

看図アプローチを用いた保育者志望学生の見る力の分析

－保育場面に対する2年次学生と4年次学生の解釈の違い－

野上 俊一 野中 千都 山田 朋子

The Kanzu Approach to Assessing Differences in Perceptions to Caregiving between Second-and Fourth- Year Students' of Nursing

Shunichi Nogami

Chizu Nonaka

Tomoko Yamada

問題と目的

保育者養成課程に在籍する大学生は4年間かけて専門知識と実習体験を結びつけて保育者としての専門性を高めていく。この変化過程を可視化することは、養成課程の質保証という観点からも学生自身が自らの成長を認識し自ら学修を進めていくという学習の自己調整及び学び続ける専門職の養成という観点からも重要である。近年の保育者論の中で示されてきている保育者個人に求められる保育者としての専門性には「保育課程・保育内容への理解」、「指導法の習得」、「子ども理解の深化」の3つの観点(香宗我部, 2011)があるが、これらに関する概念的知識や手続き的知識の記憶テストやパフォーマンス・テストだけでは保育者の専門性の高さを測るのは不十分である。なぜなら、養成課程で目指す保育者像は、教育学や心理学、保健学等といった概念的知識の豊富さや運動パフォーマンスや楽器演奏、おむつ替え等といった個別の手続きにおける習熟度が高いだけの定型的熟達者ではなく、実際の保育場面を適切に見立てて、自分が持つ知識や他者の知識を活用して保育を実施できる適応的な熟達者だからである。すなわち、ある技能や知識を固定化された環境で素早く正確に活用する定型的熟達者としての力だけでなく、所持する知識を広く柔軟に問題状況に適用し、その適用に際して理由を説明できる特徴を示す適応的熟達者としての力を測定し、学生の保育者としての専門性の修得状況をいかに可視化できるかが重要なのである。

野上・山田(2011)や山田・野上(2013)は、保育場面の見立て及び実習生自身の行為の振り返りに保育者としての専門性が表れると想定し、実習日誌の記述を分析対象として、1度目の保育所実習と約6ヶ月後に実施される2度目の保育所実習の日誌を比較した。その結果、自分がこうすればよかったなどの自らの行為の成否に関する反省が主となる学生視点の記述から、幼児の視点や

状態、保育の目的を考慮した保育者視点からの記述に変化することを量的と質的の両観点から明らかにした。しかし、学生が実習した保育園の特性が異なることによる体験の多様性が大きいいため、学生が保育者としての専門性を向上させた結果なのか、実習先の園での活動に習熟した結果なのか、さらに実習中に限定される状況的な振る舞いなのかの区別は判然としなかった。また、実習体験の考察を分析対象にしたため、実習体験のない1年生や2年生の保育者としての見立てを把握することはできなかった。

それらの問題点を解決するために、本研究では、ある保育場面を写した1枚の写真の読み取りをさせて、保育者養成課程の進行度によって学生の「保育者として見る力」がどのように異なるのかを明らかにしていく。共通した写真を読み取らせる方法は、実習体験の多様性による問題を解決し、また、実習体験がなくても実施できる方法であるため、実習前の1年生や2年生からの熟達化過程の一部を捉えることができる。しかし、自由に読み取らせると記述内容の量や着眼点のばらつきが大きくなり、保育者としての見立ての違いを分析することが困難になることが予想されたので、絵図に対する読み解きとその読み解きを伝えることで協同的に学習する看図アプローチの手続きを採用した。

看図アプローチとは、鹿内(2013)が自身の看図作文の実践(鹿内, 2003, 2010)を発展させて、絵や写真、図表、動画等を読み解いて発信する力であるヴィジュアル・リテラシー(奥泉, 2006)を高めようとする授業作りの方法である。看図アプローチによる授業作りでは、文章で構成される読み物としての連続型テキストではなく、非連続型のヴィジュアル・テキスト(写真や絵)の読解が取り入れられる。すなわち、看図アプローチの中心的活動はヴィジュアル・テキストの読解であり、読解の後に文章を構成する活動を続ければ看図作文であり、他者と議論をすれば看図ディスカッションと呼ぶことが



図1 看図アプローチの素材例
(<http://free.stocker.jp/3677/>)

できる。

看図アプローチには「変換」・「要素関連づけ」・「外挿」という3つの活動が含まれる。例えば図1の写真をヴィジュアル・テキストにした場合、3つの活動は次のように説明できる。変換は写真に写っている諸要素を言葉にする活動であり、「木」「子ども」「切り株」「芝生」といった写真を見た誰もが確認できることを言語化する。次に、要素関連づけは、言語化された写真に写っている諸要素と自分の既有知識や他の言語化された諸要素を関連づける活動である。「切り株」に「座っている」「子ども」などである。そして、外挿は写真には写っていないことを推測する活動である。切り株に座っている子どもに注目し、身長と切り株の大きさから推測して「子どもは誰かに座らせてもらった」と写真からは確認できないことを想像することなどである。

変換と要素関連づけは、写真に含まれる要素を取り出して、それらを関連づけるだけの活動であるため、保育者養成課程の進行度が異なる学生間で大きな差は生じないと予想される。しかし、外挿の内容において保育者養成課程の進行度が異なる学生間で大きな差があることが予想される。外挿の段階では、写真の中の何に焦点を当てて読み取っていくというフォーカシングの活動とフォーカシングした対象についてイメージ操作するシミュレーションの活動が含まれる(鹿内, 2013)。そのため、何にフォーカスし、どうシミュレーションするかについては、写真に含まれる要素と写真に写っていない情報とを統合的に意味づけるための保育場面スクリプトや保育に関する実用論的スキーマといった構造化された知識体系を援用する必要がある、それらの知識の枠組みの量と質が保育者養成課程の進行度が異なる1年生や2年生と4年生では大きな差が存在するであろう。

卒業前の保育者志望の4年生は最低でも保育士資格に関して30日間、幼稚園教諭に関して20日間の計50日間の

実習を通して、大学で学ぶ概念的知識と自らの体験を結びつけており、まだ実習を体験していない1年生や2年生に比べて保育に関する知識はより構造化されている。そのため、同じ保育場面を見る際には4年生が2年生に比べて豊富で構造化された知識を活用した読み解きができると予想される。そこで、本研究では、保育者養成課程の終盤である4年生と初期段階を終了した2年生を対象に、特に外挿の内容に注目して分析し、保育者として見る力にどのような差があるかを検討することを目的とする。

読み取りに使用した写真は図2である。園庭に園児と先生が出ており、園庭の中央には鯉のぼりが揚げられている。細かく見ていくと、園児が鯉のぼり型の帽子をかぶっている様子、園児が先生の影に入って座っている様子、写真の撮影者側に集まってきている様子が読み取れる。さらに、園児が上履きのまま園庭に出ていること、手で口を隠している園児や先生がいること、中央の先生が拡声器を持っていることが読み取れる。したがって、この写真は4月か5月の晴れた平日に火災訓練をしている写真だということが読み取れる。ここまでの読み取りは、保育者の専門性があるか否かは関係なく、写真をよく見て転換と要素関連づけをすれば可能である。つまり、転換と要素関連づけにおいては2年生と4年生に大きな差はないと予想される。しかし、写真に写っていないことを推測する外挿においては、実習体験が豊富な4年生の方がより保育者視点の推測をすることが予想され、2年生と4年生に差が生じるであろう。



図2 本研究で用いた保育場面の写真
(使用時はカラー・加工なし)

方法

対象者 保育士資格および幼稚園教諭免許に関する正規実習を体験していない保育者志望の大学2年生55名(女性51名, 男性4名)と保育士資格および幼稚園教諭免許

に関する正規実習を既に体験し、養成課程修了を3ヶ月後に控えた保育者志望の大学4年生43名（女性41名，男性2名）。

材料 A4判用紙の中央上部に図2の写真をカラーで印刷した調査用紙1枚を用いた。調査用紙には3つの活動を指示する文章が印刷されている。それぞれの文章は次の通り。(1)「この写真に含まれている要素や写真から分かることをできるだけ多く写真の周囲の余白に書き込んでください。」(2)「この写真に写っていないことを推測して、下の余白に箇条書きで書いてください。」(3)「この写真にタイトルをつけて園だよりの記事（約120字）を作りましょう。記事には誰かの発言を必ずいれましょう。ストーリーに動きが出ます」。本研究では看图作文の手続きに従い、(1)で転換と要素関連づけの活動、(2)で外挿の活動、(3)で文章構成と文章記述の3段階で実施した。

手続き 授業時間中の約20分を用いて調査を実施した。調査対象者には、「これから1枚の保育場面の写真の読み取りをしてもらい、その写真に基づいた園だよりを作ってもらいます。作成した園だよりに基づいて自分の読み取り方と仲間の読み取り方の差異を通じて「保育者として見る力」を考えます」と教示して活動を行わせた。なお、対象者には写真の解釈に正しい解釈はないこと、回答の仕方によって個人の成績評価に影響するものではないことを活動前に教示した。調査は調査協力者（授業担当者）が手引き書に従って、定められたペースで実施した。調査用紙の(1)に関する活動を5分間、(2)に関する活動を2分間、(3)に関する活動を5分間、個人作業として仲間と交渉させずに活動させた。それらの活動終了後、他の受講者と調査用紙を交換し、調査協力者の指示に従って、お互いの解釈の違いを見つけて解釈の多様性を認識させる活動を5分間実施した。調査用紙の(2)に関する活動を2分間に設定した理由は、(1)の活動によって活性化された対象者の意味ネットワークにおいてすぐに活性化された知識を取り出すためである。すぐに活性化される知識は対象者が頻繁にアクセスしていることの表れ

であり、対象者の知識体系の特徴を表すからである。

結果

本研究の分析対象は調査用紙の(1)「この写真に含まれている要素や写真から分かることをできるだけ多く写真の周囲の余白に書き込んでください。」と(2)「この写真に写っていないことを推測して、下の余白に箇条書きで書いてください。」であった。この2つの項目の記述数および記述内容によって、調査対象者が写真からどのような情報を取り出しているのかといった変換と要素関連づけの様相と、取り出した情報や既有知識に基づいてどのような解釈をするのかといった外挿の内容の特徴について検討した。(3)の作文生成活動においても、調査対象者の構造化された知識が反映されることが予想されるが、(3)の活動は作文を用いて他者と交流する協同学習で使用するために設定したものであり、また、変換および要素関連づけ、外挿の活動に一定の目的を付与するものであった。そのため、調査対象者の知識構造を検討するためのデザインになっていないため本研究の分析対象から外した。

変換と要素関連づけ（表1）

(1)の活動で、用紙余白に書き込まれた項目数の平均値は2年生が13.81 (SD=5.99)、4年生が8.61 (SD=2.62) で有意な差があった ($t(77.63) = 5.78, p = .00, effect\ size\ d = 1.08, power = .99$, 分散不等によりウェルチ法で検定)。用紙余白への書き込みの計数にあたっては、原則として単語レベルでの書き込みと文章での書き込みを区別しなかった。但し、明らかに複数の項目で構成される文章については分割して計測した。この基準は(2)の記述数の計数でも同様である。

(1)の記述内容から火災訓練であることに気づいたと推測できた人数は2年生が55名のうち33名 (60.0%)、4年生が43名のうち14名 (32.6%) で、2年生の方が気づく割合が有意に高かった ($p = .009$, オッズ比0.32, 95%

表1 (1)および(2)の活動における学年ごとの記述数と人数比

| | 4年生 (n=43) | 2年生 (n=55) |
|-----------|------------------------|-------------|
| 変換と要素関連づけ | 総記述数 | 370 |
| | 平均記述数 (SD) | 8.61 (2.62) |
| | 避難訓練の記述人数 (対n比) | 14 (32.6%) |
| 外挿 | 総記述数 | 108 |
| | 平均記述数 (SD) | 2.51 (0.88) |
| | 写真の前段階の場面に言及した人数 (対n比) | 13 (30.2%) |
| | 写真の場面に言及した人数 (対n比) | 40 (93.0%) |
| | 写真の後段階の場面に言及した人数 (対n比) | 6 (13.9%) |
| | 保育者を主語とした記述をした人数 (対n比) | 18 (41.9%) |

信頼区間：0.14～0.74)。

外挿 (表 1)

(2)の活動で、用紙余白に書き込まれた項目数の平均値は2年生が4.75(SD=2.19)、4年生が2.51(SD=0.88)で有意な差があった ($t(74.54) = 6.87, p = .00, effect\ size\ d = 1.28, power = 1.00$, 分散不等によりウェルチ法で検定)。これは2年生が単語レベルでの記入で、4年生が文章レベルで記入していたことによる。

外挿の記述例を表2に示した。(1)の活動である変換と要素関連づけにおいて火災訓練に気づいた場合はそれに関連した推測を、鯉のぼりの帽子の制作物に気づいた場合はそれに関する推測を記述していた。2年生も4年生も、読み取り写真が撮影された時点の園庭や教室内における状態や子どもの活動に関する記述が最も多かった。

写真の前後を読み取る時間的展望があるか否かは、場面を単に切り出すことに留まらず、所持する知識体系に基づく情報の補填による解釈を行っているか否かの指標となる。読み取り写真の前段階に言及した人数比は、2年生が55名のうち15名(27.3%)、4年生が43名のうち13名(30.2%)で、有意な差はなかった ($p = .823, n.s.$)。読み取り写真の後段階に言及した人数比は、2年生が55名のうち11名(20.0%)、4年生が43名のうち6名(13.9%)で、有意な差はなかった ($p = .592, n.s.$)。また、外挿の内容として写真の前や後の出来事のどちらかに言及した人数比は、2年生が55名のうち24名(43.6%)、4年生が43名のうち19名(44.2%)で、有意な差はなかった ($p = .278, n.s.$)。

2年生の外挿は読み取り写真における子どもの気持ちや状態を推測するもの(例、みんな不安そう、子どもたちの声や泣き声)や季節や時間帯(5月くらいの春、影

が短いのでお昼前後)が特徴的だった。一方で4年生は、保育者の活動に注目した推測(例、事前に保育者が子どもの日の話をしている、この後のレクリエーションの準備をしている、鯉のぼりの製作とそれを使った発展的遊びにつなげる)が特徴的であった。保育者視点での外挿(保育者を主語とする保育者の活動に関する記述)を行った人数比は2年生が55名のうち12名(21.8%)、4年生が43名のうち18名(41.9%)で、4年生の方が有意に高かった ($p = .047, オッズ比 2.58, 95\% 信頼区間: 1.07 \sim 6.23$)。

考 察

本研究の目的は、保育者養成課程の終盤である4年生と初期段階を終了した2年生を対象に、看図アプローチを用いた写真の解釈において保育者として見る力にどのような差があるかを検討することであった。写真の要素を取り出す転換と要素関連づけにおいては、その活動に保育者としての体系的知識を必要としないため、2年生と4年生に大きな差はないと予想したが、写真が火災訓練の場面と気づいた人数比は2年生の方が有意に高く、注意深く写真を読み取っていることが示された。この結果は、4年生が保育場面に関する体系的知識を持っていることにより、その知識体系を用いたトップダウン型の意味処理を行う傾向を持つとも言えよう。鯉のぼりがある園庭や保育者と園児が集まろうとしている写真の主要素から、自分なりの保育場面スクリプトが活性化し、細かく確認することなく、スクリプトに合致するような写真の読解を行ったとも考えられる。したがって、2年生はまだ構造化された保育場面の知識、すなわち保育場面スクリプトが十分でないため、ボトムアップ的に細か

表2 (2)の活動(外挿)で記述文の例

| | 4年生 | 2年生 |
|---------|--|--|
| 場面の前 | 鯉のぼりを低い位置に吊して観察しやすいようにしている 外に出る前は鯉のぼりの帽子作りをしていた 事前に各クラスでこどもの日の話や絵本に触れている 事前に各クラスでおおまかな説明があった | 教室で鯉のぼりの帽子を作った 室内でこいのぼりの帽子をつくっている最中 毎朝こいのぼりの歌を歌っている 中遊びをしていた |
| 写っている場面 | 集合場所から離れている子どもがいる 室内に子どもが残っている 年中さんと年長さんは園外保育で不在 まだ園内に子どもがいる可能性がある 保育者が他に子どもがいないか確認している トイレに行きたい(行っている)子どもがいる どこに行けば良いのか分からず不安に感じている子がいる 集合場所に集まらず遊んでいる子どもがいる 他の遊具で遊んでいる子どもがいる | みんな不安そう、心配そう 子どもが何かを見ている 子ども達の声と泣き声 避難訓練で外に出てきた ざわざわしていそう 5月くらいの春 室内に子どもが残されていないか確認している 泣く子どもがいる 園長先生が子ども達の様子を見ている |
| 場面の後 | 鯉のぼりの歌をみんなで歌う 今から鯉のぼりにちなんだ遊びをする 給食はこどもの日の特別メニュー 鯉のぼりの製作とそれを使った発展的遊びにつながる | こどもの日のことを教えようとする 集まった後みんなにお話がある 鯉のぼりを合わせて記念撮影 作った鯉のぼりを上につける |

い部分を丁寧に見ていくしかなく、その結果、園児の上靴や保育者の拡声器といった要素に気づきやすかった可能性がある。

この可能性は外挿の記述においても指摘できる。解釈する保育場面の前段階や後段階に言及した時間的広がりのある外挿記述をした人数比に2年生が4年生の差はなかったが、4年生は自らの実習体験をベースにして推測したであろう保育者の活動（「保育者が室内に残っている子どもがいないかの確認をしている」、「事前に保育者が子どもの日の話をしている」など）を記述した人数比が2年生に比べて高かった。また、子どもの状態や活動についても「集合場所に集まらず遊んでいる子どもがいる」や「トイレに行きたくなる子どもがいる」といった園児が一方所に集合する場合に考えられる起きがちな現象に対する保育者としての先読みと対応についての記述は4年生のみに見られた。

これらを踏まえると、実習体験が豊富な4年生の方が2年生に比べて、より保育者視点の推測ができていると判断できる。但し、看図アプローチを用いた本研究の手続きには限界と問題点がある。まず、記述数と記述内容だけでは専門家としての構造化された知識体系の違いを明瞭に示すことが難しい点である。Hatano & Inagaki (1984) は適応的熟達者が持つ知識は、第一に、手続きとその対象の理解を可能にする概念的知識を土台にしていること、第二に、特に手続き的知識と概念的知識の間の強い結合があること、第三に、自分の知識をメタ水準から説明できること、と指摘している。本研究では、2年生と4年生には保育に関する概念的知識や手続き的知識の量及び構造化に大きな差があることを前提に進めているが、実際にそれらの知識水準にどのような差があるかは明らかになっていない。また、自らの解釈をどのように意味づけ説明できるかというメタ知識の観点から考えると、本研究は写真に写っていることから写っていないことを推測させただけであり、その推測結果の根拠については未検討である。

なお、本研究では変換と要素関連づけに5分間、外挿に2分間という比較的短い時間を割り当て、短時間でアクセスできる知識内容から調査対象者が持つ知識体系の特徴を明らかにしようと試みたが、写真の読み取りに時間をかけて丁寧に行うことで外挿内容の幅が広がったり内容が深まったりする可能性がある。また、外挿後に産出させる作文には外挿内容が反映されるため、本研究の5分で120字という強い制限ではなく、比較的長い文章を緩やかな時間制限の中で構成させることによって読み取り内容とその根拠が明確にされる可能性もある。Hatano & Inagaki (1984) の指摘に従えば、推測結果の根拠の説明にこそ熟達度の内実が表れると予想されるの

で、Gobbo & Chi (1986) が明らかにした、熟達者は読み取り対象の特徴を羅列的に説明するのではなく、対象の要素を自分の理論に一致した一貫した説明をするために「なぜなら〜」「もし〜なら」といった接続詞を多用する、といったことが本研究のように看図アプローチを用いた研究においても再現されるのかは今後検討すべき課題である。

また、本研究では大学在学中に保育に関する初心者から定型的熟達者となり、定型的熟達者から適応的熟達者に発達するというモデルを仮定しているが、保育者としての熟達化過程は養成課程で終わるものではない。卒業後に、保育者としての経験を重ねていくことで、実践に関する知識や体験は質および量とも増大し、保育に関する概念的知識や手続き的知識の量及び構造化は大きく変化することは想像に難くない。楠見 (2012) は職業実践における熟達化過程を「初心者」、「定型的熟達化」、「適応的熟達化」、「創造的熟達化」の4段階で説明しており、適応的熟達者の中堅者として位置づけ、中堅者のうち領域およびその下位領域での質の高い経験を膨大に積み重ねて特別な技能や知識からなる実践知を獲得したものを熟達者と呼んでいる。したがって、本研究で使用した保育場面の読み取り課題を経験年数の異なる現職の保育者にも実施することで、保育者としての養成課程から職業実践を通してどのように熟達化していくか的一端を明らかにすることも可能であろう。

次に、看図アプローチによる保育場面の読解を踏まえた作文を用いた協同学習は保育者の専門性を捉えたり、育んだりするための有効な方法であるが、本研究では、保育場面の写真の読み取り過程（変換、要素関連づけ、外挿）に注目したため、作成した作文の内容については分析対象としなかった。しかし、看図アプローチで高めるヴィジュアル・リテラシーは読み取りと読み取ったことの発信がセットであり、他者に読んでもらうための作文構成や他者に自らの考えを理解してもらえるように発信するときに、持てる知識を活用した能動的な思考が行われる。したがって、この過程における行動の差異および絵図の読み取りと発信を通じた学習の深まりを具体的に検討する必要があるだろう。

鹿内 (2013) は看図アプローチによるヴィジュアル・テキストの読み解きは効果的な協同学習ツールとして機能することを指摘しており、すでに看図アプローチ協同学習は専門職養成課程で活用され始めている。幼稚園教育実習の事前事後指導においては、指導計画案における「活動のねらい」「活動の内容」「環境構成」等の記述項目を読み取りの視点にして、保育場面の絵図を学生が協同して読み取っていくことで指導計画案の作り方を学ばせたり、実習期間中にうまくいかなかったできごとを学

生に絵で表現させ、その絵をヴィジュアル・テキストとし、他の学生達が協同で読み解き、それぞれが持つ実習体験や既習の内容知識の結びつけを行わせて、解決策や改善策を考察させたりしている（鹿内、2015；安氏・徳永・鹿内、2015）。看護教育では基礎的な看護技術の習得を目指して、実際の看護技術の動画と写真を看図アプローチ協同学習によって既有知識との結びつけと各技術の看護的意義の理解を促す試みが行われている（安氏・徳永・鹿内、2015）。

実習体験による学びは養成校の教室における学びより多くて深いものと学生は認識しがちだが（野上・山田、2011）、体験と知識の結びつけは学習者自身が自発的にを行い、それぞれの保育理論の一部として構成していくため、視野の狭い独善的で固定的な保育理論を形成する可能性もある。それを避けるために実習前後の学生指導において、看図アプローチ協同学習の導入は体験による学習を学生自身の手で深めることにつながるだろう。Kolb（2015）は個人の体験学習（Experimental Learning）が深まる際には、循環的な4つの認知過程（Concrete Experience, Reflective Observation, Abstract Conceptualization, Active Experimentation）が機能していることを指摘している。まさに、実習期間中に個人で実習日誌に記録をつけることは4つの認知過程を循環させており、一日の実習体験（Concrete Experience）を振り返り（Reflective Observation）、体験の吟味から自らの理論を修正し（Abstract Conceptualization）、次の体験に能動的に仮説を持って関わろうとする準備をすること（Active Experimentation）によって実習による学びを深めるツールと言える。この認知過程を個人内で循環させるだけでなく、同種の体験をした仲間同士で、ヴィジュアル・テキストの読解を手がかりとした看図アプローチ協同学習として行い、体験学習の認知過程を交差させると体験学習はさらに深まると予想される。なぜなら、他者の読解に触れることによって自分では気づかなかった情報を把握したり別の視点を得たりする「知のポンピング」や自分とは異なる読解と関連づけることで新たな読解の意味づけをする「知のジャンピング」が生じるからである（鹿内、2013）。自分の読解が他者の学習に役立つとともに他者の読解が自分の学びに役立つといった肯定的な相互依存を内包する協同学習は、自分自身の体験学習を深め、視野が狭く独善的ではない柔軟な保育理論を形成するだけでなく、知が社会的に構成されるといった学習観の構築や実践共同体における同僚性の高い集団の良さに気づく機会にもなる可能性が高い。今後は、これらの学びの深まりが看図アプローチ協同学習によって実際に生じるのかを熟達化の観点および質の高い保育者養成方法の開発という点から検討する必要があるだろう。

引用文献

- Gabbo, C. & Chi, M. (1986). How knowledge is structured and used by expert and novice children. *Cognitive Development*, 1, 221-237.
- Hatano, G. & Inagaki, K. (1984). Two course of expertise. *Research and Clinical Center for Child Development Annual Report*, 6, 27-36.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development (2nd Edition)*. New Jersey: Pearson FT Press.
- 香宗我部琢（2011）. 保育者の専門性を捉えるパラダイムシフトがもたらした問題 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 59, 53-68.
- 楠見 孝（2012）. 実践知の獲得-熟達化のメカニズム 金井 壽宏・楠見孝（編）『実践知-エキスパートの知性』, 有斐閣, pp. 33-57.
- 野上俊一・山田朋子（2011）. 保育実習日誌の記述における自己評価の変容 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 43, 97-103.
- 奥泉 香（2006）. 「見ること」の学習を、言語教育に組み込む可能性の検討 リテラシー研究会（編）『リテラシー2 ことば・文化・社会の日本語教育へ』, くろしお出版, pp. 37-50.
- 鹿内信善（2003）. やる気をひきだす看図作文の授業-創造的[読み書き]の理論と実践- 春風社
- 鹿内信善（2010）. 看図作文指導要領-「みる」ことを「書く」ことにつなげるレッスン- 溪水社
- 鹿内信善（2013）. 協同学習ツールのつくり方いかし方-看図アプローチで育てる学びの力- ナカニシヤ出版
- 鹿内信善（2015）. 看図アプローチ協同学習による幼稚園教育実習事前指導 協同と教育, 11, 7-13.
- 安氏洋子・徳永喜与子・鹿内信善（2015）. 看図アプローチ協同学習ワークショップ-幼稚園教員養成・看護教育等でのいかし方- 日本協同教育学会第12回大会プログラム, 60-61.
- 山田朋子・野上俊一（2013）. 保育実習Ⅰ・Ⅱの学びの変容を結ぶ事前事後指導-保育実習日誌の記述内容と自己評価- 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 45, 49-58.

謝 辞

本研究の遂行にあたり、中村学園大学教育学部・中村学園大学付属あさひ幼稚園園長の平田繁准教授、中村学園大学教育学部の吉川寿美助教、田中るみこ助手、中村恭子助手には看図アプローチの素材提供およびデータ収集にご協力いただきました。ここに記して感謝申し上げます。また、本研究は中村学園大学プロジェクト研究費（「実習体験からの学びを評価する方法の開発-体験による実用的知識の獲得と既有知識の有意味化を促す実習指導のために-」, 研究期間：平成26年度～平成27年度）の助成を受けて実施しました。

付 記

本研究の一部は、日本保育学会第68回大会（椋山女学園大学）で発表した。