

# 「保育内容総論」における保育観育成を目指す授業実践の検討

## —「さくら・さくらんぼのリズム遊び」を題材にした

### 指導案の「ねらい」構築に焦点を当てて—

木村 友紀

KIMURA Yuki

本研究は、保育者が子どもの実態に即した保育を構想する基盤となる保育観の育成に焦点を当て、「保育内容総論」の授業における指導案作成指導のあり方を検討した。指導案の「ねらい」構築プロセスに関して、潜在的保育観（暗黙知）を専門的指導観（形式知）へと変換する知識創造のプロセスと捉え、比較検討映像と構造化された問いを用いた指導法を開発した。この指導法を適用した授業実践について、学生のワークシート記述を SCAT 分析により検証した。その結果、本指導法は学生の潜在的保育観を顕在化させ、主体的な思考を即時的に活性化させる可能性が示唆された。一方で、思考が活性化された学生の約 41.7%において、結論時に論理的な専門知として体系化できず、抽象的な一般論や学習感想に回帰する思考の乖離構造が検出された。これは、専門知への変換に必要な専門的言語化能力の不足や、協働化が集団知識への回帰リスクを内包することを示す。

キーワード：保育内容総論，保育観育成，指導案の「ねらい」構築

#### 1. はじめに

2017年の「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」（以下、「三法令」とする）の同時改定は、異なる管轄の枠組みを超えた幼児教育・保育の質的統合を目指す歴史的な転換点となった（文部科学省 2018, 厚生労働省 2018, 内閣府・文部科学省・厚生労働省 2018）。各法令を概観すると、「幼稚園教育要領」では「幼児の生活が一体として展開されることに鑑み（中略）生活の連続性と総合性を確保するようにすること」（文部科学省2018）と、環境を通した教育の総合性が改めて強調された。これに並行し、「保育所保育指針」においても「保育所は（中略）その教育的役割を果たすものとする」（厚生労働省 2017）と教育的役割

が明記され、さらに「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」では、同施設が「学校教育及び保育を一体的に提供する施設」（内閣府・文部科学省・厚生労働省 2017）として定義された。これにより、三法令が対象とする全ての施設において「教育」を担う役割が等しく法的に位置づけられた。加えて、「幼児期が終わるまでに育てほしい姿」が共通の努力目標として示されたことは、幼稚園教諭・保育士・保育教諭（以下、総じて「保育者」とする）の養成が省庁の枠組みを超え、生涯にわたる学習の基盤を培う包括的な教育課題として統合されたことを意味する（文部科学省 2018, 厚生労働省 2018, 内閣府・文部科学省・厚生労働省 2018）。特に、小学校教育との連続性が強調されたことで、施設種別を問わず、保育者養成の全般において学校教育体系を意識した専門性の育成が不可欠となった。

こうした質的統合が進む状況下で、本研究の対象科目である「保育内容総論」の設置根拠となった厚生労働省(2010)の提言においては、実態に即した保育を構想する「実践的思考力」の育成が目標として掲げられた。現在、養成段階ではこの目標を背景として、子どもの姿から保育を構築する能力の育成が改めて重視されている。またこれは、実質的には文部科学省(2021)が求める「教育課程の編成能力」と重なる保育者共通の資質であり、また中央教育審議会(2015)や文部科学省(2021)が教員養成において掲げる、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を支える資質能力の向上という課題と密接に連動するものでもある。紙田(2019)はこうした資質を備えた教育者への期待について、指導要領等を忠実に実行する「カリキュラム・ユーザー」から、教育内容を主体的に構成する「カリキュラム・メーカー」への役割転換であると主張している。この「カリキュラム・メーカー」としての役割は、子どもの自発的な活動と保育者の即時的な環境構成・援助によって柔軟に構築される性質を持つ保育の分野において、特に喫緊の課題といえる。保育における流動的な環境下で、保育者が保育に関する意図をもって瞬時に判断を行うためには、自らの専門的判断の基準となる確固たる基盤が不可欠となる。この専門的基盤こそ、保育者が持つ潜在的な保育観(松本 2019)である。保育観については、松本(2019)が「定義が一定でない」と述べているように、その概念は多様であるものの、総じて保育実践の根幹であり、保育者が子どもの姿や発達をどう捉え、何を大切にするかという専門的な価値観を内包するものと捉えることができる。したがって、「カリキュラム・メーカー」として保育課程を柔軟に構築する能力は、保育者が自身の潜在的な保育観を言語化・意識化し、それを基に指導観として確立するプロセスと切り離せない。松本(2019)もまた、保育者養成校に対し、学生が保育観を言語化・意識化できる機会を設け、保育の根幹となる専門的知識や倫理観を体系的に学修・訓練させることを支援すべきであると提言している。しかしながら、このような理論的要請に対し、その解決に向けた具体的な指導法およびその指導実践に関する研究は未だ少ないのが現状である。そうした中、保育者養成校のカリキュラムにおいて、学生が自身の保育観を具体化し実践へと落とし込むための中心的な学修の機会となるもののひとつが、指導案作成である。この指導案指導法に関しては、しばしば「正解主義」に陥りやすい構造を持つこと(伊藤2013)、また、指導案における「ねらい」(以下、「ねらい」とする)の設定に関して、同指導

案に記載する「子どもの姿」(以下、「子どもの姿」とする)の見極め方と、保育観を反映させて「ねらい」を主体的に創造するための指導も不足してきたこと(木村・中田2024)が指摘されている。つまり、学生が自らの潜在的な保育観を統合させ、子どもの具体的な姿に即して、「ねらい」を批判的かつ主体的に構築・言語化する能力の育成が十分に図られにくいという構造的な課題が認められる。加えて、保育観の育成についての既存研究の多くは、数カ月から数年にわたる長期的な調査を行ったものであり、その授業実践と教育効果に関する因果関係が明確でなく、単一授業自体の即時的な効果についてのデータが少ないことも課題である。

これらの課題に対応するため、本研究は、保育士養成課程における必修科目であり、保育内容の全体的な構造や総体の理解および、実態に即した保育の構想方法の習得を目的とする「保育内容総論」の授業に着目する。本科目は、制度上は保育士養成課程に位置づけられるものであるが、その教育内容は、三法令が共通して掲げる「領域を横断した総合的な指導」の理論を体系化したものであり、幼稚園教育要領が求める教育課程の編成能力とも深く連動している。また、本科目には具体的な実践構想の技法として指導案作成に関する指導が含まれており、学生の保育観を具体的な実践へと接続させる上で重要な役割を担っている。したがって、保育士資格と幼稚園教諭免許の双方の取得を目指す学生にとって、各領域の専門知識を統合し、それを実践に落とし込む指導案作成のあり方を検討する上で、保育観育成の指導法を検証する場として最も適切であると考えられる。

こうした背景と対象科目の特性を踏まえ、本研究は、筆者が勤務する保育者養成校における「保育内容総論」の授業実践に焦点を当て、学生の思考プロセスを段階的に追う構造化された指導法を開発・実施し、その有効性を検証することを通して、養成段階における保育観育成の指導法を検討することを目的とする。この目的を達成するための具体的な検討課題として、記録映像に示された「子どもの姿」の解釈を媒介に、学生個々の主観的な保育観がいかに関与する「ねらい」へと再構成されるかという即時的な変容プロセスおよび、協働学習が独自の思考に与える構造的な影響を実証的に解明する。検討にあたっては、野中・竹内(2020)が提唱するSECIモデルを分析の枠組みとして援用し、潜在的な「願い」が他者との協働を経て専門的な「ねらい」へと再構築されるプロセスを分析する。

## 2. 方法

### (1) 実施科目および授業の位置づけ

本研究の実施科目である「保育内容総論」は、厚生労働省(2010)による「保育士養成課程等について(中間まとめ)」を受けて新設された科目であり、保育内容の全体的な構造や総体を理解し、実態に即した保育の構想方法の習得を主要な到達目標としている。本実践の対象とした長期履修生においては、当該科目を最終学年である3年次後期に履修しており、その開講時期を最大限に活かすため、従来の学修目的に加えて、3年間の学修成果の総括と、保育現場で主体的な実践に活用できる保育観の育成に重点を置く目的を再設定した。シラバス上の主要な到達目標の一つは「実態に即した保育を構想する方法の習得(到達目標2)」である。本研究が焦点を当てる第5回および第6回前半の授業「子どもの発達と保育—発達段階に応じた指導案の作成方法—」は、この総括的な科目目標において、学生が実態に即した保育を構想する方法を身につけるための実践的学修と位置づけられる。具体的には、第1回から第4回授業までの小括的な位置づけとして、本授業を構成した。すなわち、学生が既習の理論を具体的な「子どもの姿」の解釈へと適用し、自身の潜在的な保育観を「ねらい」という言葉へ初めて具体化させる演習にあたる。本研究がこの2回を分析対象としたのは、本実践の核心である「潜在知から形式知への変換(SECIモデルにおける表出化)」が最も顕著に現れるプロセスであり、学生の思考変容を追跡する上で最適であると判断したためである。

### (2) 授業実践の設計

本授業実践は、本科目のディプロマポリシーである「保育者としての役割の自覚」および「子どもの最善の利益の追求(情意的領域2)」を具現化するため、学生が自己の専門的判断の基準を確立する保育観の育成を授業の目的として設計した。本科目の全体構成において、第1回から第4回までは指針・要領の理解や歴史の変遷といった理論的理解を深める段階である。本研究が対象とする第5回・第6回は、これまでの学びを土台とした小括の場であり、修得した理論を具体的な保育場面へと適用する実践的展開への転換点にあたる。この転換点において、学生が子どもの多様な姿を見極め、「ねらい」が保育者の固定的な意図ではなく、子どもの実態に合わせて調整されるべきものであるという認識を自覚させることを、本実践の具体的な到達目標として設定した。続いて本授業実践は、自身の保育観を顕在化させ、専門知へと昇華さ

せるための知識創造のプロセスとして設計した。具体的には、筆者らの先行研究(木村・中田2024)を基盤とし、保育者に求められる専門的な指導観の育成を、「潜在的保育観(暗黙知)を論理的かつ体系的な指導案(形式知)へと変換するプロセス」として捉えた。この知見に基づき、シラバス上の到達目標である「実態に即した保育を構想する方法の習得(到達目標2)」を、保育観を具体化・洗練させるための副次的なねらいと位置づけ、以下の三段階のプロセスを構造化した。第一の段階は、SECIモデルにおける「表出化」に対応するプロセスである(ステップ①・②)。ここでは、理念映像や過去の視聴経験を通じた「子どもの姿」の解釈を媒介とし、学生自身が内包する漠然とした「願い」を記述させることで、個人の内面にある潜在知を形式知へと変換させる。第二の段階は、個人の想いと客観的事実を組み合わせる「連結化」のプロセスである(ステップ③・④)。自覚された「願い」を、「さくら・さくらんぼのリズム遊び」における具体的な子どもの実態(事実)に即して調整・精緻化させることで、指導案の「ねらい」という論理的な形式知へと構築させる。第三の段階は、「共同化」と「連結化」の循環によるプロセスである(ステップ⑤・⑥)。他者との対話を通じた知の再構成を図り、個人の思考を専門的な指導観へと体系化させることを目指す。併せて、本設計においては、これら一連のステップを通じて学生の主体的な思考変容を促すだけでなく、協働化の段階が内包する「潜在知の均質化(一般論への回帰)」というリスクについても抽出できるよう、ワークシートの記述構造を工夫した。このように、本実践は指導案作成を様式の習得に留めず、自身の保育観を顕在化させ、専門知へと昇華させるための重要な知識創造のプロセスとして位置づけている。

指導案作成の題材には、3歳児クラスにおける「さくら・さくらんぼのリズム遊び」(以下、「リズム遊び」)を選択した。この「リズム遊び」は、ピアノに合わせて動物等の動きを真似る遊びで、創始者の斎藤公子(1929-2009年)が「個体発生は系統発生を繰り返す」という反復説に基づき、脊椎動物の進化の過程で必要であった動作を、子どもの自然な移動運動と結びつけて構築したものである(斎藤1994)。斎藤は、「子どもは絶えまない自発的運動の中で自らを育てていく」(斎藤1994)と述べ、豊かな自然環境下で仲間と共に手足を自由に使い、主体的に動くことを重視した。木村(2024)によれば、こうした実践は2024年現在、全国に約200ヵ園存在する実践園において約70年にわたり蓄積されており、日本における保育実践の代表的な系譜のひとつと言える。本題

材を選定した理由は、まず、同一の活動であっても子どもの発達状態や意欲によって観察可能な行動の多様性が顕著に現れる点にある。当該「リズム遊び」は、身体の骨格や神経系の発達という生理的な側面と、仲間の動きへの憧れや表現の喜びという内面的な側面の両面を包含している。これにより、学生が着目する姿によって「ねらい」が多方向に分岐する構造を持つため、既成の正解を求めるのではなく、学生が抱く漠然とした保育の意図を意識化し、専門的知見と統合して保育観を構築していくプロセスを検討する題材として適している。次に、本題材は動きの模倣という視覚的特徴を伴うため、映像教材とした際に「子どもの姿」の差異を抽出しやすく、自身の立てた「ねらい」と実態との乖離を客観的に検証（SECIモデルにおける連結化）しながら、思考を再構成させる設計上の要件を満たしているためである。

授業は表1に示す通り、SECIモデルの各段階に対応させ、構造化されたワークシートを使用し実施した。使用した映像教材は、既刊資料（視聴時間10分間）および筆者作成の映像（合計視聴時間約15分間）で構成されている。まず、斎藤・小泉（2009）『映像で観る 子どもたちは未来—乳幼児の可能性を拓く— 第Ⅱ期』第3巻「赤ちゃんの育て方—生きる力を育む」より、提唱者の理念が示された10分間（00:25~00:35）を視聴し、題材「リズム遊び」の理念を確認した（ステップ①）。あわせて、筆者作成の映像により、0歳児から5歳児までの各年齢における「リズム遊び」の様子を視聴し、発達に伴う活動の概要と意義を確認した。さらに、本実践の特質として、前回授業「生活や遊びによる総合的な保育」において視聴した「3歳児クラスの園庭での自由遊び」の映像（筆者作成）を、学生に改めて想起・検討させた。その上で、指導案の「ねらい」を作成した後のステップ④において、同一の3歳児が実際に「リズム遊び」に取り組む姿（筆者作成）を視聴させた。このように、日常の姿から導き出した「願い」が、特定の活動場面においてどのように具現化し、あるいは乖離するかを客観的に検証させる設計とした。なお、筆者作成の映像は、撮影対象の園および保護者の同意書を得て教育研究目的での使用が許可されており、希望者には内容の照会や実施要領の開示が可能な体制を整えている。

### （3）分析方法

本研究は、2025年11月13日（第5回）および20日（第6回前半）に実施された「保育内容総論」の講義において配布・回収されたワークシート記述を分析対象データと

した。分析対象は、知識変換の核心であるワークシート5（「ねらい」の作成）までを完遂した20名とした。未了者5名は、記述が欠落し分析データが得られないという客観的基準に基づき除外したものである。なお、これら5名の属性や、記述が残されている前段階（ワークシート1~4）の傾向を検討した結果、分析対象の20名と比較して、特定の成績層や記述の質に顕著な差異は認められなかった。また、当該学生らの本授業における他回のワークシート記述は概ね良好であり、恒常的な理解不足や意欲の欠如を示すものではないことを確認した。したがって、今回の除外は当日の記述速度や思考整理の時間配分といった個人的要因に帰せられるものであり、20名を抽出したことによるサンプルの代表性への重大な影響はなく、分析の妥当性は確保されていると判断した。ただし、本分析の結果は、限られた時間内で思考を言語化する瞬発力が比較的高い学生の傾向をより強く反映している可能性があり、この点は本研究の限界として付記する。本研究で学生に求めた「ねらい」の主體的な構築は、曖昧な状態にある暗黙的な潜在知を、具体的な「子どもの姿」を根拠として論理的に言語化・明示化し、他者に説明可能な専門的な保育観（専門知）へと変換するための訓練と位置づけられる。本稿における「専門知」は、「子どもの具体的な実態（事実）を根拠とし、「保育所保育指針」等の公的規範に示された領域や発達の概念等の専門用語を用いて論理的に再構成された記述」と定義する。なお、本研究の分析範囲は、学生が専門知を完全に修得したかを判定することではなく、潜在的な「願い」が、実態との照合を経て専門的な語彙（形式知）へと「再構成される変容プロセス」を辿る過程を解明することに置く。

分析データとしては、潜在知の顕在化から専門知への変換のプロセスを追跡するため、特に潜在知の顕在化段階を示すワークシート4（願い）とワークシート5（ねらい）の記述および、指導観の体系化段階を示すワークシート7（協働と再構築）とワークシート8（結論）の記述を用いた。本研究の実施にあたって学生に対しては、研究の目的と方法を記載した説明文書を配布し、研究参加への同意は任意であること、協力の有無および同意の撤回によって成績評価上の不利益を一切被らないことを口頭および文書で説明し、書面にて同意を得た。また所属機関の規定に基づく研究倫理の手続きを完了し、個人情報保護については、提出されたワークシートを即座に匿名化し、個人が特定されないよう通し番号で管理した。

回収したワークシートの自由記述内容に対し、大谷

(2008, 2011, 2019) が提唱する質的方法論であるSCAT (Steps for Coding and Theorization) を用いた。分析の主眼は、構造化された指導法が学生の思考プロセスに与える影響を検討し、潜在的な「願い」が専門的な「ねらい」へと再構成される動態と、その過程で生じる思考変容の特質を抽出することに置く。SCATは4段階の明示的な手続きを用いて、言語データから構成概念を抽出するものであるが、本研究においてはワークシート形式の限定的な短文記述を分析対象としているため、第4ステップの「テーマ化」までを分析範囲とした。記述が短文であることから、ストーリーラインや理論記述を別途作成せずとも、テーマ化までの過程において学生の思考変容の構造(潜在知から専門知への変換様態)を十分に抽出可能であると判断したためである。したがって、本稿

では表2および表3に示されるテーマ化までの分析プロセスを、理論的解明のための主要な結果として位置づける。なお、分析自体は対象者20名全員に対して同様の手続きで実施したが、紙面の都合上、本稿では指導法の有効性と思考の変容プロセスを検討する上で、顕著かつ典型的な変容が見られた事例を精選して表1に提示する。

### 3. 結果

#### (1) 分析方法とカテゴリーの定義

SCATの4段階の手順(①コード化～④テーマ化)を用いてワークシート記述の分析を進めた結果、④テーマ化において、主要な構成概念として潜在的保育観の即時的な顕在化(主体的思考の萌芽)に関するもの(カテゴリーA)と、潜在知の専門的言語化における構造的な困難さに関するもの(カテゴリーB)の大きく二つのカテゴリーが抽出された。これらのカテゴリーに基づき、ワークシートの記述から検出された具体的なコードと、その理論的解釈を表2および表3に示す。なお、表に示す事例は、カテゴリーAおよびカテゴリーBがそれぞれ明確に現れている典型的な思考プロセスを提示することを目的として選定したものであり、学生を示す番号は個人情報保護のため任意に付与した通し番号である。

#### (2) カテゴリーA: 比較検討映像による主体的思考の即時的な活性化(主体的思考の萌芽)

ワークシートの分析の結果、ワークシート5の「ねらい」欄まで記入した学生20名のうち、12名(約60.0%)において、ワークシート4で言語化された独自の価値観や課題認識が、ワークシート5の「ねらい」に論理的に反映されている、独自の価値観(潜在知)に基づいた論理的な連関が確認された。この結果は、本指導法が独自の潜在的保育観を指導案の「ねらい」に変換する思考の萌芽を、一定数の学生に促したことを示す。検出された論理的連鎖の具体例は、表2に示した通りである。表中の学生1番は、ワークシート4の願い「子ども自身がやりたいことをやりたいと思ったタイミングでやってもらうことがステキ」を、ワークシート5で「個々のペースに合ったリズム遊びをする」という個別最適化の視点を含む「ねらい」に変換している。表中の学生2番は、ワークシート4で教師の枠を超えた「自分でやりたい動きを考え、表現できる子になってほしい」という課題を設定し、ワークシート5では「感じたことを自分なりに表現しようとする姿を育てる」という、潜在知の顕在化が確認された。

表1 「保育観育成を目指す指導案指導」の授業ステップと機能

| ステップ                                        | 実施内容                                                          | ワークシート | 目的と機能              |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------|--------------------|
| ①<br>理念の<br>理解                              | 「リズム遊び」の概要や保育理念を感じ取ることを意図した映像の視聴                              | 1, 2   | 題材に関する基礎知識と価値観の確認  |
| ②<br>潜在知<br>の顕在<br>化                        | 以前視聴した3歳児の「遊びを中心とした学び」の映像を振り返り、自身の保育観について考察し、「子どもの姿」と「願い」を作成  | 3, 4   | 潜在的保育観の言語化(暗黙知の抽出) |
| ③<br>形式知<br>の構築                             | ②の願いをもとに指導案の「ねらい」を作成                                          | 5      | 潜在知を教育的意図(専門知)へと変換 |
| ④<br>評価と<br>検証                              | ②の3歳児の実際の「リズム遊び」の様子の映像を視聴し、「評価」欄を記載                           | 6      | 自己のねらい設定の検証        |
| ⑤<br>協働と<br>再構築                             | 作成した「子どもの姿」「ねらい」についてグループディスカッションを実施し、他者の視点を得て自己の考察を再構築・変化を言語化 | 7      | 形式知の吟味と統合(協働化の段階)  |
| ⑥<br>指導観<br>の体系<br>化(専門<br>知への<br>最終変<br>換) | 全体発表とディスカッションを経て、最終的な考察の変化を専門知として言語化                          | 8      | 結論の体系化段階・専門的言語化    |

(3) カテゴリーB: 潜在知の専門的言語化における構造的な困難さの検出

カテゴリーBは、考察の過程(ワークシート4・5)で主体的思考が見られたにもかかわらず、協働化の段階(ワークシート7)または結論の体系化段階(ワークシート8)において、独自の思考を手放し、抽象的な一般論や学習感想に回帰する乖離構造が検出されている。この乖離は、暗黙知を他者に説明可能な専門知へと変換するプロセスにおける構造的な壁、特に協働化の段階(ワークシート7)での独自の思考の中和リスクを示すものである。ワークシート4・5で主体的な思考が見られた学生(カテゴ

表2 カテゴリーAに関するものを集めたSCAT分析

| 番号 | ワークシート  | テキスト(記述例)                                 | 〈1〉テキスト中の注目語句         | 〈2〉語句の言い換え(コード化)                      | 〈3〉外部の概念(専門知への連関)         | 〈4〉テーマ・構成概念    |
|----|---------|-------------------------------------------|-----------------------|---------------------------------------|---------------------------|----------------|
| 1  | 4 (願い)  | 「子ども自身がやりたいことをやりたいと思ったタイミングでやってもらうことがステキ」 | やりたいこと / タイミング / ステキ  | 内発的動機に基づく自由 / 個々のベースの尊重 / 肯定的価値付け     | 自己決定権の尊重 / 個別最適化の視点       | 主体性・自律性の絶対的重視  |
| 1  | 5 (ねらい) | 「個々のペースに合ったリズム遊びをする」                      | 個々のペース / リズム遊び        | 子どもの実態に合わせた指導 / 一律指導の拒否 / 教師の枠組みからの脱却 | 個別化指導の志向 / カリキュラム・メーカーの視点 | 願いとねらいの論理的連関   |
| 2  | 4 (願い)  | 「自分でやりたい動きを考え、表現できる子になってほしい」              | 自分でやりたい動き / 表現できる子    | 指示や規範からの自由 / 創造性の発揮 / 自己表現の重視         | 内発的動機づけ / 自己効力感の育成        | 自己表現の重視と枠組みの拒否 |
| 2  | 5 (ねらい) | 「感じたことを自分なりに表現しようとする姿を育てる」                | 感じたこと / 自分なりに表現 / 育てる | 潜在的な感情の表現 / 独自の解釈の許容 / 教育的意図への変換      | 表現力の発達 / 指導観の具現化          | 願いとねらいの論理的連関   |

表3 カテゴリーBに関するものを集めたSCAT分析

| 番号 | ワークシート  | テキスト(記述例)                                             | 〈1〉テキスト中の注目語句      | 〈2〉語句の言い換え(コード化)                    | 〈3〉外部の概念(理論的解釈)          | 〈4〉テーマ・構成概念    |
|----|---------|-------------------------------------------------------|--------------------|-------------------------------------|--------------------------|----------------|
| 3  | 5 (ねらい) | (略: 主体的な思考が見られる記述)                                    |                    |                                     |                          | 主体的思考の活性化      |
| 3  | 8 (結論)  | 「子どもの姿、ねらいを考えることの大切さをより深く考えた」                         | 大切 / 大きく / 深く考えた   | 考察過程の評価 / 抽象的な学習成果の表明 / 指導観の明確化に至らず | 省察の深化に留まる / 形式知への変換未達成   | 気づきに留まる結論      |
| 4  | 5 (ねらい) | (独自の課題設定が見られる記述)                                      |                    |                                     |                          | 独自の課題設定        |
| 4  | 7 (協働)  | 「ねらい」音楽に親しみをもち、自分の気持ちや感じたことを身体全体で自由に表現する。             | 身体全体で自由に表現         | 独自の課題設定の段階的停止                       | 協働化による一般論への回帰の兆候         | 協働化による回帰の兆候    |
| 4  | 8 (結論)  | 「まずは自分の気持ちを身体全体で表現してリズム遊びを楽しむことを中心にする方が大切なのではないかと感じた」 | まず / 楽しむことを中心 / 大切 | 一般的な発達論への回帰 / 独自の課題設定の断念 / 思考の回帰    | 集団的知識への回帰 / 正解主義への回帰     | 集団的知識への回帰      |
| 5  | 4 (願い)  | (環境倫理という独自の願い)                                        |                    |                                     |                          | 独自の価値観         |
| 5  | 7 (協働)  | 「ねらい」音やリズムを聞いて自分を表現し、音に合わせることを楽しむ」                    | 自分を表現し / 楽しむ       | 独自の願い(環境倫理)の脱落                      | 協働化による独自の思考の中和           | 協働化による独自の思考の中和 |
| 5  | 8 (結論)  | 「特に変化はない」                                             | 特に変はない             | 思考の自己評価の低さ / 言語化の停滞と自己評価の不一致        | 理論化(言語化)の未達成 / 専門的言語の未習得 | 言語化の保留・非言語化    |

リーA該当者12名)のうち、5名(約41.7%)が、グループでの協働化の段階(ワークシート7)または結論の体系化段階(ワークシート8)の記述において、当初の主體的な思考を専門知として体系化できていない乖離構造を示した(表3)。表中の学生4番に見られたように、当初の独自の課題設定から、ワークシート7の協働化の段階でその独自性を維持できず、結論の体系化段階(ワークシート8)では「まずは自分の気持ちを身体全体で表現してリズム遊びを楽しむことを中心にする方が大切」という、一般的な発達論に回帰した。これは、協働の場が独自の潜在知を形式知として確立する機会ではなく、一般的・定型的な知識に回帰するリスクとして機能したことを示唆する。表中の学生3番は、考察の深化が見られたにもかかわらず、結論(ワークシート8)が「子どもの姿、ねらいを考えることの大切さをより深く考えた」といった、抽象的な学習成果の表明に留まった。これは、独自の指導観の専門的言語化に至らず、省察の深化に留まる形式知への変換未達成が示唆される。表中の学生5番は、ワークシート4で環境倫理という独自の「願い」を持っていたが、ワークシート7の協働化の段階でその「願い」を取り下げたグループの「ねらい」を受け入れ、ワークシート8では「特に変化はない」と記述した。この記述の背景には様々な要因が考えられるが、ワークシート4で見られた独自の「願い」(環境倫理)が最終的に専門的な語彙へと再構成されなかったという点においては、自身の指導観を体系化し、言語化する作業を自ら完遂していない状態、あるいは専門的言語を十分に援用できていない状態が示唆される。

#### 4. 考察

第3章(2)で前述の通り、比較検討映像と構造化された問いを用いた指導法は、ワークシートの分析の結果、分析対象学生20名のうち、約60.0%(12名)において、ワークシート4で言語化された独自の潜在的保育観や課題認識が、ワークシート5の「ねらい」に論理的に関連していることが確認された。この成果は、従来の指導法に比して、構造化された思考プロセスが即時的な主體的思考の萌芽に寄与する裏付けとなるものであり、本指導法の一定の有用性が示唆された。すなわち、学生が既習知識や定型的な解釈に過度に依存するのではなく、個々の潜在的な保育観に基づき、子どもの具体的な姿に即して「ねらい」を批判的かつ主體的に構築する能力、換言すれば「カリキュラム・メーカー」としての役割転換の基

盤を促す思考の動機付けという側面において、本指導法は有効に機能したと評価できる。一方で、第3章(3)で示された思考の乖離構造(カテゴリーB)を考慮すれば、本指導法の有効性の射程は「思考の活性化」の段階に留まっている可能性があり、それを論理的な専門知へと安定的に定着させる「専門的言語化」の段階においては、依然として構造的な課題を抱えている可能性が示唆された。

第3章(3)で示された、思考の活性化が見られた学生12名中の約41.7%(5名)における思考と結論の乖離構造(カテゴリーB)は、本指導法が克服できなかった構造的な限界を検出すると同時に、今後の保育者養成教育における本質的な課題を提示した。その課題は、以下の二点に集約される。第一に、専門的言語化能力の不足である。学生はこのカテゴリーの大部分において、「子どもの姿」から何を感じるかについて(潜在知)は言語化できたが、その感じたこと(暗黙知)を、「なぜそのねらいにしたのか」(専門知)を論理的に説明するための専門的言語のフレームワークが未熟であったと考えられる。これは、思考の活性化とは別に、自身の指導観を専門的な概念や理論を用いて体系化し、他者に説明可能な形式知としてアウトプットする言語化の訓練が決定的に不足していることを示唆する。カテゴリーBに分類された複数の事例において、思考が深化しても、その成果が抽象的な学習感想に回帰してしまう傾向が認められた。これは、潜在知を専門知へ体系化する際の専門的言語化の壁の存在を示唆するものである。特に、学生3番に認められたような省察の深化が具体的な指導観の構築に結びつかない状態や、学生5番に見られたような言語化の停滞は、自身の指導観を専門的な概念を用いて体系化し、他者に説明可能な形式知としてアウトプットする訓練が不足していることを示していると考えられる。第二に、協働化が内包する集団知識への回帰リスクである。ワークシート7の協働化の分析から、集団討議が必ずしも独自の思考を強化・昇華する機能を持たず、独自の「願い」を「採用しなかった」グループのねらいを受け入れた表中の学生5番や、一般的な発達論に回帰した表中の学生4番の事例(第3章(3)参照)が示す通り、集団への同調化や定型的な一般的知識への回帰を促し、結果的に独自の潜在知を均質化させるリスクを伴うことが示唆された。これは、野中・竹内(2020)の知識創造理論における「共同化(Socialization)」が、本来目指す形式知の体系化ではなく、むしろ形式知の均質化とし

て機能した側面を示唆するものである。ただし、こうした思考の乖離は、協働化によるリスクのみに起因するものではなく、学生個人の専門的言語の習得度や記述力、あるいはグループ編成といった諸要因が複合的に影響を及ぼしている可能性がある。本研究のデザインではこれらの個別要因を完全に分離・統制するには至っていないが、少なくとも本実践の文脈においては、集団討議が独自の潜在知を均質化させるリスクを伴い得ることが示唆されたといえる。こうした多角的な要因の検証は今後の課題であるが、本結果は主体性を重視した指導法を実施する際の集団討議の運用における慎重な検討の必要性を提示している。

## 5. おわりに

本研究は、中央教育審議会(2015)の答申や、紙田(2019)が提唱する「カリキュラム・メーカー」としての役割転換という現代的な要請に対し、保育者養成校の指導案作成指導が抱える「正解主義」の克服と主体的指導観の育成という構造的課題に焦点を当て、「保育内容総論」における授業実践の事例を詳細に分析することで、保育観育成の指導方略に関する新たな知見を検討した。

本研究は、保育者が持つ潜在的な保育観を指導案の「ねらい」に反映させる指導において、質的分析を通じて以下の二つの側面が同時に必要不可欠であることを具体的に明らかにした。第一に、思考の即時的な活性化(潜在知の顕在化)の可能性についてである。構造化された問いと映像教材を用いた本指導法は、学生の潜在的な保育観に基づいた主体的思考を即時的に活性化させ、「ねらい」の批判的構築(カリキュラム・メーカーとしての萌芽)を促す上で、一定有効に機能することが示された。これは、従来の指導法が陥りやすかった「正解主義」の克服に向けた探索的な知見のひとつである。第二に、専門的な言語化能力の強化(専門知への変換)の構造的課題についてである。活性化された思考は、協働の段階や指導観の体系化の段階において、抽象的な一般論や学習感想に回帰する構造的な困難さ(カテゴリーB)を内包していた。これは、独自の指導観を専門的な概念や理論と結びつけ、体系化・言語化する継続的な訓練が決定的に不可欠であることを示唆する。特に、集団討議(共同化)の場が、独自の潜在知の昇華を必ずしも保証するものではなく、定型的な知識への回帰リスクとして機能し得るといふ知見は、本実践の事例分析から得られた一つの示唆である。こうした乖離は、学生5番に象徴される言語化の

停滞のみならず、グループの意見への同調や一般的知識への収束といったカテゴリーB全体の傾向から見出されたものである。これは、主体的実践力を育成する上での集団指導の運用に関する重要な課題を提示している。本研究は、潜在知を専門知へと変換する上で、事例分析を通じた保育観の育成指導が、「思考の活性化」という認知的側面の指導に加えて、それを他者に説明可能な「専門的言語化能力」の訓練と両輪で進める必要があることを見出した。

以上のように、本研究は特定の指導法下における思考変容の可能性と困難さの双方に関する示唆を得た。本研究は単一の授業実践に焦点を当て、その質的なプロセスを分析したものであるため、今後の課題として、今回得られた知見の普遍性を主張するためには、量的な検証が必要となる。具体的には、統制群との比較において、本指導法による学習前後での指導案の質の変化や、学生の保育観の変容に関する質問紙調査を実施し、統計的な優位性を検証する継続的な研究が必要である。これにより、本指導法の長期的な教育効果と汎用性を実証的に裏付けることを目指す。また今後は、この「専門的言語化の壁」を乗り越えるための具体的な指導方略を開発・検証する必要がある。その方策として、抽象的な感想への回帰、一般論への回帰などの本研究で得られた学生の思考の乖離構造のパターンに基づき、論理構造の明確化を目的とした体系的な言語訓練プログラムを構築し、その長期的効果を検証することが課題となる。これにより、「カリキュラム・メーカー」としての資質を支え、実践力の向上に貢献する指導モデルの確立を目指す。

## 6. 引用文献・参考文献

- 伊藤葉子(2013)「保育観に及ぼす視聴覚教材の方向性の影響」『日本家庭科教育学会誌』30(3), pp.48-53.
- 紙田路子(2019)「教育系大学・学部の教師教育の改善—「初等社会科内容論」「初等社会科教育法」の実践を通して—」『岡山理科大学教育実践研究』2, pp.28-40.
- 木村友紀(2024)「自然環境を活用した保育における人と関わる力に関する研究—さくら・さくらんぼ保育の実践園を題材にして—」『教育学研究紀要』70, pp.606-607.
- 木村友紀・中田周作(2024)「保育実習の事前指導における乳児保育の指導案の指導に関する一考察」『中国学

- 
- 園紀要』23, pp.67-78.
- 厚生労働省(2018)『保育所保育指針解説』フレーベル館.
- 厚生労働省(2010)「保育士養成課程等について(中間まとめ)」.
- <https://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/03/dl/s03246a.pdf>(2025年12月9日最終閲覧)
- 松本佳代子(2019)「保育者の保育観に関する研究動向」『共立女子大学家政学部紀要』65, pp.143-154
- 文部科学省(2018)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館
- 文部科学省(2021)「「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実」.
- [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/senseiyouen/mext\\_01317.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/senseiyouen/mext_01317.html)(2025年12月9日最終閲覧).
- 内閣府・文部科学省・厚生労働省(2018)『幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説』フレーベル館.
- 野中郁次郎・竹内弘高(2020)『知識創造企業 [新装版]』東洋経済新報社(原著1995年, 日本語版初版1996年).
- 大谷尚(2008)「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』54(2), pp.22-44.
- 大谷尚(2011)「SCAT : Steps for Coding and Theorizationー明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析方法ー」『感性工学会誌』10(3), pp.155-160.
- 大谷尚(2019)『質的研究の考え方』名古屋大学出版会.
- 斎藤公子(1994)『さくら・さくらんぼのリズムとうたーヒトの子を人間に育てる保育の実践ー』群羊社.
- 斎藤公子・小泉英明・穂盛文子(2009)「第3巻 赤ちゃんの育て方」『映像で見る 子どもたちは未来ー乳幼児の可能性を拓くー第Ⅱ期』フリーダム.
- 中央教育審議会(2015)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ~学び合い, 高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて~(答申)」  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf)(2025年12月9日最終閲覧).