

# 教育実習指導における実践知の習得に関する基礎的研究 ——身体化された学びに向けて——

楊 奕\*

## A Basic Study on How to Acquire Practical Intelligence During the period of Teaching Practice —An Approach to the way of Embodied Learning—

YANG Yi

### 要 約

保育は実践知によって支えられている。実践知は現場で身につけられるものであるという考え方が強いため、在学中の教室での学びは軽視されているように思われる。しかし、実践知が求められる教育実習において、その知を獲得するプロセスが理解できなければ、十分な実習成果が得られたとは言えない。本稿は、実践知が教育実習においてどのように習得されていくのかを学生と保育者へのインタビューを参考にして、実践知の意味や習得のプロセスに検討を加えたうえで、教育実習指導における身体を通しての一つの学び方を提示するものである。

実践知の習得は、保育者に近い身体感覚をもつことが要求される。そのため、学生は保育者の言葉や動きを模倣し、真似ると共に、日誌や記録に記される保育者の「わざ言語」を再解釈し、保育者に「なってみる」ことで、保育者に近い身体感覚をもつようになる。実践知はこのように身体化された学びを通して身につけられていくと考えられる。

キーワード：実践知、身体、模倣、再解釈、正統的周辺参加

### はじめに

幼児教育研究は行為を伴う実践的な学問である。保育者は、子どもの成長を注意深く観察し、彼らと関わりながら日々の保育を行っている。子どもの絶えず変化し続ける姿に保育者は柔軟性をもって臨機応変に対応しなければならない。保育現場では、この臨機応変に対応する能力が常に求められており、重要な「知」の一つとして認識されている。実践のなかでしか育てられないこの知は、当然、実践現場を離れては考えられないものである。その意味において、保育は実践のなかから積み重ねてきた「知」のうえに成り立っていると言っても過言ではない。

換言すれば、保育に対する知の探求は、実践に対する知の探求であり、保育行為は実践のなかで養われる「知」を身につけるための一つの過程でもあると言える。

変化していく状況に応じて、随時迅速かつ的確な対応を行うこの実践の行為から養われる知は、「実践知」と呼ばれている。保育実践において、保育者は子どもが置かれている状況を察知し、彼らに適切な援助を行うために、子どもの内面にある心の動きを読み取り、行動の背後にある思いを正確に理解する実践知の働きが欠かせない。このような実践知は、保育者が現場での経験を蓄積することによって身につけることができる。また近年、実践知に対する関心が高まりを見せるなか、保育者の実践知の育成に関する研究も数多く行われている。実践知は個人の

\* 中部大学現代教育学部幼児教育学科

経験や身体に関わる部分が多いため、解明することが困難であると考えられてきた。この認識を改め、保育者同士が自らの経験を分かち合い、共有することが重要であるという視点から、東京大学Cedep (The Center of Early Childhood Development, Education, and Policy Research) と慶應義塾大学井庭研究室が保育者実践知の「パターン・ランゲージ」を開発し、実践を支える保育者の実践知の可視化・共有化を試みた<sup>1)</sup>。また、保育を考える際に保育者が記した「保育のエピソード」や映像を資料として考察し、そのエピソードや映像のなかから実践知を生み出すプロセスを分析する研究も少なくない。例えば、芦澤清音は、1歳児クラスの保育エピソードに記述された保育士と子どもの対話から保育士の実践知の生成過程を明らかにし、実践知としての「ひらめき」は保育士の保育を楽しむ姿勢と柔軟性を土台にして生まれてくるものであると結論づけた<sup>2)</sup>。砂上史子らは幼稚園4歳児クラスの片付けにおける保育者の実践知を映像記録に即して分析し、時期に応じて保育者の実践知が変化していることや、実践知が個人だけでなく保育者集団によって共有され発揮されるものであることを示している<sup>3)</sup>。このように保育者の実践知を中心に上げ、そのあり方を論じる研究が多い。しかしその一方で、保育者養成校における実践知の学習については、必ずしも重要視されているとは言えない。その理由として、在学中における実践知の習得、特に身体に着目した研究がほぼ皆無であることが挙げられる。実践知は経験を伴いながら養われるもので、学生は卒業後何年か現場で働けば、その知を身につけることができるという考え方が、実践知の習得を軽視させる一因となっているのかもしれない。

では、在学中における実践知に関する学習は、果たして無意味なものであろうか。あるいは、実践知が身につく方法を理解かつ把握することは、学生の学び（特に実習中の学び）に有益なものになるのであろうか。実際、筆者が担当する教育実習指導（幼稚園）の授業では、多くの学生は実習前にその実践的な技術を学ぶことを実習目標にしており、また実習中に、一人一人の子どもに対していつも適時・適切に対応している保育者の姿を目の前にして、その実践知の重要性を実感している。そして実習後に、

うまく子どもに対応できなかった悔しさを反省しながら、その瞬時に対応できる「知」を身につけることがいかに重要であるかも多くの反省文に述べられている。このように、たとえ実践知という言葉が出てこなくても、実践知に対する関心は、その意識の有無に関わらず、特に実習のなかでの体験を伴いながら、学生は常に持ち続けているのである。こうして確かな実践知は現場で求められているという認識はあるものの、しかし多くの場合、そもそも実践知とは何か、それを身につけるためにどのような方法があるのかに関する思索もなく、あくまで個人的な感想に終わってしまっている。そのため、実践的な学びにつながった成果のある実習になっているとは言い難い。

このように考えると、在学中における実践知の学習は決して無意味なものではない。実践知の形成過程における学びを教育実習の授業で取り上げることで、学生が現場に立った時、「適時・適切」に判断している保育者の動きを意識的に見ることができる。また、実践知の習得に関するプロセスが理解できれば、それぞれの段階に必要なものは何かを自ら考えながら実習に臨んでいくであろう。いわば、意図的に学び取る姿勢を促すことにもつながると考えられる。

以上の観点から本稿では、実践知の学び及び伝達に焦点を当てて、実践知を形成するうえでどのような技法があるのかを考察する。このプロセスを解明することによって、今後の教育実習の事前指導及び事後指導に向けての一つの基礎的な観点を提示する。具体的には、まず、これまでの先行研究のなかで、実践知はどのように捉えられてきたのか、実践知を習得するためにどのような段階が必要なのかをまとめ、その意味を明確にすることを試みる。次いで、実践知は身体・体験を伴いながら養われるという特徴を考えれば、伝統的な芸道教育における学びに通じる部分が多い。そこで、保育者と実習生が語った言葉から実践知の生成に必要な要素を取り出し、芸道教育における学びの理論を参考にしながら、保育における実践知習得のあり方を考えてみたい。

今回の研究にあたって、筆者は保育経験年数が20年以上の幼稚園教諭1名と実習生8名(4年生2名、3年生6名)を対象に、2018年5月から7月まで3回

のインタビュー調査を実施した。本稿での引用は、このインタビュー記録をもとにしたものである。

## 1 実践知の捉え方

客観的な数値や言語で明確に説明・表現できる形式知と異なって、実践知は経験によって得た主観的な知として語られる。金井壽宏は、「知能検査で測られるような知能ではなく、よりよく生き、働く上で、より上手にものごとを楽しむ上で、役立つ知能もしくは知性を実践知 (practical intelligence)」<sup>4)</sup>と定義づけ、生き方と関わるもので、数値的に測定不可能という特徴を指摘している。また、楠見孝は、実践知を「熟達者 (expert, エキスパート) がもつ実践に関する知性」<sup>5)</sup>として捉え、専門的な訓練を受け、長年の経験を重ねていくうちに、熟達者が身につけた専門性や高度な知性と考えている。一方、実践知は熟達者に限らず、一般の人でも、よい経験を積み重ねれば、仕事の間である程度まで習得することができるかとされている。

友定啓子は中村雄二郎の「臨床の知」を援用し、実践知を「臨床の知」と捉えている。個々の「生命現象」や「関係の相互性」を重視する「臨床の知」は、対象の多義性や多様性を十分に配慮し、日々展開する事象を自分自身で捉え直すのに有効であると述べている<sup>6)</sup>。

砂上らは、学問的理論や知識の単なる適用ではなく、「個別具体的な状況で発揮され、更新される実践者独自の暗黙の知識や思考様式、方略の総体」を実践知として定義し、「事例的・熟考的・状況的・潜在的・個人的」<sup>7)</sup>という実践知の特徴を示している。ここでの「暗黙の知識」という言葉はマイケル・ポランニー (Michael Polanyi 1891-1976) の「暗黙知」に由来すると察知される。ポランニーが60年代に出版した『暗黙知の次元』のなかで、言語などの明示的・形式的表現では伝達不可能な知を「暗黙知」と定義づけ、「科学の知」に対して、その存在の重要性を指摘している。暗黙知は、「語られることを支えている語らざる部分に関する知識」であり、「私たちは言葉にできるより多くのことを知ることができる」と彼が語ったように、自分は意識しなくても身体が知っている知である。暗黙知は、特別な人が

もっているような知ではなく、日常生活でもよく見られる認知行為の一つである。ポランニーは以下の例を挙げながら説明している。われわれが何百万人から特定の人の顔を見分けることができる、名医が巧みな検査と熟達した観察で病状を正しく診断できる、科学者が外観的特徴から岩石、植物や動物の標本を識別することができる。それらができるというのは、認知の背後には暗黙知が働いているからである。確かに、われわれは人の顔を区別することもできて、一人一人の顔の違いをどのように認知するに至ったかは説明できないし、顔は判別できて、それぞれの顔の細部まで言及するのも困難であろう。このようにポランニーは、暗黙のうちに形成されている言葉では伝達不可能な知を「暗黙知」と呼び、またそれを「経験知」、「身体知」として語っていた。

上述したように、実践知という用語が様々な意味で使われ、研究分野による解釈も異なり、その概念自体も必ずしも一致しているわけではない。しかしながら、知的な行為にしても、実践的な行為にしても、そこに共通しているのは、その場実践者が身を置き、身体を用いて自分と環境との相互作用のなかで行動するという点である。それが実践知を身体知と捉えるゆえんである。身体を切り離して実践知を語ることはできないと同じように、身体が実践の中核に据えているからこそ、身体に埋もれている「知」を確認する作業は、実践知を理解する手がかりとなり、また実践知の習得もその身体における「知」がいかにかにつくかというプロセスへの解明にかかっている。

## 2 保育者にとっての身体の意味

実践知において身体が不可欠であるという認識は、身体を用いて技術を習得する多くの領域で共有されている。保育の間においても例外ではない。友定は、保育活動における非言語性と間主観性、個別性という知の特性<sup>8)</sup>を指摘し、身体に刻まれている知が保育活動に大きく介していると述べている。

幼児は言葉が十分に発達していないため、自分の思いを他者に正確に伝えることができない。この子は何がしたいのか、この子はどこまでできるか、ど

こまでできないのか、この子は何を求めたいのか、あるいは訴えたいのか。子どもの様々な思いを保育者はその場の状況や子どもの様子を感じ分けながら対応しなければならない。しかも多くの場合、一つの感情にしても、相手によって、あるいは場によって、必ず同じになるとは限らないことを保育者は常に感知している。例えば、泣くという感情の表出は、その泣きが何の表現であるのか、また相手を叩くという行為は、単なる攻撃的なものに過ぎないのかそうでないのかは、その具体的な状況を把握しなければ応答できない。いわゆる、それぞれの感情の背後で発せられているメッセージをいかに受け止められるか、それは、幼児の感情をどこまで共有できているのかと密接に関わっている。幼児自身も必ずしも明確にしていないおぼろげな感情や思いを保育者は理性ではなく、身体を通して感知しながら受け止めている。このように、非言語的な世界に属している幼児との応答は、身体のあるゆる感覚を動員するこの非言語的な身体知を抜きにして語ることはできない。さらに言えば、場を共有する幼児との間主観的な関係のもとで成立するこの知は、その多くは保育者の感情や感性、感覚に根ざしながら、意識の有無に関わらず身体知として蓄積されていく。

幼児は遊びを中心に1日の生活を展開している。そうした遊びのなかで、幼児は生活に必要な資質や能力を徐々に獲得していき、心身の調和のとれた発達の基礎が培われるとされている。リズム楽器を使って歌ったり踊ったり、新聞紙や段ボールを使って書いたり作ったりして、様々な遊びを通して自己を表現し、さらに表現の喜びや充実感を味わう。幼児期における活動のすべてが自分の体を動かし、遊びながら行われている。このように、幼児にとっての体は自分を知り、世界を探求する一つの道具であるとも言える。全身をあげて遊びに没頭する幼児の姿を保育者も自らの体をもって受け止めなければならない。何故なら、木の枝や空き箱を何かに見立てて、想像の世界にいる幼児の感覚が分からなければ、彼らと同じようなものをイメージしたり感じたりすることはできないからである。そして、幼児のイメージしたものが掴めなければ、そのイメージをさらに広げたり、豊かなものにしたりすることもできないであろう。

倉橋惣三は、子どもの感覚を受け止めることを次のように述べている。「子どもが飛びついてきた。あっと思う間にもう何処かへ駆けていってしまった。その子の親しみを気のついた時には、もう向こうを向いている。私は果たしてあの飛びついてきた瞬間の心を、その時ぴたりとうけてやったであろうか。それに相当する親しみに応じてやったろうか」<sup>9)</sup>。

一瞬の心を受け止めるには、それに相応する心が必要ではない。また、子どもの親しみに応じるためには、それに相当する親しみをもちて答えなければならない。心や親しみが見えるものではないが、しかし感じる、共有することができる。その感覚がなければ、「私」は子どもの思いを受け止めることができない。そこには、身体への自覚に対する倉橋の自覚があったように思われる。

保育におけるこの身体への注目は、インタビューのなかからも窺い知ることができた。幼稚園教諭A先生は子どもとの関わりから自らの身体への自覚を以下のように語っている。

「私にとっての子ども理解は、子どもと同じような感覚を持つことです。簡単に言えば、同じものを見た時に、子どもと同じように笑えるか、または悲しむかが大切だと思います。同じような感覚をもつことは、頭だけでは通用しません。そのため、4月に新しいクラスを受け持った頃から、いつも3ヶ月以上の時間をかけて、体を使って思い切って子どもと一緒に遊ぶのです。どんな遊びでも、彼らのなかに入って一員として汗を流しながら参加する。彼らの体にぶつかって、楽しさや辛さを共有することで、彼らの感覚や感情を自分のなかに取り入れ、実感する。それができてはじめて一人一人の思いを受け止めて関わるができると言えるのです」。

子どもと同じような感覚を持つ。それは身体にしか分からないもので、同じ身体感覚を持たなければ理解できないものである。保育の原点はまさにその感覚と感覚とが響き合うことにあると言っても過言ではない。葉っぱや石、段ボールを何時間も楽しく遊んでいる子どもを見ると、彼らと同じように楽しめられるかどうか。また、雲やもみじの色や形が犬や猫、お母さんの顔に見えた子、風の音や雨の音が絵本のなかから出てきた主人公が歌っているように

聞こえた子を見ると、彼らと同じように歓声をあげたり、感動したりすることができるかどうか。子どもの感覚を自分の感覚であるかのように感じられてはじめて、子どもの世界に「潜入」し、見えないものが見えるようになる。そしてそこから、その子にとって何が必要か、どのような関わり方が適切であるかという本当の「子ども理解」につながる。

では、この身体に刻まれている知、もしくは身体を通して経験しなければわからない知をどのようにして身につけることができるのか。次はそれを技能習得の段階説に照らしながら、述べることにする。

### 3 実践知の習得における段階説

アメリカ哲学者ドレイファス (Hubert Dreyfus) は、チェスの名手、ドライバーや航空パイロットなどへの調査をもとに、円熟した技能を身につけるために学ばなければならないことを明らかにした。そして、その技能の習得には、初心者 (novice)、中級者 (advanced beginner)、上級者 (competence)、プロ (proficient)、エキスパート (expert) という五つの段階があることを指摘し、技能を獲得する一つのモデルを提示した<sup>10)</sup>。

最初の初心者の段階では、「問題の分野にかかわるさまざまな事実や特徴を識別することを学び、そうした事実や特徴に基づいて、どう行動すべきかを判断するための規則を覚える」<sup>11)</sup>。この段階では、初心者は規則がどのくらいよく守れるかで規則のほうへ集中し、文脈に依存するという狭い知識や規則のなかで行動し、状況に応じた判断はまったく不可能である。

中級者の段階になると、ここまで学んだ技能をもっと広い文脈のなかで捉えようとする。文脈に依存することから状況依存へと変わっていく過程を意味する。例えば、ドライバーは、不注意運転と、急いではいるが注意深いドライバーとの違いを見分けられるようになり、看護実習生は、呼吸の声で肺水腫と肺炎の違いを聞き分けられるようになる。つまり、この段階では、規則や言葉による文脈依存から離れ、実地の経験を積むことによって、状況依存の知識に対応できるようになる。

経験を多く蓄積することにつれて、文脈不要と状

況依存の境界線が見分けられなくなる。上級者になると、「目的を明確に意識し、状況を事実の集まりとして捉えられるようになる」<sup>12)</sup>。また個々の事実は、ほかの事実との関連で捉え、状況を構成する要素が相互関係にあることを理解しているため、状況全体の把握ができるようになる。

これまでの三つの段階では、新しい技能の学習者は、知識の文脈にひたすら依存することから、徐々に意識的に目的を選び、意思決定をするようになる。次のプロの段階になると、「作業をかなり主観的に捉え、最近の経験に応じてある特定の視点から物事を判断するようになる」<sup>13)</sup>。つまり、経験に裏付けられる判断は主観的な意味合いが強く、それに応じて計画や予測を変えていく。「プロは過去に似たような経験をしたことがあり、その記憶がひきがねになって、過去に成功したのと似たような計画が浮かび、過去の似たような経験に照らして予測が立てられる」<sup>14)</sup>とドレイファスが説明したように、プロの判断が過去の経験との類似性から主観的にできるようになるものである。しかもその判断は無意識的で反射的に生じるものではなく、「状況に深くかかわって類似性を認識した結果の産物」<sup>15)</sup>であるとされている。

最後のエキスパートの段階に至ると、経験に裏打ちされた円熟した理解力に基づいて、刻々と変わる状況において、何をすべきかが瞬時に判断できるようになる。人間は普段歩くとき、その歩きを意識しながら足を動かしたりはしない。それと同じように、「エキスパートの段階では、技能がからだの一部のように身について、ほとんど意識にのぼらなくなる」<sup>16)</sup>という。あるパイロットが語ったように、「ビギナーの頃は飛行機を飛ばせているという感覚があったが、ベテランになると飛行機が自分で飛んでいくように感じる」<sup>17)</sup>。言い換えれば、エキスパートが身につけた技能はすでに身体の一部に化しており、いかなる状況でも分析なしに直観的に判断し、巧みに対応できるというのである。

技能は上述したように、五段階を経て質的に変化していくプロセスのなかで獲得されていく。ドレイファスは、前者の四段階を客観的、分析的特徴を指摘し、それらに対して、最後の段階を明白な分析意識を伴わない直観的と特徴づけた。しかも、直観的

とは、言葉では説明し難いものであり、身体に記憶されているものであると述べている。あらゆる技能習得のプロセスは、「状況を意識的に分解して構成要素を識別する客観的、分析的な行動に始まって、経験の蓄積と、新しい状況のなかに過去の経験との類似性を認めることを基盤にするエキスパート的な行動へと」<sup>18)</sup> 進歩していくとされている。身体との関連性から考えれば、技能習得は、身体に刻印された知を獲得していく過程であると解釈することもできるであろう。

では、この五段階における技能習得の特徴を、教育実習における初心者とエキスパートに当てはめてみると、同じような特徴が見られるのか。つまり、同じ現象を見たとき、初心者とエキスパートは知識の使い方や現象を把握する仕方にどのような相違があるのか。以下、インタビューを通して考えてみる。

「実習中に子どもをどのように見ていたのか」という筆者の質問に、学生たちは、実習の体験を振り返りながら、次のように答えている。

学生A ありのままに見ていました。

学生B 日誌には子どもについて書く箇所があって、毎日の子どもの姿を記録した。例えば、毎朝、挨拶したとき、元気があるかどうかを子どもの様子を見ながら観察しました。

学生C 遊んでいるとき、どのようなことに興味を持っているのか、どこまでできた、またできていなかったのかの様子を見ながら考えていました。

学生D 担当クラスの子どもの発達状況を考えながら、責任実習の計画を立てました。3歳児はこういう特徴があるので、その特徴を生かした計画を考えました。

子どもをどのように見ているのか。あるいは、どのように観察しているのか。それが子ども理解の出発点であり、保育の第一歩であるように思われる。子どもの「真」の姿を捉えてはじめて、彼らにあった保育ができると言われているように、子どもを見る視点を確立することは、保育を行ううえで必要不可欠である。しかし、初心者の場合、子どもを見ているようで実は見ていない。あるいは、「見る」という行為は単なる「見える」という表層の部分に留まっていると言えるかもしれない。子どもを目の前にして、何かを判断するための材料や過去の経験を

持っていないが故に、頼れるのは学校で学んだ知識だけである。例えば、3歳児なら3歳児の特徴、興味を引くための方法など、それは彼女／彼らが使った言葉からうかがえる。また、ありのままや姿といったありふれた言葉も、教科書通りのものであって、本人にとっての意味のある生身を持ったものではない。つまり、この段階では、学生は限定的な知識に頼って、子どもの特徴などを原理原則（知識）に当てはめて、なんとか現場で活用し、子どもを理解しようとしている。いわゆる、初心者段階で見られる文脈依存（知識依存）が、学生の保育のあり方を規定している。

しかし、そのようなやり方でうまくいかなかったことは、当然ながら身をもって経験させられる。現場に行って、学生から以下のような感想をよく聞かされる。「同じ年でも、行動やら言葉遣いやらこんなに違うのだと初めて知った」、「一人一人をよく観察して、一人一人の個性に合わせて保育する、と授業中に教わったが、実際はほとんどできなかった」。そこには、文脈依存から状況依存へと思考が体験を伴って転換し始めたのである。

子どもをよく観察することの重要性およびその方法は、保育の基礎教育の中でよく取り上げられ、指導される。ここでの観察とは、子どもを取り巻く様々な状況から多面的に見ることを意味し、つまり、身体的な状況から情緒的なもの、家庭の状況、親との関わり方など子ども理解を示す様々な材料を総合的に捉え、適切な保育を提供すると教えられている。しかし、それを単なる知識として理解し、現場でそれを支える材料や経験が少ないため、子どもを取り巻く環境との関係を視野に入れて分析する力を持たず、活用することもできなかったと考えられる。

一方、「子どもをどのように見ているのか」という質問に幼稚園教諭Aは次のように話した。

「子どもを見るというより、むしろ子どもの側から何かが伝わってくる、いつもその気配を感じている」、「教室に入って、まずは全体を見渡しますね。全体を見渡しながら、気になる子をなんとなく感じている。この子なら、先生を見るといつも大声で挨拶してくれる、この子なら普段、こう言われるとこう返事している、この子ならいつもこのように遊んでいるとか。全体を見ながらも、気になる子の動き

や様子が目に入ってくる、話が耳に入ってくる、というように、意識はしなくても、自然に感じるのです」。

ここで「自然に感じる」ということは、「直観的に」と言い換えることができるかもしれない。

何故なら、その両方とも、無意識に、自動的に、体で瞬時に反応する特徴を有しているからである。教室に入った瞬間に、一人の子どもと話している場でさえも、その場にいる他の子どもの方（特に気になる子）から何かが入ってくるような感じを覚えている。それらの情報を見ている、聞いているというのではなく、相手のほうから伝わってくると、A先生は「目に入ってくる」、「耳に入ってくる」という言葉で表現している<sup>19)</sup>。

状況が理解できると同時に、関連する判断や行動も思い浮かぶようになる。「自然に感じる」、「直観的にわかる」という身体感覚から、自然にかつ直観的に応答する行為へと導かれていく。エキスパートが持つべきこの身体感覚は、おそらく多くの保育者が目指す目的の一つであると思われる。では、自然に感じられるようになるというこのような身体知は、どのような方法で習得できるのであろうか。

## 4 実践知の学び・伝達の方法

### 4-1 模倣・見習い

学生は本学在学中に4回の実習を経験する。実習は保育基礎教育において、教室での学びとは異なるもう一つの学びを体験させる場である。実習で学生は保育者が行う実践活動のなかに身を置き、保育者の立場に立って、子どもとかわりながら実際に保育を行う。そこで学生は教室で学んだ知識や技術、態度を実践し検証しながら保育方法を学習していく。その学習は現場を中心に子どもと直接に触れ合いながら行われるもので、学生の学びも当然ながら、体を動かし体験しなければならない。その意味で、実習という現場経験を通して、学生は保育における身体の働きをはじめて実感するようになり、また、保育はその身体知に支えられる部分が多くあることに気づかされる。実習での学びは、その身体への自覚から始まったことがインタビューで明らかになった。

「実習中に具体的にどのように学んできたのか」という質問に学生たちは共通して取った行動を語ってくれた。

学生A 子どもに話しかけする時や早く片付けてほしい時、とにかく何かをしてほしい時に、ほとんど話を聞いてくれなかったので悩んでいました。その時、自分の言葉がいかに力がなく子どもの心を掴む言葉ではないことに気づいて、どうすればいいのかを考えました。最初に思いついたのは、担任の先生の言葉を模倣することでした。

学生B 毎日先生の言葉を一句一句こまめにメモしていました。そして、帰宅後、同じように練習しました。最初は言葉だけでしたが、しかし、それだけでは不十分で、先生の表情や振舞いまで観察し、できるだけ同じことができるように真似していました。

学生C 先生は子どもの状況をよく把握しているので、子どもがわかりやすく、すぐ動いてくれるだろうと思われる言葉を選んで話していると思います。ですから、それぞれの場面で先生が使っている言葉をすべて暗記しました。

三人の意見において共通しているのは、真似する、模倣するという学びの姿勢であった。

模倣は人間が成長していくうえで、最も本質的な能力であると言われている。赤ちゃんが身の回りの人たちを真似て、言語をはじめ様々な能力を身につけていく。人間の成長過程はこのように模倣から始まると言ってもよい。また、人間にとって模倣がいかに重要であるのかもすでに多くの研究が証明している。明和政子は、模倣能力は言語能力とともに人間が進化の過程で獲得した重要な能力であり、他者を模倣することで、その行為をする他者の心を洞察することができる、すなわち、他者理解につながり、やがて共感的理解へと向かうことも可能であると述べ、「その他者の心を読む能力の発達を支える基盤は、身体を使った模倣にある」<sup>20)</sup>と指摘した。

実践の学習において、模倣は不可欠な第一歩として、その重要性和必要性が強調されている。スポーツの領域でも古典的な芸道の分野でも、その学びは一様ではないが、通常、その修業の初期段階において、基本的な「形」の習得が重要視される。例えば、伝統的芸道稽古論では、初心者が修業の過程に

いる間は、自発的創意や工夫は否定され、そこで学ぶべきものは、規範として想定された基礎的技法であるとされる。その基礎的技法内容の継承は、師匠の口伝と見まね・聞きまねといった模倣を中心に行われ、師匠の技法やその芸風の模倣から出発しなければならないと述べられている。模倣とその反復練習を通して、「形」を身につけると同時に、自らの身体感覚を確認し、身体で覚えこむことが目指されているのである。

このように、手本とする担任の先生を目の前にして、先生と同じ言葉を発し、同じ動きをしなければならなかった時、身体感覚を伴う実践知・身体知への思考が始まったのである。それはまた、保育者に「なってみる」という感覚を自らのうちに取り込んで体得することを意味する。

保育者に「なってみる」というのは、日常保育における保育者の言葉、表情、動きをまるで自分のものであるかのように振舞うことである。それができるようになるためには、保育者にまだなっていない自分の身体からいったん離れ、保育者の身体に「潜り込む」必要がある。その有効な方法は、模倣する、真似ることである。模倣は身体を意識的に動かし、保育者に「なってみる」身体感覚の基礎を形作るのに役立つ。つまり、保育者と同じように話し、動き、保育者に「なってみる」ことで、保育者の保育感覚を実感し、理解することができる。また、「なってみる」ことで、学生は保育者が見ているもの、感じているものを「共に」見、感じることができ、保育者の心に秘められている豊かな感性に触れることもできる。その過程を経て、保育を支えるものは何かという深い思索につながるのである。いわゆる、「なってみる」という模倣は、視線を「共に」する身体感覚を「共に」する<sup>21)</sup> こととなり、そこから生身を持った保育が始まると言えるであろう。

#### 4-2 解釈する力

では、保育者の身振り手振りを真似て、保育者に「なってみる」自分が子どもの前に立った時、そのような模倣は役立ったのであろうか。

その質問に学生から様々な答えが返ってきた。「同じ場面でも、役立った場合もあれば、立たない時もあります」、「一時役立ったが、すぐに役立たなくな

りました」、「同じ話し方にしても、先生の時は、みんな静かに聞いたが、私が話すと、まったく聞いてくれませんでした」、「おもちゃの片付けの時、先生と同じように言葉がけをしたが、まったく効果がありませんでした」。そのように同じ言葉、同じ動きをしても、必ずしも同じ効果が得られるとは限らない。その違いは一体何によって生じるのであろうか。

幼稚園でよくある一場面を考えてみよう。子ども同士のけんかの仲裁に入って、叩いた側と叩かれた側に「痛かった?」という保育者の一言。どのような思いをもって、「痛かった?」という言葉を出したのであろうか。一人一人との関わりの中かで、その都度保育者は悩みながら、対応する方法を確かめながら経験を積んできた。その一つ一つの過去の経験は無意識に身体化され、次に突然出てきた場面に遭遇した時、適切な言葉として現れる。喜び、楽しみ、悲しみを子どもと同じ場で感じて分かち合い、そして、このように「共に」あることや感じる事が、子どもの感覚を共有する身体をもつようになり、判断する材料となる。子どもに対する多くの思いは、おそらくその「痛かった?」という一つの言葉に凝縮されているのであろう。それが今まで共に経験してきた子どもにとっても、保育者にとっても理解し合える言葉であり、意味のもったものであるように思われる。

保育者の振舞いを真似して、保育者と同じように行動するという意識をもつ学生は、最初の段階では形にこだわる傾向があり、声、動き、表情などを似せるように努めた。当然、それは模倣の初期段階では不可欠である。しかし、それだけでは、問題の解決にはつながらない。どれだけ模倣しても、効果が得られなかったことを現場で学生は実感している。では、形を超え、相手にとって意味をもった言葉を発するために、何が必要なのであろうか。模倣は模倣の段階にとどまったままでは何も生まれてこない。そこでは、いったん身体を通して真似た言葉をもう一度内面に取り入れて、内在的に消化し再構成する作業が必要となってくる。いわば、言葉を解釈する力が学生に求められているのである。

実習期間中に、自分の保育を振り返り考える時間がある。一日の出来事について保育者と話し合い、質問するという時間が設けられている。「毎日気づ

いたこと、分からないことを担任の先生に聞いた時、どのように教えてくださったのですか」という質問に、学生は以下のように答えてくれた。

学生C とても簡潔で明瞭に、分かりやすく教えてくださいました。例えば、この子ならこういう性格なので、私ならこのようにしますとか。

学生D 先生方は実例を挙げながら、具体的に話してくださいました。子どもの思いをどう受け止めたらいかががわからなかった私に、それぞれの場面で子どもがどのように感じているのか、どこを見たらよいかを自分の経験をもとに、話してくださいました。

学生E 先生の話聞いて、わかることが多くありました。特に子どもの性格がよく分かるようになりました。また、今後の関わりでどうするかというについても、明確に話してくださいました。

担任の先生の指導は、明瞭でわかりやすく、難解な説明は一切しなかった。その説明の「わかりやすさ」が学生の答えに共通しているように思われる。抽象的ではなく具体的であるからこそ、理解しやすい、しかも子どもの指導に役立つ。保育者側も学生を混乱させないように、意識的に明白な言葉をもって伝えようとしている。しかし、保育者の言葉は学生が話したように果たしてわかりやすいものであろうか。わかりやすいと理解している場合とそうでない場合とでは、学びの深みが異なってくる。

芸道の習得において、比喩的な言葉や微妙な言い回しを用いることがよく見られる。このような言葉を生田久美子は「わが言語」を名づけ、科学言語のような記述言語ではなく、「相手に関連ある感覚や、行動を生じさせたり、現に行われている活動の中身を改善する時に用いられるものである」と述べ、その目的は、学習者に向上する意欲を喚起し、ある望ましい動作を生じさせることにあるとしている<sup>22)</sup>。踊りの指導にあたって、師匠は「腰の高さを何センチくらいにして」とは言わず、その代わりに「腰をもっと入れて」という曖昧な言葉を用いる。わが言語はこのように、学習者の身体全体を通しての探索を促し、しかも、その探索が喚起されたイメージを頼りに内側から現れてくる。「天から舞い降りる雪を受けるように」踊れるためには、学習者はイメージを巡らせながら、そのイメージした身体感覚を作

らなければならない。この意味で、わが言語は身体を用いる言葉の再解釈であると言える。

学生にとって明瞭でわかりやすいという保育者の言葉は、一見して不明瞭に満ちたわが言語と相反するものである。しかし、保育者側から見ると、この伝え方は果たして明確なものになっているのであろうか。というのは、学生に指導する際に、「私の場合」という限定的な言葉を付け加えて説明する。つまり、「私」なら(自分の体験をもとに)そのように考えているが、それがあくまで私の考えであって、すべて受け止めなくてもよいという余白または思索の空間を学生に与えているように思われる。いわば、保育者の言葉には二重の意味が含まれている。言葉で伝えるものは言葉で伝えるが、その一方、身体が覚えるものは表出不可能であるが故に、あえて語らずその部分は学生の努力でわかるまで待つのである。

指導のなかから「人間関係」や「子ども理解」、「個性」など聞き慣れた言葉がよく出てくる。ありふれた言葉であるが、子どもと過ごした時間、生活体験、理解のすべてがそれらの言葉の内容を構成し、保育者にとって特別な意味をもつ。たとえ「個性」という一つの言葉にしても、知識としての「個性」と、子どもとの濃密な時間を過ごしてきたことから体得した「個性」との間には、共通理解としての可能な部分と、身体を通して体験しなければわからない部分があって、実に多層的な意味が絡み合っている。わかる部分だけではなく、保育者が語らない部分をあえて探り、さらに保育者の身体に「なってみる」ことで、近い身体感覚を作り上げていく。そのため、明瞭であるように見える言葉を一度不明瞭にし、再び明瞭にしていく作業が身体全体で行う必要があるであろう。

言葉で語ってはいない部分に目を向け、再解釈を可能にするのは、学生による主体的関与以外、保育者による「誘い型わが言語」<sup>23)</sup>の活用が有効である。保育者の「誘い型わが言語」は意図的に学生を思考に巻き込むもので、保育者の思いを自分でも感じてみようとする学生に思わせ、「未知の新たな感覚」を誘い出すために用いられる。

学生は実習中に毎日日誌や記録を提出することが義務づけられている。それらは実習後の反省や振り返りの材料として活用されていることが多い。日

誌、記録には、担任の先生の保育観、保育姿勢が文字を通して記されている。学生自らの考えを踏まえたうえでの記述は、先生が「この感覚」、「その通りだ」、「よく見ている」と肯定的な意見を書き、考えた痕跡が見えない記述には、「どのように」、「何のため」、「なぜ」、「その意図は」、「何の意味があるのか」と疑問文で問い掛ける。例えば、「登園してきた子どもと元気よく挨拶をして、スキンシップをとる」という学生の記録に、先生は「何のため」とコメントをつけ、「片付けをするように声をかける」という記録に、「どのような方法で」、「どのタイミングで」と方法の妥当性を問う。

初心者は文脈（知識）に依存して物事を考える。それに対して、熟達者は固定した知識の枠を破り、時々刻々と変化している状況に身を置き判断する。技術を身につけていく過程は、その文脈から状況への移行を意味している。日誌、記録には、保育者自身による具体的な説明が一切書かれていない。当時の状況はどうだったのかといったような記憶を引き起させる問いがちりばめられている。その問い掛けを続けることで、主観的な思いから離れ、状況に即しながら保育を行うという姿勢を学生に示しているのである。

挨拶しながらなぜスキンシップをとるのか。ただとればよいというような行為ではなく、スキンシップという動作を引き起させるものは何か。その思わずとった行動の背後にどういう心情があったのか。その子の不安な表情によるものなのか、元気ではない動きによるものなのか、あるいは普段と違う様子によるものなのか。その何かを探してみる。さらに、状況に照らしながら得られた経験を自らの感覚のなかに取り入れて、その感覚を覚えていく。

このように、保育者の問い掛けは、単なる学生の理解度確かめるようなものではなく、保育者自身の「実践者」としての感覚への接近に学生を誘うのである。保育の姿勢、見る視点、身体感覚への自覚などといった保育を行ううえで重要なものを問い掛けることを通して、学生に伝えようとしている。学生は保育者に問い掛けられることで、保育者の視点で自分の保育を捉え直し、保育者に接近しながらも、それぞれの場で覚えた自分ならではの身体感覚をも大事にするのである<sup>24)</sup>。

#### 4-3 「雑用」の活用

教育実習において、保育に携わる以外、毎日園庭の掃除から活動や行事の準備に至るまで様々な「雑用」も学生が手伝わなければならない。「雑用はどのような気持ちで行っているのか」という質問に、学生は以下のように答えている。

学生E 子どもが安全に過ごせるように園庭をこまめに掃除しました。

学生F 運動会の道具作りを頼まれました。子どもが楽しめるように運動会の様子をイメージしながら、グッズを作ったり、他の先生と相談したりして準備に取り組みました。

一方、保育者はそれぞれの雑用について、どのように考えて、そしてどのような思いで学生にさせているのか。幼稚園教諭Aは次のように語っている。

「学生と一緒に準備に取り組む時間がとても大事だと思う。ものを共に作る時間を共有しながら、私はなぜその順番でそのように考えて作っているのか、その意味を感じてほしい。例えば、一枚の紙を同じサイズで切るのか、異なる様々なサイズで切るのか。そこに込められている思いが違っていると、同じクラスでも子どもによって配られた紙は同じものではない。普段なかなか言葉では伝わりにくいもの（子どもへの配慮や仕事の意味など）をこのように雑用に対する先生たちの一挙一動から、時には、息遣いや真剣さから感じることができる。雑用のなかには、そういう精神的なものが刻印されている、それに気付いてほしい」。

従来の芸道教育や職人教育において、学びと直接に関係のないような「雑用」が重視されていた。弟子が師匠と共に生活しながら師匠のわざを習い覚えるのが普通であった。毎日同じ空間のなかで、「雑用」をこなし、師匠の息遣いを感じながら、そのリズムを掴み、さらに同じ呼吸ができるように身体を整えることで、やがて仕事の基盤となる身体感覚を身につける。一見無意味に見える、時間の無駄とも思われる「雑用」ではあるが、実は自分が将来必要とする技能が多く内在している。それを実感している弟子は真剣に「雑用」に取り組み、「雑用」のなかから自らの五感を磨き、師匠のわざを吸収していく。

熟達と組織への参加の関係を提唱したレイヴとウェンガー（Lave & Wenger）は雑用の役割を「正

統的周辺参加」<sup>25)</sup>と捉え、共同体への参加を深める学びの方法であると説いた。このように、「雑用に埋め込まれた技能」の意味を意識的に理解することが、実践知の獲得には重要であり、技能形成にも有効である。それ故に、実習中に積極的に雑用に取り組むことで、見える部分が、見えない部分に支えられ、形として現れてくるものを理解するようになる。いわゆる、子どもに発する言葉の背後には、子どもに対する絶えざる愛情、配慮、そうやってほしいという願いが一つ一つの動作を通して、見えるようになる。そのように感じられた時に、学生の学びはより深みのあるものになると考えられる。

## おわりに

保育は実践知によって支えられている。その実践知は身体・感覚・経験による部分が多いため、言語化することが困難である。しかし、身体化された学びによって、熟達者に近い実践知を身につけることが可能となる。教育実習は、学生にとって、形式知から身体知へ、知識依存から状況依存への転換を経験する有益な期間であると思われる。身体・感覚に刻まれる実践知の習得は、身体を用いた学びを通してはじめてできるものである。教育実習において、実習生は模倣・解釈する力を用いて、保育者に「なってみる」ことで、保育者の身体知に接近しようとする。その一方で、保育者は自らの身体感覚を日誌・記録の訂正によって、実習生に問い掛け、保育者としての身体感覚を伝える。さらに、「雑用」を行うという正統的周辺の参加により、「雑用」に埋め込まれた技能を学生が身をもって学習していく。その相互作用は、学生の身体への意識を促し、実践知の習得に役立っていると考えられるのである。

## 謝 辞

本稿のインタビューの内容については、幼稚園教諭 A 氏および実習生 8 名に承諾を得ている。

皆様にご協力いただいたことに心より感謝申し上げます。

## 註

- 1) 井庭崇編著『パターン・ランゲージ創造的な未来をつくるための言語』慶應義塾大学出版会、2013年、2-37頁。
- 2) 芦澤清音「保育の物語と保育者の実践知—1歳児クラスの保育エピソードに見られる保育士と子どもの対話から実践知を探る」『帝京大学教育学部紀要』第2号、2014年、231-243頁。
- 3) 砂上史子、秋田喜代美、増田時枝他「幼稚園4歳児クラスの片付けにおける保育者の実践知—時期の異なる映像記録に対する保育者の語りの分析—」『日本家政学会誌』Vol. 66、No. 1、2015年、8-18頁。
- 4) 金井壽宏、楠見孝編『実践知—エキスパートの知性』有斐閣、2012年、1頁。
- 5) 同上、4頁。
- 6) 友定啓子、青木久子『幼児教育 知の探究16 領域研究の現在〈人間関係〉』萌文書林、2017年、146頁。
- 7) 前掲(3)、9頁。
- 8) 前掲(6)、148-150頁。間主観性とは、二つ以上の存在が様々な場面において、それぞれが自分の思いを相手に伝え、相互交流によって、共有されたものである。
- 9) 倉橋惣三『育ての心(上)』フレーベル館、2017年、38頁。
- 10) ビューバート・L・ドレイファス著、椋田直子訳『純粹人工知能批判—コンピュータは思考を獲得できるか』アスキー、1987年、45-65頁。
- 11) 同上、45頁。
- 12) 同上、49頁。
- 13) 同上、54頁。
- 14) 同上、55頁。
- 15) 同上、55頁。
- 16) 同上、57頁。
- 17) 同上、57頁。
- 18) 同上、64頁。
- 19) 「入ってくる」という表現は、経験豊かな看護師もよく使っている。この言葉には受動性と能動性という二つの側面を持ち合わせており、看護師の実践知の働きを表していると西村ユミは述べている。西村ユミ「〈動くこと〉としての〈見ること〉—身体化された看護実践の知」鷺田清一他編『身体をめぐるレッスン3 脈打つ身体』岩波書店、2007年、127-152頁。
- 20) 明和政子『なぜ「まね」をするのか』河出書房新社、2004年、33頁。
- 21) 原田千鶴「看護領域における「わざ言語」が機能する「感覚の共有」の実際」生田久美子、北村勝朗編著『わざ言語 感覚の共有を通しての「学び」へ』慶應義塾大学出版会、2011年、176頁。

- 22) 生田久美子『「わざ」から知る』東京大学出版社、2007年、18-21頁。
- 23) 川口陽徳「「文字知と「わざ言語」―「言葉にできない知」を伝える世界の言葉」生田久美子、北村勝朗編著『わざ言語 感覚の共有を通しての「学び」へ』慶応義塾大学出版会、2011年、265頁。
- 24) 学生の日誌には、「笑顔」に関する障害をもったお母さんについての文章があった。「お母さんの笑顔には多くのものが読み取れた。困難を乗り越えられたこと、子どもと一緒にいろんなことができるようになったこと、他者の理解に対する感謝、諦めないこと、挑戦す

ることなどなど。今までいろんなことがあったからこそ、今日、このような素敵な笑顔が見えるのだと感心しました」。どのような支援が必要という保育者の問いに、最初のお母さんと子どもを支援したいというありふれた言葉から、お母さんの笑顔からどのようなものが読み取れるのかを深く考えることで、その支援の意味が変わってきた。

- 25) ジーン・レイヴ、エティエンヌ・ウエンガー著『状況に埋め込まれた学習―正統的周辺参加』佐伯胖訳、産業出版、1995年、2-37頁。

受付日 2019年 9 月30日

受理日 2019年10月29日

## Abstract

Childcare is supported by practical intelligence. It seems that practical intelligence is neglected because most people think that it can be acquired in the teaching field. But if the students don't understand the principal, it is hard to say that they obtained the sufficient achievement. The aim of this paper is to clarify the main characteristics of how to acquire practice intelligence during the period of teaching practice. By interviewing the students and childcare experts, the paper shows a way of learning through embodiment. To acquire practice intelligence, it is required to have an embodied sensation similar to that of childcare experts. By imitating the experts' words and movement, re-interpreting the words recorded in the teaching records, participating all kind of activities, the students can acquire the practice intelligence through embodied learning.

Keywords: Practical intelligence, embodiment, imitation, re-interpretation, legitimate peripheral participation