

第1類

保育者養成校におけるアントレプレナーシップ教育の可能性

一実習と重層的に育む「実践知」教育としての視点より一

弘田 みな子

HIROTA Minako

本研究は、保育者養成校における「アントレプレナーシップ (entrepreneurship)」教育の実践を手がかりとして、保育者養成教育における「実践知」育成の新たな可能性を検討することを目的とする。アントレプレナーシップは、単に「起業」を志向する力を指すものにとどまらず、環境の中で課題を見だし、その状況全体を再構成していく主体的な価値創造の態度として捉えられている。このような態度は、保育者養成教育における実習や、就労後の保育現場における保育実践経験等を通して育成されることが期待される「実践知」を支える基盤として位置付けることができる。現在、大学におけるキャリア教育の文脈においては、アントレプレナーシップ教育の取り組みが増加している一方で、保育者養成校における実践事例は依然として少ない。本論では、保育者養成段階におけるアントレプレナーシップ教育の実践事例を通して、今後の保育者養成教育における実践知育成の新たな可能性を提示する。

キーワード：実践知、アントレプレナーシップ、保育者養成、キャリア教育、実習

1【問題の所在】**1-1. 保育者に求められる資質の変化**

従来、保育者には、子どもの発達や心理への理解に基づく共感的かつ受容的な姿勢が、必要な資質として求められてきた。これらの資質は、現在においても保育者の基本姿勢として重要であることに変わりはない。しかし近年では、これらの資質を基盤としつつ、子どもを取り巻く多様な状況を踏まえた、新たな保育者像が、保育者の資質にまつわる言説において提示され始めている。

例えば、子どもの主体性をより尊重していくためには、個々の子どもが示す興味・関心の芽生えを的確に捉え、それを環境構成や遊びの展開等に生かしていく対応能力が求められる。また、それぞれの子どもの家庭環境や発達状況、価値観の多様性に応じたケアの在り方を選択する判断力、想定外の災害に対する柔軟な安全管理能

力、自身の経験のみに依拠しない柔軟な保育観の形成とその言語化、さらに、保育者同士にとどまらず、地域住民、保護者、関係機関の担当者等、保育実践に関わる多様な他者と同僚性を築く力等が挙げられる。これらの資質は、場面に応じて多様な形で表出されるものであるが、共通する態度や能力として整理するならば、「主体的な判断力」と「判断と対応の柔軟さ」と捉えることができるだろう。

保育職の専門性としての資質について、「近年保育者には、場面に応じた、より積極的な判断が求められるようになってきている」(石黒 2009)¹とされ、保育の場において子どもとの生活の中で生起する予想外の出来事に対して、「常に心身が柔軟に開かれており、その都度、計画を修正したり、環境を再構成していけるような実践への柔軟な構え (スタンス)」²の必要性が説かれてい

る。また、保護者支援の文脈においても、保護者の置かれた状況や悩みの多様さに対して、「さまざまな保護者の声に耳を傾けることで、多種多様な悩みに柔軟に対応していく」ことの重要性が指摘される³。これら保育者に必要な資質への意識の変化を踏まえ、保育所保育指針解説（2018）においても「専門的な知識及び技術を、状況に応じた判断の下、適切かつ柔軟に用いながら、子どもの保育と保護者への支援を行うこと」⁴が保育者に必要な資質として示される等、保育者に求められる専門性としての資質が、「主体的な判断力」や「判断や対応の柔軟さ」として示されていることがわかる。

では、保育実践に必要な保育内容の諸技術に加え、「主体的な判断力」や「判断と対応の柔軟さ」は、どのような「知」として位置付けられ、また、どのように育成・獲得され得るものであるだろうか。

1-2. 保育者の実践知と研究動向

保育者に求められる「主体的な判断力」や「判断と対応の柔軟さ」は、保育実践から切り離して抽出できるものではなく、多様な保育場面の渦中においてなされる判断や行動、あるいはそれらの変容過程として立ち現れるものである。すなわち、保育者が日々の子どもの生活の中で直面する、「子どもの姿をどう捉えるか」「どのようなタイミングで援助するか」「どのような環境を構成するか」「経験をどのように振り返り改善するか」といった、状況に即した判断や行為に関わる知識である。このような知識は「実践知 (practical knowledge)」と呼ばれ、日本の保育・教育研究においては、Schön, D. A. (1983) 等による概念を踏まえ、経験の省察等を通して再構成されていくものとして定義づけられてきた。

近年の保育者の実践知に関する研究としては、砂上他 (2009)⁵、上山他 (2015)⁶、野澤他 (2017)⁷、古賀 (2019)⁸、中島 (2023)⁹、星野 (2023)¹⁰、杉山他 (2024)¹¹、中坪他 (2024)¹²等を始めとして、実践知の構成要素、表出方法、継承の方法、研究手法等について、多角的な分析が重ねられている。

例えば、砂上他 (2009) は、片づけ場面に関する保育者の語りを質的に分析し、日常的な保育行為という具体的場面において、保育者がいかなる知 (判断・価値・感覚) を働かせているのかという観点から、語りの中に表出する実践知を明らかにしている。野澤他 (2017) は、実践知の表出方法およびその継承に関する視点から、「パターン・ランゲージ」形式による保育実践知の表出が、保育者間における実践知の共有や伝達に寄与する可能性

を提起している。古賀 (2019) は、「身体的・状況的専門性」という観点から保育者の実践における専門性を捉え、「保育不全感」や「教育的瞬間」の感知、「優先性の即応的判断」といった場面に、その表れを見いだす視点を示している。さらに、中坪他 (2024) は、保育者の実践知を検証・分析する方法論としてSCAT (四段階質的分析法) を用い、言語化が困難な暗黙知や身体知に関する質的データの可視化について提起している。

これらの保育者の実践知をめぐる研究を総合的に整理し、これまでの研究群全体の特徴と課題を明示しているものとして、及川 (2025)¹³が挙げられる。及川は、保育の営みを「生活 (life)」=「現場を生きる子どもたちや保育者にとっての生きられた (生きられる) 経験の総体¹⁴」として捉える。そのうえで、従来の研究においては、保育者による事後的な省察の対象として実践が切り取られ、問題解決を志向する過程の中で認知される知の在り様が主として論じられてきたことを指摘する。教育実践に関わる知が、「技術知 (テクネー)」としての側面と、「実践的知恵 (フロネーシス)」としての側面の双方から成り立つとするBiesta (2013, 2021) の議論に依拠し、これまでの保育実践知研究においては、「技術知」としての側面に関する研究の蓄積が厚い一方で、その視点に偏りがあることを指摘している¹⁵。技術知として捉えられる際の実践知は、保育実践において直面する具体的な「問題」に対する問題解決の技術として読み替えられやすく、その結果、実践知の部分的な描写にとどまっている可能性があることを示唆している。

以上の議論を踏まえ、及川は、実践知を「現場における人々のいとなみを支える専門職の知の総体」¹⁶と捉え、その内部に、「子どもたちといかに関わるかをめぐる保育者の知識・力量としての『技術知』」¹⁷と、「子どもたちと織りなす実践が有する不確実性を保ちながら現場での日々をいとなもうとする構えとしての『実践的知恵』」¹⁸が、相補的な関係性を保ちながら内包されていると再定義している。そして、この再定義を通して、保育者の実践知が有する新たな可能性を提示している。

本論においても、保育実践の場に子どもと共に在りながら、子どもとの関わりや場の状況を感じ判断し続ける「主体的な判断力」と「判断と対応の柔軟さ」を、保育者に求められる新たな資質=実践知として論じるにあたり、その実践知を保育現場におけるスムーズな問題解決の技術等に限定するのではなく、「現場における人々のいとなみを支える専門職の知の総体」¹⁹であり、「実践が有する不確実性を保ちながら現場での日々をいとなもう

とする構え」²⁰であるとする定義に依拠して論を進める。

2【方法論】

2-1. 保育者養成校における実践知育成の現状と課題

では、保育者の実践知は、いかにして育まれていくのであろうか。とりわけ、近年「実践的な学び」を展開する姿勢が打ち出される保育者養成校においても、保育者の実践知は獲得あるいは育成され得るものであろうか。

保育者養成課程のカリキュラムにおいて、最も実践的な学びとして認識されているのが「実習」であり、それに紐づく「実習事前指導」「実習事後指導」等、保育現場での実習とその前後に行われる準備学習や振り返りを通じた学習機会であろう。また、本格的な実習より以前にも、ボランティアやインターンシップ、観察実習等、様々な機会を活用して学生が保育現場に実際に出向き、子どもや保育実践に関わるような「実践的」なカリキュラム展開が各保育者養成校において模索されている。

保育者養成校における「実習事前指導」の内容としては、「実習の目的」「実習施設種別ごとの概要」「保育所等の1日の流れ」「記録・日誌の書き方」等の理解を促す講義に加え、「事例検討」や「模擬保育」等の演習が組み込まれている場合が多い。実習中の学習内容としては、「子どもや保育者の観察」「子どもとの遊びや生活への参加」「園環境の整備補助」「記録作成」「指導案の作成」「部分実習」「責任実習」等が想定されており、これらを通して経験的な学習が行われる。また、「実習事後指導」においては、「記録の振り返りと省察」「学生同士による実習経験の共有」「教員との面談等を通じた経験の整理」が中心に行われている。

これらの実習および前後の指導内容のうち、保育実践と特に関連の深い学習場面としては、まずは、実習前指導における事例検討等のカリキュラムを通じた模擬的な状況判断の経験が挙げられる。また、実習中においては、子どもや保育者の行動の観察、記録の作成、部分的な保育実践とその反省的な振り返り等が、保育実践と密接に関わる経験となっている。実習後指導では、記録や実践の反省的な振り返り、他者との協働的な振り返りが中心となる。これらの経験を通して、現在の保育者養成教育での実習及びそれに付随する実習指導における学びにおいては、「模擬的な判断」「観察」「振り返り」といった行為が行われており、関わる時間的な長さにおいては、「観察」と「振り返り」に偏っていることが指摘できる。

「主体的な判断力」や「柔軟な判断力」が保育者の実践知を形作ると考える時、保育者養成校のカリキュラム

において学生が経験する、保育場面における「判断」の機会、実習前の事例検討において一定程度経験されるものの、想定事例に基づく判断にとどまり、その判断の結果を学生自身が直接的に引き受ける機会は限られている。また、実習中においても、安全管理上の制約から、実習生が保育場面における主たる判断者として行動の決定権を与えられる場面は少なく、結果として保育場面における「判断」を経験する機会は限定的である。同様に、子どもに対する様々な「対応」に関しても、実習においては、特定のクラスや特定の場面における部分的な経験にとどまる場合が多く、十分な経験量を確保することは難しい状況にある。

以上のことから、保育者養成教育における実習およびその前後の関連科目は、保育実践への重要なアプローチの機会である一方で、「観察」と「反省的な振り返り」が中心であり、「判断」や「対応」を通じて子ども達とともに時間を紡いでいくような経験は相対的に少ないといえる。

さらに、実習受け入れ園における実習指導の在り方という視点からも、実践知育成に関する課題を見出すことができる。従来の、事前に作成された計画を前提とする部分実習や、その反省を中心とした実習の在り方について、亀ヶ谷（2025）は、事前に立案し、その計画をなぞりながら計画と実践との相違を反省的に認知していく従来の実習スタイルから、子どもの今の姿に触れながら保育者とともに子どもの関心や環境との相互作用を見取り合い、その場で子どもとの関わりを編んでいく保育展開への転換を示唆する。具体的には、従来の指導案に基づく一斉保育形式の部分実習と比べ、よりその場の子ども達の関心に紐づき、子どもとのその場での関わりを展開可能性の広い「コーナー保育」形式の実践を実習に取り入れていくことの意義を見出している。そうすることにより、事前の計画との「ずれ」を「うまくいかなかった点」として事後的に反省して振り返る視点で捉える従来の実習経験を、子どもの姿を介して生じた喜びや発見を保育者と語り合う、より意味づけられた「振り返り」へと変容していける可能性が指摘されている²¹。

また、小櫃（2025）も、設定保育の形態での実施になりがちな部分実習²²が「特別な日の学生のための保育になっている」点を指摘し、保育者と学生が子どもの姿や変化を共に見取りながら状況に応じた保育展開を行う実習の在り方へと変えることにより、実習における学生が「一緒に保育を創っていく大切な存在」として受け入れられ、その際にこそ実習時の学生が「主体性を発揮する

ことができ」と指摘している²³。

これらの議論から、保育者養成校のカリキュラムおよび実習先での実習指導の双方において、実践知を育む視点においては、学生自身が主体的に「判断」し、子どもの思いや動き、環境の変化を捉えながらともに在ることを実践する「対応」の経験を、より重層的に保障していくことの必要性が示唆される。

子どもの発達に基づいて子どもの姿を捉える「観察」視点の獲得や、観察記録の作成方法、またそれらに基づいた保育計画の立案と、その事後的で反省的な振り返りにまつわるスキルや経験は、現在の保育者養成校におけるカリキュラムおよび従来の実習先での実習指導において育むことができる知であると考えられる。それを土台として、子どもとの生活場面に対して、観察者から参画者となり、子どもと共にその場を作りながらそこに在る、という経験や、保育計画をより豊富な展開可能性と紐づけてデザインし、さらに状況に応じてリデザインしていく経験の場が担保されることにより、保育者養成段階より、「実践が有する不確実性を保ちながら現場での日々をいとなもうとする構え」²⁴としての実践知を、重層的に育む可能性が開かれるのではないだろうか。

本論では、この課題意識に基づき、保育者養成段階から、より積極的に実践知を育成する方法論として、従来の保育者養成教育におけるカリキュラムや実習経験とは異なる場での「アントレプレナーシップ (entrepreneurship)」教育のアプローチに基づくプロジェクト活動の実践を取り上げ、検討する。

2-2. アントレプレナーシップ教育と大学教育

「アントレプレナーシップ」とは、経済学者リチャード・カンティロン (Richard Cantillon, 1680?–1734) によって提唱された概念であるとされ、その後、ドイツ、アメリカ、オーストリア等に継承されてきた。研究の関心は一時的な低下が見られたものの、1980年代以降に再び注目を集め、日本においてもまずはビジネス分野の課題として受容されてきた²⁵。

大学教育との接続においては、「アントレプレナーの育成が経済発展をもたらす」²⁶との期待のもと、日本でも起業家教育が大学を中心に広がり、注目を集めるようになった。この背景について、各務 (2018) は、2004年の国立大学法人化という大学改革との密接な関連を指摘している²⁷。国立大学の法人化により、大学と企業との距離が縮まり、産学連携や大学発ベンチャーの創出、国際競争力の向上につながるイノベーション創出の場としての

役割が大学に求められるようになった。その結果、大学教育の場に「起業家」の育成や「起業家精神」の醸成が導入されることとなったとされる。

2014年以降に展開されている、「グローバルアントレプレナー育成促進事業 (EDGE)」「次世代アントレプレナー育成事業 (EDGE-NEXT)」「スタートアップ・エコシステム形成支援」等の文部科学省による重点施策からも、大学をはじめとする教育機関においてアントレプレナーシップ育成を推進する姿勢がうかがえる²⁸。

このような経緯から、大学教育におけるアントレプレナーシップは、当初、「起業家」育成という直接的な目的と結びついて導入されてきた。しかし近年では、その目的は「起業家的なマインドセット (意識) の習得に焦点を当てるプログラム」²⁹へと変化している。例えば、キャリア教育推進の文脈においては、アントレプレナーシップ教育の目的として、「起業家精神 (チャレンジ精神、創造性、探究心等)」や「起業家的資質・能力 (情報収集・分析力、判断力、実行力、リーダーシップ、コミュニケーション力、課題発見・解決力等)」³⁰が掲げられており、「起業家育成」から「起業家的資質・能力」の育成へと定義が拡張していることがわかる。

さらに、アントレプレナーシップは「課題への向き合い方を学ぶための力」であり、「起業する人に限らず全ての人に求められるもの」³¹として、「キャリア教育の一環」と位置付けられるようになっており、大学教育における起業家育成から、より広範な対象を想定したキャリア教育へと再定義されつつある。

2-3. アントレプレナーシップ教育と

保育者養成教育の現状とその接点

「起業家的資質・能力」として再定義されつつあるアントレプレナーシップ教育は、その目的および対象を拡大しているが、2021年時点で実施されたアントレプレナーシップ教育の実施状況調査³² (全国の大学・短期大学計1007校、回答598校) によれば、文部科学省による重点的なアントレプレナーシップ教育推進校を除いた場合、4年制大学では約4割、短期大学では約1割が同教育を実施しているにとどまっている。さらに、保育者養成校におけるアントレプレナーシップ教育の実施状況を推察するに、4年制大学卒と短期大学卒および専修学校卒等における保育者輩出の割合比較において「保育士養成の学歴構成は未だ『短大卒』相当である」³³とされる状況を踏まえると、保育者を輩出している養成校の大部分において、アントレプレナーシップ教育は未実施である

と考えられる。一方、保育者養成校におけるキャリア教育は、「面接指導」「個別の進路選択相談」「論作文指導」等を中心とした、就職試験対策を主とする狭義のキャリア教育として展開されている状況にある³⁴。

しかしながら、アントレプレナーシップ教育が目指す「起業家的資質・能力（情報収集・分析力、判断力、実行力、リーダーシップ、コミュニケーション力、課題発見・解決力等）」は、「不確実性」のさなかで子どもと共に在る状況を俯瞰し、必要な判断を下し、時にリーダーシップを発揮し、時に見守りにと、柔軟に行為を選択しながら子どもや他の保育者と協働して生活を展開する保育者の「実践知」として位置付け得るものであると考え、保育者養成校におけるアントレプレナーシップ教育に、養成段階からの実践知育成への端緒が見出せるのではないだろうか。以下で、これからの保育者養成教育におけるアントレプレナーシップ教育の可能性について、実践を基に検討していく。

3【実践】

3-1. アントレプレナーシップ教育としてのプロジェクト実践

保育者養成校においてアントレプレナーシップ教育を展開する可能性を検討するにあたり、前述のとおりキャリア教育のカリキュラムが主として就職支援の役割を担っている現状から、既存のキャリア教育に直接的に接続することは困難である。そこで本研究では、教員が発案し、希望学生が参加する学内プロジェクトとして、保育者養成校における実践知育成のためのアントレプレナーシップ教育の試みを行った。以下に、プロジェクトの概要、目的、および活動の経過を示す。

① 〈プロジェクトの概要〉

当該保育者養成校の所在する自治体の地域協働局と連携し、十分に活用されていない里山エリアを「子どもを育む場」として活用するための企画および方法論を創出することを目的とした連携プログラムを実施した。その中でイベントの発案・実施を通して、短期的・長期的双方の視点から、課題の発見、発案、協働、共有、環境構成、イベント等を通じた子どもとの関わり、状況の判断と対応、ならびに課題の再発見等を経験することをねらいとして活動を展開した。担当教員は2名（「教育方法論」担当者、「保育内容・環境」担当者）である。

② 〈プロジェクトの目的〉

- ・通常の授業や学生生活では経験する機会の少ない他業種の人々との関わりを通して、保育者の専門性や特徴を対照的に再認識する。
- ・従来は「教育方法論」や「保育内容・環境」等の講義・演習科目での理論学修が中心であった、野外における保育方法やSTEAM教育に関する実践的経験を積む。
- ・異学年・異クラスの学生同士によるアイデアの共有、作業協力、イベント担当等を通して、通常の学生生活とは異なる役割を経験する。
- ・不特定多数の子どもが参加できるイベント等を通して、参加する子どもに応じて、その場その場で変更されながら実践されていく、臨機応変な子どもとの関わりを経験し、そこでの自身の在り方に意識を向ける。

③ 〈活動の経過〉

- ・1年生17名、2年生3名、3年生4名の計24名が参加した。
- ・教員との複数回のランチタイムミーティングを通して、プロジェクトの目的理解およびSTEAM教育に関する学習機会を提供した（写真1）。
- ・自治体地域協働局職員との複数回の合同ミーティングにより、里山活用における課題や、保育者の視点から見た環境活用の可能性について意見交換を行い、イベントアイデアの発案に関するグループワークおよび発表会を実施した（写真2・3）。
- ・該当する里山エリアにおいて保育材としての環境調査を実施した（写真4）。
- ・里山エリアでのイベント準備を行った（写真5）。
- ・里山エリアにおいて、自治体と共同で子ども向けイベントを開催した（写真6）。
- ・イベント実施後、子どもとの関わりや環境構成等について振り返りを行った（表1）。



(写真1)



(写真2)



(写真3)



(写真4)



(写真5)



(写真6)

3-2. プロジェクトを通じた実践知育成の可能性

本プロジェクトの大きなねらいは、保育者に必要な技術知としての実践的なSTEAM教育の経験の担保および、保育者養成校段階からの実践知育成に接続されるアントレプレナーシップの涵養である。その視点に基づき、活動においては、学生が学年やクラスの異なる学生、あるいは学外の非保育分野の関係者等、従来の保育者養成校における学生生活においては交流の少ない多様な相手との協働を経験することや、環境条件に応じた活動展開の可能性を多角的に構想し、それを実践に移すための技術や準備、段取りを検討・実行すること、さらに、子どもとの関わりの渦中において計画を柔軟に修正しながら遊びを展開していく経験等を重視した。これらの経験を通して、保育者の実践知育成につながるアントレプレナーシップ涵養の機会となることを想定し活動を開始した。

活動開始当初は、教員や自治体職員から提供される情報を受動的に受け取る姿が見られ、従来の講義型学習に近い参加形態であった。しかし、グループに分かれてブレインストーミングやKJ法等の手法を用い、学生それぞれのアイデアを共有する機会を設けることで、自然条件やイベント開催時期といった制約条件を情報として活用しつつ、既習の学修内容を踏まえた多様な実践可能性を主体的にデザインする姿が確認された。具体的には、自治体との共同開催イベントにおける活動内容を検討する過程で、同一の自然素材（竹・紅葉）を用いた活動として約100種類のアイデアが提示され、活発な議論が行われた。この過程において、ひとつの活動の背後に存在する「あり得たかもしれない展開」や「今後あり得る発展」といった多層的な可能性を、学生が実感的に捉える機会が生まれた。このような機会が、保育実践における保育者の想定＝計画と、実際の保育場面における子どもの思いや活動との間の「ずれ」を、「困った状況」や「計画の失敗」としてではなく、多層的な可能性の発露として、積極的に価値づけていくために必要な気づきとなると考えられる。

さらに、イベントで使用する竹や紅葉等の自然素材の収集・加工を行う中で、子どもが興味を持ちやすい素材の特性、サイズや性質によっては扱いにくくなる可能性、素材の組み合わせによって生まれる創造性等、素材そのものが有する保育展開の豊かさに気づき、それを言語化する学生の姿も見られた。

イベント実施時には、100近く産み出されたアイデアの中から「竹モルック」「竹ピタゴラスイッチ作り」「竹の葉・竹リングのクリスマスリース作り」「紅葉の

スタンピングアート遊び「フィールドビンゴ」が選択され、実践された。学生が運営する各ブースには親子連れが訪れ、主として学生と子どもが共に遊ぶ姿が観察された。いずれのブースにおいても、素材を起点として子どもと学生が遊びを新たに展開できる余地が残された活動の形態を取っており、個々の子どもが学生の意図やねらいを活用しながらも、学生が想定していなかった素材の使い方を示したり、場所の移動を伴う活動の展開を提案したりする等、その場で子どもと共に活動の展開を判断し、その場の状況を活用して遊びを創り出していく姿が見られた。

イベント後の振り返りの場においては、それぞれの学生が自身の実施した活動の準備段階の状況と、実際に子ども達とフィールドにおいて関わった時間とを重ねて振り返る姿が見られ、予定した活動やその計画の意図と、実際の子どもの間に生まれた活動の状況との「違い」や「ずれ」を前向きなものとして取り上げた発言が多く見られた(表1)。

(表1) イベント実施後の振り返りコメント(抜粋)

- | |
|--|
| <p>① 葉っぱでリースを作るのが難しく、竹の輪の扱いの方が楽であるということ、子ども自身とやってみないとわからない部分があったので、実際にやることを通しての学びが多くあった。</p> <p>② 「大人が楽しむと子どもも楽しい」という、活動の良い循環ができていると感じた。これまでは子どもへの視点を中心に考えてきたが、見本と一緒に親に作ってもらおう等、「親へのアプローチ」という視点の必要性とその良さに気づいた。</p> <p>③ 子どもが思っていたよりも、没頭して活動に取り組んでおり、「集中力」の高さを感じた。遊びの特性として、「ゴールがない」という点が、その部分を引き出していただけたのではないかと感じた。</p> |
|--|

これらの振り返りの発言の中で、多くの学生は、自身の計画と実際の状況の「違い」を、自身の予定遂行スキルの低さや、思慮の不足としてではなく、やってみながら変化していく状況の面白さとして、肯定的に捉えており、そこにも実習時の指導案の整合性に関心が向きがちな実践の在り方との違いが見出せた。

発言①においては、事前に計画した竹の葉を使用した

リース作りという活動の中で、竹の葉という素材と遊び方が、扱いやすさや作る面白さの点で、子どもの姿との「ずれ」があったことをその場で知り、急遽、現地にある竹の茎を輪切りにし、それをリースにする遊びへと展開する、という経験を振り返ってなされた。予想が甘く現実とは違った、次はこうする、という事後的で反省的な振り返りに終始するのではなく、その場で子どもとともに難しさを享受し合い、それならば、と別の可能性を探り展開を深めるところまでを子どもが行ったことに対して、「実際にやることを通しての学び」と感じられる学生の姿が見られた。また、発言②においては、対子どもの視点で活動計画を作り遊び始めたが、実際には学生自身や子どもの保育者等、子どもの周りの「大人」自身が楽しむ姿が、子どもの楽しさを生むのではないかと、の気づきが見出されている。これも、保育者(学生)対子ども、の前提に立った保育計画の在り方に、環境材としての「人」の姿への気づきを得た学生の姿として捉えることができるだろう。発言③においては、学生が予想していた以上に長時間にわたって遊びに熱中し続ける子どもと過ごした経験から、計画外、予想外であること自体に反省的な視点ではなく、計画外の子どもの在り様を知ることの楽しさや嬉しさにつながる経験として捉えられている。

本プロジェクトを通した一連の経験は、保育者養成段階における実践知育成の新たな可能性として、「プロジェクト」という形態による授業外の学びの場を設けることの有効性を示唆している。すなわち、授業や実習といった制度的枠組みから離れた場であるからこそ、学年や役割を超えた多様な相手との協働経験や、計画との「ずれ」を内包しながら子どもと関わる実践の場を創出することと、そのような実践の在り方に面白さを感じる余地が生まれたのではないかと考えられる。

4【考察と今後の課題】

本論では、現在の保育者養成校における実習を中心とした実践知育成の課題として、「観察」や「省察」を重視した授業やカリキュラムは充実している一方で、学生自身が状況の変化に応じて「判断」する場面や、そのための力を発揮する機会、さらには環境や状況の変化に即した具体的な「対応」を経験する機会が限定的である点を指摘した。その補完的な機会として、授業外のプロジェクト活動を通じたアントレプレナーシップ育成の可能性を提起した。

大学教育におけるアントレプレナーシップ教育の受容

の変遷を踏まえると、保育者養成校において同教育の実施が少ない現状を鑑み、今後は保育者に求められる実践知とアントレプレナーシップとの接続について、さらなる検証と理論的整理が求められる。また、本論で扱った実践は保育者養成校1校における学内プロジェクトに限定されているが、保育者の新たな資質育成という広い目的のもとでアントレプレナーシップ教育を位置付けるのであれば、近隣の複数の保育者養成校が連携した協働的プロジェクトへと発展させる等、保育者養成全体の課題として捉えた上で実践を展開していく可能性についても検討の余地があるだろう。加えて、就職対策を中心とする狭義のキャリア教育が主流となっている現行の保育者養成教育において、キャリア教育の新たな展開としてアントレプレナーシップ教育をどのように位置付けるかという視点も重要である。保育者に必要な実践知とアントレプレナーシップの接続に関する検証をさらに深めることを、今後の課題としたい。

附記

本稿の一部は第77回関西教育学会（近畿大学2025年11月15日）において、「保育者養成におけるSTEAM教育・アントレプレナーシップ教育の融合的実践の可能性について」

¹石黒万里子（2009）保育者の専門性に関する一考察：保育者に固有の「知識」と判断」。中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 41, 5.

²大豆生田啓友・渡邊英則編著（2020）新しい保育講座⑥保育方法・指導法,（高嶋景子, 第10章第2節）ミネルバ書房, 171.

³同上（石井美和, 第11章第1節）. 178.

⁴厚生労働省（2018）『保育所保育指針解説』フレーベル館

⁵砂上史子・秋田喜代美・増田時枝・箕輪潤子・安見克夫（2009）保育者の語りにもみる実践知：「片付け場面」の映像に対する語りの内容分析。保育学研究, 47.

⁶上山瑠津子・杉村伸一郎（2015）保育者による実践力の認知と保育経験および省察との関連。教育心理学研究, 63.

⁷野澤祥子・井庭崇・天野美和子・若林陽子・宮田まり子・秋田喜代美（2017）保育者の実践知を可視化・共有化する方法としての「パターン・ランゲージ」の可能性。東京大学大学院教育学研究科紀要, 57.

⁸古賀松香（2019）保育者の身体的・状況的専門性と保育実践の質。発達, 158, 40.

⁹中島寿子（2023）子どもの姿に基づく保育をどのように言語化するか。山口大学教育学部研究論叢, 72.

¹⁰星野優芽（2023）保育者の「実践知」の検討：0歳児担

として、弘田みな子・上田星により口頭発表されている。

引用・参考文献

- ・及川智博（2025）保育のいとなみを支える「実践的知恵」：子どもとの“弱くて強い”日々のための専門性。明石書店。
- ・大豆生田啓友・渡邊英則編著（2020）新しい保育講座⑥保育方法・指導法。ミネルバ書房。
- ・古賀松香（2023）保育者の身体的・状況的専門性：保育実践のダイナミックプロセスの中で発現する専門性とは。萌文書林。
- ・Biesta, G. J. J. (2021) 学習を超えて：人間的未来へのデモクラティックな教育（田中智志・小玉重夫, 監訳）. 東京大学出版会。
- ・Schön, D. A. (2007) 省察的实践とは何か：プロフェッショナルの行為と思考（柳沢昌一・三輪健二, 監訳）. 鳳書房。

任保育者の視線に着目して。人間生活文化研究, 33.

¹¹杉山沙旺美・刑部育子（2024）「天然知能」の視点から捉える保育者の専門性：保育者のひらめきと生まれ続ける新たな実践の検討。共創学, 5.

¹²中坪史典・加藤望・肥田武・内田千春（2024）保育者の実践知を探る質的データ分析法としての SCAT。広島大学大学院人間社会科学研究科紀要, 5.

¹³及川智博（2025）保育のいとなみを支える「実践的知恵」：子どもとの“弱くて強い”日々のための専門性。明石書店。

¹⁴及川（2025）56.

¹⁵及川（2025）59-63 等

¹⁶及川（2025）61.

¹⁷及川（2025）61-62.

¹⁸及川（2025）62

¹⁹及川（2025）61

²⁰及川（2025）62

²¹亀ヶ谷元讓（2025）現場における実習の在り方の見直し。発達, 184, 56-62.

²²全国保育士養成協議会（2017）「保育実習の効果的な実施に関する調査研究」p59において、実習生が実施する指導実習における保育形態は、「実習生が活動を提案し、一斉の活動として行う方法」が約8割を占めており、一斉活動を事前に計画した上での部分実習や責任実

習が実施されていることがわかる。

²³ 小櫃智子 (2025) 実習で何を体験し、何を学ぶか: 学生主体の実習指導のあり方を考える. 発達, 184, 43-49.

²⁴ 及川 (2025) 62

²⁵ 平野哲也 (2020) アンブレプレナーシップの概念の方法学: 多様性と価値をめぐる方法論的探究. 日本政策金融公庫論集, 46, 72.

²⁶ 牧野恵美 (2018) 海外における起業家教育の先行研究レビュー. 研究 技術 計画, 33(2), 97.

²⁷ 各務茂夫 (2018) 日本のアンブレプレナーシップ教育プログラムの軌跡と今後. 研究 技術 計画, 33(2), 103.

²⁸ 文部科学省 (2021) 科学技術・学術審議会 産学連携・地域振興部会 (第2回 令和3年7月30日) 資料 https://www.mext.go.jp/content/20210728-mxt_sanchi01-000017123_1.pdf

(2025年11月15日参照)

²⁹ 牧野 (2018) 97

³⁰ 新潟県教育委員会「キャリア教育をアップデートする～アンブレプレナーシップ教育～」

<https://www.pref.niigata.lg.jp/uploaded/attachment/408244.pdf> (2025年11月10日参照)

³¹ 上記

³² 文部科学省 (2021) 科学技術・学術審議会 産学連携・地域振興部会 (第2回 令和3年7月30日) 資料

³³ 榊原剛 (2024) 保育士の専門性の高度化に向けた養成教育のあり方に関する研究 (第1報): 保育士の社会的地位と施設保育士としての学修の視点から. 名古屋女子大学紀要 (人・社), 70.

³⁴ 厚生労働省 (2019) 「子ども・子育て支援推進調査研究事業 (厚生労働省) 指定保育養成施設卒業者の内定先等に関する調査研究」

<https://www.hoyokyo.or.jp/R2report.pdf> (2025年11月1日参照)