように思われた。本山・東村・堀越(2011)が指摘するように、言語化が困難とされる実践を実践者の語りに頼って捉えようとする営みは、矛盾を孕むものとして遠ざけるべきなのだろうか。では、そのような実際が予期されるにもかかわらず、それでも語ることを求めるのはなぜなのか。それは、確かに感知されるアクチュアリティが、稀にでも見出せるからではないのだろうか。

ヴィゴツキーは外言と内言を区別し、内言としてことばが自律化していく過程に発達をみた。すなわち学習(ここでは実習体験)を経て、形式的・模倣的な知(素朴な保育イメージ)が自覚性・随意性のもとで扱えるようになる契機を学び(発達)の開始点と捉えたのである(図1。香川(2011)を参照して作図)。一方、筆者が事後指導で感知したのはこれとは真逆の、言わば学びの終着点であった。定められた期間を体よく過ごし、資格を得ることに成功した資格取得ゲームのプレイヤーの姿であった。その傾向が筆者の務める大学において、2回生に比べ就職を控えた4回生でより顕著にみられたことが、本稿の冒頭で述べた「教員の期待する経験がみられなかった」ということの含意である。筆者はかつて、これとよく似た光景に出くわしたことがある。「クロスロード」をプレイする若い保育者の姿に、である。

#### 4. 振り返りのことばの定型化(保育者)

オリジナル版クロスロードは防災対策ゲームである。この基になったデータは災害エスノグラフィー執筆の目的で、阪神・淡路大震災の対応に奔走した人々を対象として収集された語りであった。これら語りは共通して、あちら立てればこちら立たずという構造を有していたことから、災害対応の本質がこの点に集約されていることを示していた。すなわち防災対策とは、唯一の真理に基づく備えではない。葛藤状況のなかで採るべき道を選択する過程にこそあると考えられたのである。ここから、葛藤の追体験を可能にする有用な訓練として、ゲームという手法を用いたクロスロードが誕生した(矢守・吉川・網代, 2005; 吉川・矢守・杉浦, 2009)。

2009年度末、筆者らは3ヶ年度30回に渡る保育者勉強の会を閉じるに当たり、いかにして学びを残せるか、とくに、終了後も参加者に活用されるかたちで残すにはどうすればよいか思案していた。一般的な報告書の類は頒布が容易な半面、十分に読んではもらえない可能性もある。このとき出会ったのが、上記したクロスロードの枠組みであった。のっぴきならない状況で右か左か判断し、その判断を背負っていく営みは、保育がもつ難しさの構造にも重なる。そこでオリジナル版制作者と覚書を交わし、枠組み援用の許可を求めて作成されたのが、「クロスロード発達支援者版」(以下、発達支援者版)であった(梅崎・坂口, 2010)。

矢守ら(2005)にあるように、クロスロードが目指すのは正解の習得ではない。あらゆる問題が多様な価値観の上であり、ダブルバインドの構造をもつことを知る点にある。社会的ニーズが多様化し、かつ肥大化する昨今、保育実践にもこの状況が当てはまる。この状況下にあって、問いに対する唯一の／規範的とされる解は、瞬く間にその効力を失うだろう。むしろ最適解は、各園をめぐって日々動く社会的な動向や子どもと保育者との関係性の中にあり、それを探す終わらない対話こそ、保育者に求められる専門性であると考えられるのである(矢守, 2007)。

クロスロードに込められたこうした期待をそのままに、発達支援者版はこれまでに5回、自治体主催の研修会(参加者約100名規模)で試行されている。会の中で然るべきタイミングを設けてプレイすることによって、中原・長岡(2009)の言う「聞いて、聞いて、聞いて、帰る」から「聞いて、対話して、考えて、気

づく」型への、学びの望ましい移行が体现できているように思われる。ただし、プレイ中に漏れ聞こえてくる保育者のことばは、実習生の振り返り同様に、リアルな体験が必ずしも期待する学びを保障しないことをうかがわせるものであった。実際に筆者が聞いたのは、以下のことばであった。

## 例 1

**KLC 13** あなたは保育者  
ある男児が女児のスカートをめくって楽しんでいて。あなたは「それは犯罪です」と指導する？

保育者 A 楽しんでるならいいよね：

保育者 B そうだね：

## 例 2

**KLC 008** あなたは園の責任者  
毎年行う「鼓笛」は自園が誇る伝統行事。入園の理由に「鼓笛」を上げる保護者も多いが、準備や指導の負担は年々増すばかり。あなたは規模を縮小する？

保育者 A そのとき考えればいいよね：

保育者 B うん

(第 5 X 回 K 県保育研究大会にて, 20 XX 年 2 月 5 日)

このできごとは製作者である筆者らにとって、あるいは発達支援者版が、プレーヤーの葛藤を生起させるに十分な内容を備えていないことを示す反省材料として受け止めるべき経験と言えるのかもしれない。しかしながら、同じ題材を用いて終わることのない対話に移行した集団が同時にあり、しかも研修会の多数派を占めたことから、次のように解釈して議論を進めることもできるだろう。すなわち、(ゲームという仮想状況ではあるが) リアルな／非フィクションの保育事象に対峙した際、保育に毎日携わる保育者の中にも、それをアクチュアルな問いにできる者とできない者が混在するという事実である。

## 5. 体験に先行して足場をかける (原学習者)

ここで、これまでの議論を整理しよう。養成校の教

員、また保育実践のプロフェッションに貢献したいと願う研究者は、いかに学びをアクチュアルなものとするかを課題としている。この課題は実践を振り返る実習生や保育者のことばが定型を帯び、モノログに墮している現状から立ち上がる。思考停止とも言える実習生や保育者の様子に、将来の熟達を期待することは難しい。なぜなら保育で求められる解は常に動的であるため、規範的な唯一の知に対する固執は保育を危うくするからである。つまり保育のプロセスにおいて実践者は常に、主体的・能動的 (アクチュアル) でなければならない。ただし、リアルな体験が無条件にアクチュアルな学びを保障するわけではないことは、これまでに指摘したとおりである。では、そのような状況を踏まえて教員・研究者の役割とは何なのか。先取りして述べれば、実践者 (実習生や保育者、すなわち学習者) がフィールドのアクチュアリティに出会う、そのタイミングを調節する役割となるのではないか。

宮崎 (2009) は、学習者と共に学ぶ教員の姿勢を「原学習者」と位置づけて重視している。教員にとって教材は、必ずしも新鮮なものとは限らない。むしろその多くは過去に学習者として対峙してきたものであり、ときに新たな出会いが生じたとしても、既知の知識と関連づけて「そのようなもの」と理解できてしまうものである。しかしあらためて考えてみると、なぜそれが教材としての地位を得ているのか、言い換えれば文化財として子どもたちの前にあり続けているのはなぜなのかという謎が生じてくる。これを解くために教員が教材に出会い直し、興味深い課題として追求できるかどうか、教材に対する子どもたちの姿勢にも反映してくると宮崎は言う。教員にとって面白く、問いに値する謎であれば、子どもにとってもそうであるに違いないからである。何より、教材に向き合い探求しようとする教員の姿勢は、自ずと子どもたちに模倣されるところとなるだろう。

以上の指摘は保育の学びにも転用できる。日々の保育の営みは、それほどドラマティックなものではない。しかし、そのような日常が確かに子どもたちを育てているという意味で、すなわち運動会や生活発表会ばかりが子どもの育ちを担っているわけではないという点で、着目すべきは日常にこそある。これに対し、養成にかかわる教員にとって保育の日常が「当たり前」となるのも不思議はない。しかし、そのような保育を無自覚に子どもの発達過程や保育の留意点へと回収してしまうのではなく、探求に値する不思議と位置づけることが重要である。このようにして保育と実践

者（学習者）を媒介すること、とくに実践者（学習者）が保育のアクチュアリティに出会うそのタイミングを調節することが、教員・研究者の役割に当たるのではないか。

過日（20XX 年 11 月 2 日）、卒業論文指導のゼミで筆者の指導する 3 回生が、幼稚園での実習体験のもとに問いを語った。彼女は実習期間中に、友だちの輪に加わりたそうな様子をみせる女児に出会ったと言う。しかし勇気を欠くのか、常に一人で遊んでは、ちらちらと友だちの様子を眺めている。何とか仲間入りを助けたいと努めたが、近づこうとすればするほど女児が離れていった、そんな体験であった。この体験に基づき彼女は、「仲間づくりを支える保育者の役割とは何か」を問いに、卒業論文を執筆しようと思うと述べた。

彼女のような学生に対し指導教員の立場からは、似たテーマに根ざした先行研究（たとえば松井・無藤・門山，2001）を紹介し、そのアイデアを借りつつ論考へと誘うことが勧められるかもしれない。しかし、拙速に先達の軌跡を辿ることについては、アクチュアルな学びの体現を目指したときに、一呼吸置くことも選択されるだろう。彼女の語ったエピソードはありふれた保育の日常でありながら、当事者の立場に立てばなかなか着地の難しい問題と思われる。彼女は今、リアルな体験に根ざしてその問いをわが事としている。教員に求められるのは原学習者としてこれに関心を寄せ、彼女のことで焦燥や葛藤を表現させることではないか。宮崎（2009）の言う「知識・文化（教材。ここでは保育）への再会」は、このように学習者の立場に立って果たせる教員の役割であり、一方学生にとっては、問いをわが事として扱う過程を経るからこそ、先達の知見に出会ったときに、体験した保育事象を意味づけ相互に関連づけていけるのではないか。そもそもこのようにして科学的知見と言われるものを反証する術や、玉石混淆のそれら知見の中から取捨選択する力の醸成を目的として、保育者を目指す学生は卒業論文を書くのではないか（開，2011）。

以上の期待は、保育者の語る「余談」や「職員には言うこと」にペンを止めた実習生や、クロスロード（葛藤）する様子が見られなかった若い保育者にも向けていけるだろう。教員が原学習者として、指導者の暗示（臨機応変さや何からでも学ぶこと、保育者が実習生から学ぶこともあること、子どもが園で生活するという意味）や発達支援者版に込められた思い（スカートめくりはしつけの対象かそれともイタズラか、保

護者の期待に応えるかそれとも実情に応じて見直すか）に向き合うのである。このように調節されるべき距離あるいはタイミングが、アクチュアリティとリアリティの間にある。学びをアクチュアルなものにしようとする教員・研究者の可能性とは、まさにこの領域にあるのではないか。

## 6. ずらしの視点による保育の可視化

ここまで教員・研究者が採るべき原学習者の立ち位置を議論してきた。先ほどまでの議論では、調節とはすなわち縮めること、言わば接近を強く想起させたかもしれない。しかし必ずしもそればかりが、アクチュアルな学びをつくることを意味しない。なぜなら、保育者の感知するリアリティを異なる視点で問い直し、つまり「ずれ」を生み出すことによってアクチュアルな学びを拓く可能性もあるからである（本山・東村・堀越，2011）。この議論のため、筆者がオブザーバーとして参加した S 幼稚園の園内研修（20XX 年 10 月 31 日）を取り上げたい。

その日 S 幼稚園では、特別支援の研究者を招き、通常通りの保育を展開した後で、研究者と園の職員とが語り合う研修会が実施された。研究者の傍らで共に保育を見学した筆者の感想は、S 幼稚園の力量ある保育者のかかわりによって、クラスの中で支援の必要な子どもが気にならない存在となっているというものであった。近隣の保護者はそのように定評ある S 幼稚園の保育に期待し、支援の必要な子どもの入園を希望すると言うが、それも頷けるというのが筆者の素朴な実感であった。しかしながらそうした保育に対し研究者が研修で投げた問いは、表現を選びつつも厳しい内容であった。おそらくその指摘は、覚悟をもって臨んだ参加者の想定を越えたのではないか。ここで研究者の指摘がもたらした「ずれ」について考えるため、幾分唐突ではあるが「私たちは羽がなくて困るか」というメタファについて考えてみたい。

さて、私たちは羽がなくて困るだろうか。否、困らない。なぜなら私たちは、羽があることを前提とした社会に暮らしていないからである。仮に私たちが羽をもち、羽のあることが前提の社会に暮らしているとすれば、さらにそのような状況で後天的に羽を失うような自体に陥ったとすれば、相当に困るだろうと思われる。これが、障害があることの意味ではないか。障害は社会的に構成されるのである。

上記こそヴィゴツキーの考えであった（Vygotsky,

1982)。ヴィゴツキーに拠れば、障害の問題は（も）社会との接合面において起こる。障害の社会的構成を指してヴィゴツキーは二次障害とよんだ。一次的な面（たとえば盲であること自体、一次障害）は障害のある人にとってその状態であり、困らない。そのような人たちがなぜ社会で困るかといえ、目が見えることを前提とした社会で盲の人々も生きていかざるを得ないからである。このようにヴィゴツキーを敷衍することで、保育における特別支援も見直すことができる（青木、2011）。子どもが困っているとすれば、そのように「困り」が可視化される保育が行われていることの証であるからである。

ここまでする保育所・幼稚園における、特別支援の第一ステップと呼ぼう。すると優れた園では第二ステップの域を迎えている。優れた幼稚園、たとえばS幼稚園である。保育者に力量があり、障害のある子どもの困りが可視化されない。そこで何が問題かといえ、障害が個に閉じたまま、しかし確かに残存している点である。見えることで対処される、言い換えれば、障害のある子どもが第一ステップの保育所・幼稚園に通うからこそ恩恵を受けるという皮肉がここにある。

そこで第三ステップへの移行が求められる。第三ステップでは、子どもの発達が重視される。杉山（2011）は障害に起因して起こるいじめに警鐘を鳴らした。幼児期に受けたいじめがトラウマになってその後の対人関係を阻害する問題である。障害による自信の抱けなさも、同様の経路を辿らせるだろう。そこで保育者に求められるのは、(1) 自らとの関係（二者関係）を基盤とし、(2) 障害のある子どもの目をモノ・コト（に対するこだわり）からヒト（と過ごす喜び）へと向け、(3) 三者関係を成立させていくことに他ならない。以上は、小さな社会が形成される保育の中だからこそできる支援である。保育における／個別の療育とは異なる特別支援と、そこで考慮されるべき発達への示唆とも捉えられる。この日、研究者が生み出した「ずれ」によって可視化されたのは、まさにこのような保育の本質であった。この指摘を受けて保育者が、「私がしていたことって、そういうことだったんですね」といった趣旨の語りを表情も穏やかに述べたことから、「ずれ」もまたアクチュアルな学びを拓くと考えられた。

## 7. 体験に先行して足場をかける（わざ言語）

リアリティとアクチュアリティは直線上にあつて、明確に仕切られるというものではない。リアルなフィールドに確かに身を投じているのに、ある人には感知されてある人には感知されない、アクチュアリティにはそのような側面がみられる。ゼミの3回生やS幼稚園の保育者と、実習生やクロスロードをプレイする若い保育者との違いを、経験の差で説明することはできない。そうではなく、それぞれの立場で保育を問いにしているか否かが、教員・研究者に感じ取られるアクチュアリティの差として表れている。S幼稚園の保育者のように、力量があるがゆえに保育が膠着するのにもよくあることである。これは、実習生や若い保育者とは異なる次元ながら、やはり定型化のループに陥っていると言わざるを得ない。S幼稚園の保育者にとってループを脱し、アクチュアルな学びに回帰する契機が何にあったかと言え、**「ずれ」**を生み出す研究者のことばであった。保育者はことばを手がかりに、それが意味する保育を問い直すアクチュアルな学びを開始したのである。このように学習者を誘い、しむける教授者のことばを、生田（1987）はわざ言語と呼ぶ。技術など、要素の習得にすべてを還元できない伝統芸能やスポーツの学びにおいて、これまでもわざ言語の機能が確かめられてきた。端的に述べれば、わざ言語がつくり出すのは学習者の探求である。ただし、誰にとっても普遍的に機能することばではなく、ことばに出会う学習者の準備状態がここで問題となる。現場で問いをもち、葛藤する実践者が出会うことによって、ことばはわざ言語としての意味を帯び、学びはアクチュアリティを纏うのである。

以上を整理し、看護実習において学生の学びを問う前川（2011）の実践（論考ではなく敢えて実践と呼ぶ）は、保育実践のプロフェッション研究にも示唆深い。看護には先達の残したことばがあり、前川は実習指導の教員として学生にこれを贈るという。「**「皮膚の内側」**に入り込まねばならない」や**「うずく傷」**といったことばがそれに当たる。ただし前川はこれらのことばをわざ言語であるとは決して断定しない。その地位に値すると考えながら、判断は学生に委ねている。そして、ひとまず与えておきながら学生がこれらのことばに再会する様子を見守っている。たとえば**「「皮膚の内側」に入り込まねばならない」**は、入学して間もない一回生に贈ることばと言う。先に議論した学習

者の準備あるいは問いの状況で言えば、時期尚早と思われるかもしれない。しかし事ある毎に触れ、そのことばを問い直す機会を与えられた学生は、いよいよ実習に赴くに当たってつぎのように語るのだと言う。「看護の現場で『皮膚の内側』に入り込む』という感覚を確認したいです」(p.148)。あるいは実習後に自らの身体に残る「何かがひっかかっている」というその感覚こそ、『うずく傷』だと思い当たるのだと言う(pp.149-152)。このような学生の語りを一つひとつ確かめて、前川は学びに先行することばを贈っている。いや、前川の感覚で言えば、まさにこのときこの学生こそ、ことばを贈るにふさわしい存在なのかもしれない。いずれにせよ、前川は学生と共に学ぶ原学習者の立場において、前川自身のことばで言えば「相互主観的に看護を学ぶ」(pp.156-161) 立場において、わざと言語を用いた足場かけを行っているのである。

もっとも、先に述べた定型化との関連で言えば、わざと言語への期待はそれを導く危うさとも表裏一体の関係にある。実習生が実習を、さらに看護を、そのような体験と固定してしまう危険である。そうであるからこそ前川は、「仲間と共有しながら教師や看護師と共に話し合う」(p.147)、「複数回の振り返りを行う」(p.150) といった機会を学びにデザインするのだろう。語り合いが定型化を抑制し、生きたことばとして学びを揺さ振ることを期待するのである。この前川のねらいは先にみた文野 (2011) にも通ずる。ヴィゴツキーの言う学び—他者のことば (外言) を内化 (内言化) し自律化するプロセス—を基盤とし、語り合いに注目する文野は、学びと語り合いを同じ地平で捉えプロセスとして聴いている。ことばは定点的なものではなく、この意味で事後の定点的な語り (定点的な学び) からアクチュアルな保育を捕捉しようとする困難の指摘は正しい (本山・東村・堀越, 2011)。プロセスとしてことばを聴く前川や文野は、この困難を越えようとするからだろう。この態度は、アクチュアルな学びをつくらうとする教員・研究者の実践にも求められるものである。

## 8. 結 語

実習生や保育者が保育に出会う、そのタイミングを調整しようとする養成校の教員や保育プロフェッションの研究者は、卓近な例ではあるが冷蔵庫やオープンといった家電になぞらえることができるかもしれない。リアルな保育世界で学びを支えるヒト・モノ・コ

トすなわち教材を食材に見立てれば、それらは新鮮なうちに味わわれるのが望ましい。しかし、食す側の学習者にその準備がなければ、教材を冷蔵し、然るべきときに温め直す役割が要るように思われるからである。無論、養成校においては、リアルな体験の事前・事後に行う学びの充実こそが肝要であり、注力することは論を俟たない。これによって、学習者の準備状態を適切に整えることも可能だからである。本稿で取り上げたのはこの実習指導を一義とし、並行してプロセスの中で学びを組織すること、たとえば (1) 学びに語り合いを組み込み出会い直しを企図すること (社会—文化的アプローチの援用)、(2) 体験に先行して足場をかけること (原学習者像の提示、わざと言語の援用)、(3) 学習者の感知している世界にずれを生み出し世界の新たな側面を拓くこと (リアリティを問い直す「ずらし」の視点の挿入) などであった。ここでみた媒介が、学習者を学びのアクチュアリティに誘う要件に当たるのではないだろうか。必ずしもリアルな保育世界の住人とは限らない教員・研究者のもてる可能性とは、このような実践を通して実現に近づくと考えられる。

## 謝辞

本稿の一部は日本質的心理学会第 8 回大会にて発表された。登壇の機会をいただいた本山方子先生 (奈良女子大学) に感謝申し上げます。論考に際し、前川幸子先生 (甲南女子大学) と、S 幼稚園 H 先生および特別支援講師 A 先生に刺激を受けました。さらに本研究を行うに当たって科学研究費補助金基盤研究 (C) 研究課題: 理数教育における『知』の連続性に基づく幼・小一貫「カリキュラム」の開発、課題番号 21530857、研究代表者: 船越俊介の助成を受けました。記して感謝申し上げます。

## 文 献

- 青木美和子 (2011). 障害者と共に生きる 茂呂雄二・田島充士・城間祥子 (編) 社会と文化の心理学ヴィゴツキーに学ぶ 世界思想社 pp.144-158.
- 渥美公秀 (2004). 語りのグループ・ダイナミックス—語るに語り得ない体験から— 大阪大学大学院人間科学研究科紀要, 30, 159-173.
- 文野 洋 (2011). 体験から環境を学ぶ 茂呂雄二・田島充士・城間祥子 (編) 社会と文化の心理学ヴィゴツキーに学ぶ 世界思想社 pp.175-189.
- 開 一夫 (2011). 赤ちゃんの不思議 岩波新書
- 生田久美子 (1987). 「わざ」から知る 東京大学出版会
- 香川秀太 (2011). 「越境の字空間」としての学校教育—教室の外の社会にひらかれた学びへ 茂呂雄二・田島充士・城間祥子 (編) 社会と文化の心理学ヴィゴツキーに学ぶ 世界思想社 pp.106-128.



- 吉川肇子・矢守克也・杉浦淳吉（2009）. クロスロード・ネクスト 続・ゲームで学ぶリスク・コミュニケーション ナカニシヤ出版
- 木村 敏（1994）. 偶然性の精神病理 岩波書店
- Lave, J. & Wenger, E. 佐伯 胖（訳）（1993）. 状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加 産業図書
- 前川幸子（2011）. 「わご言語」が促す看護実践の感覚的世界 生田久美子・北村勝朗（編著）わご言語 感覚の共有を通しての「学び」へ 慶応大学出版会 pp.135-162.
- 松井愛奈・無藤 隆・門山 睦（2001）. 幼児の仲間との相互作用のきっかけ：幼稚園における自由遊び場面の検討 発達心理学研究, 12, 195-205.
- 宮崎清孝（2009）. 子どもの学び 教師の学び 斎藤善博とヴィゴツキー派教育学 一莖書房
- 文部科学省（2008）. 体験活動事例集－体験のススメ－[平成 17, 18 年度豊かな体験活動推進事業より] [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/04121502/055.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/055.htm) 情報取得 2011 年 11 月 4 日
- 森下 覚・尾出由佳・岡崎ひろ・有元典文（2010）. 教育実習における学習はどのように構成されているのか－教育的デザインと実践の保持のデザインとのダイナミクス－ 教育心理学研究, 58, 69-79.
- 本山芳子・東村知子・堀越紀香（2011）. 保育実践のアクチュアリティと質的心理学－保育プロフェッション研究の可能性と限界－ 日本質的心理学会第 8 回大会プログラム抄録集, pp.62-63.
- 中原 淳・長岡 健（2009）. ダイアログ 対話する組織 ダイアモンド社
- 杉山登志郎（2011）. 発達障害のいま 講談社現代新書
- 梅崎高行・坂口美幸（2010）. クロスロード 発達支援者版（第 1 版）未公刊
- Vygotsky, L. S. 大井清吉・菅田洋一郎（監訳）（1982）. ヴィゴツキー障害児発達論集 ぶどう社
- 矢守克也（2007）. 「終わらない対話」に関する考察 実験社会心理学研究, 46, 198-210.
- 矢守克也・吉川肇子・網代剛（2005）. 防災ゲームで学ぶリスク・コミュニケーション ナカニシヤ出版