

保育者養成校「考えを形成する」文章表現 ～論理的文章と保育の記録・「…と思うので…と思います」 「…のでいいと思います」を起点に～

前 田 敬 子

(2019年3月7日受理)

The Sentence Expression to Form a Thought at Childminder Training School

～the logical sentence and the record of childcare・
starting from “Because I think that…; I think ….” “Because it is…, it is good.”～

Keiko MAEDA

Key words：考えを形成する（form a thought） 保育の記録（the record of childcare） 文章表現（sentence expression）

はじめに

来年度から全面実施される新小学校学習指導要領国語編は「考えの形成」に重点を置く。自分の考えを他者に伝える能力は必要であり、保育者志望の学生も例外ではない。ただ、論理的文章の考え方や表現がそのまま保育の記録の考え方や表現に移行できるものではない。保育者養成校における日々の授業の文章記述が、学生の身に確かな表現能力として定着するためには、学生自身がそれら双方における考え方や表現の差を理解する必要がある。

本稿は、まず「考える」の語義のうち「思う」に置換できない部分を整理し、次に論理的文章と保育の記録に必要とされる「考え」の相違点を探ることを通して、考えを形成する書き方とはどのようなものかを明らかにしたい。

1. 考える

論文やレポートに対しては身構えても、日常的な学習場面、例えば授業や実習のまとめを書くとき、

「考える」とはどうすることなのか曖昧である。敢えて辞書に依らず、身近な文例から「考える」の語義を、筆者の分類により整理し、見合う文例を示す。文例後の（×思う）は「思う」で置き換えが利かないことを、（△思う）は置き換えが利いても語感が変わることを示す。

① 確定したことに基づいて他のことを推測する。

A「目に見える」ものから「見えないもの」(「意図」「気持ち」等)を集中して推測する。

例1) 保育者の意図を考える。(×思う)

例2) 困っている人がいたら、どうしてほしいのかを考える。(×思う)

例3) 自分の長所と短所を考える。(×思う)

B「過去のことや完了したこと」「調査データ」等から普遍的法則を見出す。

例1) なぜ失敗したのか考える。(△思う)

例2) 作品のどこがいけないかを考える。(△思う)

「過去の出来事の原因究明」を含む。例1を「なぜ失敗したのかと思う」、例2を「作品のどこがいけないのかと思う」と比べると、「思う」が一時的であるのに対して、「考える」は「隈なくあらゆる角度から」、「様々な資料や意見をもとに」、「徹底して時間をかけて」のニュアンスがある。

C「過去のことや完了したこと」から「未来のこと」を推測する

例1) 明日の予定を考える。(×思う)

例2) 私は将来について考える。(×思う)

例3) 母は、私の将来のことを考える。(△思う)

例3を「思う」に変えて、「母は、私の将来のことを思う」とした場合、「思う」は情緒的だが、「考える」は「具体的な諸条件を並べ、現実的に」のニュアンスがある。

② 既にある選択肢を比較して、あるいは既に確定した条件が許す範囲で、最良のものを選んだり、最良を目指して改善したりする

例1) 進路先を考える。(×思う)

例2) 明日着る洋服を考える。(×思う)

例3) 考えた結果、どちらも買わないことにした。
(×思う)

例4) どの色の組み合わせがよいか考える。
(△思う)

例5) 友だちと何をして遊ぶかを考える。
(△思う)

到達点を目指して頭をはたらかせる共通項がある。例4「どの色の組み合わせがよいかと思う」、例5「友だちと何をして遊ぼうかと思う」と比べて、「考える」は「集中して結論を出すべく努力する」ニュアンスがある。

③ 基準やマナーに照らして自己の言動を律する、社会性に則り配慮する

例1) 少しは周りの人のことを考えてほしい。
(×思う)

例2) それは考えている人の行動じゃないよ。
(×思う)

例3) 自分自身の行動が正しかったのか考える。
(×思う)

例4) 目上の人への言葉遣いを考える。(×思う)

例5) お年寄りには席を譲るべきだと考える。
(△思う)

当事者本位でなく、社会通念としての基準やマナーの物差しで判断することを示す。例5は「思う」も成り立つが、「考える」は一時的な思いでなく当人の確固たる継続的な考えであり、「なぜならば…」と理由を説明できるニュアンスがある。

④ データ、経験則に基づいて考慮する

例1) 健康によい献立を考えてから料理する。
(×思う)

例2) 手紙の内容を考える。(×思う)

例3) 先生は課題の量を考えてほしい。(×思う)

例4) 文章構成を考える。(×思う)

例5) 仕事の作業手順を考える。(×思う)

例6) どうしたらうまくなるのかを考える。
(△思う)

例7) 学校祭で何をするか考える。(△思う)

先の社会通念の例と似ているが、個人がその都度、相手との関係性、自身や相手の素質、おかれた場の状況を鑑み、頭をはたらかせることを示す。例6、例7は「考える」の方が「結論を出すべく集中する」ニュアンスがある。

⑤ 理性に照らして判断・対処・解決する

例1) 考えるより感じるんだ。(×思う)

例2) すべきことを考える。(×思う)

例3) 授業でわからなかったところを落ち着いて考える。(×思う)

例4) 数学の問題を考える。(×思う)

例5) 考えている人の邪魔をしてはいけない。
(×思う)

例6) お菓子作りに何が必要かを考える。(△思う)

感性よりも理性に照らして判断・対処・解決することを示す。仮に「お菓子作りに何が必要かと思う」と比較すると、「考える」の方が「一時的でなく継続して念入りに」「参考資料等にも目を通して隈なく丁寧に」のニュアンスがある。

⑥ 目的のために案出する

例1) みんなで解決策を考えた。(×思う)

例2) 試合の作戦を考える。(×思う)

例3) ダンスの振付を考える。(×思う)

例4) ペットの名前を考える。(×思う)

例5) オリジナルの遊びを考える。(×思う)

例6) 夜ごはんのメニューを考える。(×思う)

「を考える」の前に置かれた名詞が目的であり、目的達成を目指して試行錯誤し案出することを表している。

⑦ 強いて思い浮かべる

例) 彼はつらいとき、楽しいことを考えるようにしている。(×思う)

「彼はつらいとき、楽しいことを思うようにしている」と比較すると「考える」の語に「強いてする」語感が含まれることに気付く。「彼はつらいことがあると、強いて楽しいことを思うようにしている」と「強いて」を補わなければ「考える」同様のニュアンスが出てこない。

以上、「考える」は、主に「確定したことに基づいて」他を推定する働きを指し、「思う」との比較では、「考える」が「手がかりを元に、他と比較対照したり、関連付けたりしながら、目的に沿い、時間をかけ、作業して、念入りに、集中して、強いて」想起するはたらきであると分かる。

2. 論理

論理的文章には根拠が必要である。「一般にレポートで要求されるのは、あるテーマについて調査・観察したことを記録・報告すること、それに基

づいて自身の考えや意見を述べること」とあり(注1)、この「基づいて」は先に挙げた「考える」の語義の中心となる「確定したことに基づいて」と重なる。文章構成は、小学校四年生国語教科書の「ほうこく書」にあるように「問い、理由やきっかけ、調べ方」「分かったこと」「問いに対する答え、調べる活動を通して考えたこと」の構成が基本であろう(注2)。

理由の表現には「なぜならば～からだ」「～ので」「～だから」「理由は○つある。～こと、…ことだ」がある(注3)が、学生の用例には形式に留まる例がある(以下、(S)は筆者の授業後の学生の文や文章の例である。匿名を条件に掲載の許諾を得た)。元より「思う」の文末は論理的文章に適切でないが(注4)、「なかみの根拠」「つながり根拠」の説明に有効としてここに挙げる。例1の「ので」は、必ずしも論理を構成しない。

例1 (この手遊びは) 指も1～2本しか使わないので、いいと思いました。(S)

養成校以前の教育の、①考えには理由を添える、②「いい(よい)」と言うならば「いい」理由を説明する、との教えに則ったものだろう。だが、理由の形式をふみながら根拠にはならない(注5)。根拠には「なかみの根拠」と「つながり根拠」があり(注6)、「なかみの根拠」とは、「(その手遊びで)指を1～2本しか使わない」ことの正しさを示す根拠である。例1は「1～2本」と幅のある表現が厳密さを欠く。「つながり根拠」とは、「指も1本しか使わない」ことが確かに「いい」につながることを示す根拠である。例1の場合は、誰にとって「いい」のか、なぜ「いい」のかを補う必要がある。二通りの根拠を補い、書き直すと以下ようになるだろうか。

例1直し① この手遊びで動かす指は人さし指だけなので、指の巧緻性が低い幼児でも楽しむことができそうだ。

例1直し② この手遊びで動かす指は人さし指だけなので、手遊びを苦手とする私でも臆することな

く幼児の前で示すことができる。

例1は、この後も繰り返しモデル文として扱い、書きかえていく。

論理的文章は、文単位においても文章構成においても「根拠」で構築され、論理の筋道を示すものである。上記「考える」の語義のうち「理性に照らして対処・解決する」はたらきを中心に、「確定したことをもとに他のことを推測する。B調査データ等から、普遍的法則を抽出する」等が論理的文章の思考の中心となる。そこでは中身の正確さや繋がり、緊密さが重視される。

学生の文章に頻出する「いい（良い）」の語について、論理的文章の留意点に「個人の感情や判断を表す語に注意する」とし「他にもっとふさわしい言葉はないのか、等と考えて使うように」促されるのは（注7）、論理的文章が正確さや厳密さを求めるためだが、保育の記録においても同様に感覚的直観的表現は避けるべきであろう。

ただ、保育者養成系の学生が手遊びを覚え、実習で幼児に伝えることを「考える」ときの「考える」とは、上記「確定したことから他のことを推測する。C過去に起きたことや完了したことから、未来のことを推測する」枠組み、「思う」に近い「考える」である。

3. 保育の記録

保育実習ノートの指南書に、「集まりの時間にみんなが集まってくれなくて困った」では感想にすぎず、「集まりの時間になかなか集まらない子がいた（事実認識）」「自分の遊びに夢中でやめられなかったり、物を出し過ぎて片付けに時間がかかったりする子がいたためだと思う（原因の分析）」「遅れがちな子どもには、早めに集まりの時間を知らせたり、片付けを手伝ったりして集まることができるようにしたい。（改善策）」と改めるように書かれている。「（自身が認識した）事実に基づいて」原因と改善策を考える展開を示す（注8）。

別の指南書には「①実習の目標が達成されたか検討する、②実習体験から気づき、学んだことを整理

する、③実習で学び得たことをさらに深める」とあり、併せて「どのようなプロセスを経てそのような学びを得たのか」を書く、「実習を終えた段階でもう一度自分なりに考え、考察を深め」「学びを総合的にあため直し、また学校で学んだことと合わせてじっくり考えてみる」とある（注9）。「プロセス（＝自身が受け止めた事実）」を「目標」や「学校で学んだこと」と照らし合わせて考える展開を示している。

実習ノートとエピソード記述を同等に見るのは乱暴かもしれないが、上記の説明、特に後者はエピソード記述に近い。これら保育の記録は、「事実に基づいて考えを述べる」大筋は論理的文章と共通するものの、異なる要素も含んでいる。

まず、「事実」の捉え方である。鯨岡峻『エピソード記述入門 実践と質的研究のために』によると、エピソード記述の文章構成は「背景」「エピソード本体」「考察」から成り、その事実（確定）の捉え方は論理的文章と異なる。事態の客観的な流れを描くにも書き手がどのように捉えたかを中心とし、書き手が他者の主観を間主観的に把握した部分や自分の思いを盛り込むという（注10）。「間主観的」とは、他者の主観（心）の中の動きをこの「私」の主観（心）において掴むことで、その場の「動き」や「息遣い」を「私」を通して捉え、「私」を経由して表現するという（注11）。「エピソード本体」には、事態の客観的な流れを描き、その場面を経験していない読み手に共通理解をもたらし、一緒に考えさせる記述が求められている。『『誰にとっても』の部分がまずしっかり描かれ、その上で『自分にとって』の部分が載ってくる』ように書くという（注12）。「保育」が人と人のかかわりである以上、論理的文章の正確さ・緊密さにそぐわない要素が絡むのである。

次に、書き手の「問題意識」に基づく「気づき」を中心とする特徴がある。『保育のためのエピソード記述入門』第2章39例の「背景」や「エピソード本体」の文末は「～た」、次いで「ている」「である」が多い。一方、「考察」の文末は以下の通り、「気づき」「発見」を示す文末や「自身を客観視」

し「抱負を述べる」文末が確認される。学生の文末は、大半「思う」「いい」に占められるため、文末に焦点を当てて見ていく。以下、(1)～(5)は筆者の判断による分類、文例後の（ ）内はその文が表れる頁を示す。

(1) 目に見えない幼児や保護者の思いを保育者として推察・洞察する

「望んでいることではないのではないかと考えたのである (93頁)」
「～はと考える (101頁)」
「かもしれない (110頁)(131頁)」
「～だろうか (88頁、120頁)」
「なってきたのだと思う (90頁)」
「～ようだ (94頁)」
「～ようになった (128頁)」
「～に違いない (116頁)」
「～ていけば…に違いない (141頁)」
「…たのは、～からだと思う (116頁)」
「～だったのではないだろうか (135頁)」

(2) 保育者としての経験則に照らして述べる

「～する姿が見られるようになっている (93頁)」
「～ものである (120頁)」
「…すると、～する子が多い (120頁)」
「～という子が多いのが実情である (124頁)」
「～はずである (141頁)」

(3) 保育者としての自分を客観視する・省察する

「～という気持ちもあった (101頁)」
「できた (101頁)」
「日頃から～ていた (102頁)」
「心がけてはいる (120頁)」
「頭が下がった (103頁)」
「成長を感じた (104頁)」
「びっくりしたのは～事だった (104頁)」
「～てしまっていた。反省する… (106頁)」
「反省した (108頁、110頁)」
「反省する (137頁)」
「反省する一日だった (115頁)」

「受け止めていなかったようにも思う (110頁)」
「申し訳なく思った (111頁)」
「申し訳ない気持ちになった (116頁)」
「悩んだこともあった (126頁)」
「～を思い出す (120頁)」
「思い上がりだった (131頁)」
「～つもりだった (131頁)」
「難しさを痛感した (135頁)」
「～すればよかったと後で思った (137頁)」
「改めて自分なりの保育士としてのあり方を考えた (140頁)」
「思いあぐねた (143頁)」

(4) 問題意識に沿った前進・成長の過程に出来事を位置付け、意義付ける

「考えさせられる出来事だった」(83頁)
「ハッと気づかされる出来事だった」(85頁)
「学びにつながっていくと思っている」(87頁)
「印象的だった (94頁)」
「気づく出来事の一つだったように思う (95頁)」
「～ことが改めてわかった (98頁)」
「ていねいに関わる必要性を強く感じたエピソードだった (101頁)」
「自分の態度を見直すきっかけになった (104頁)」
「～大切さを改めて感じさせられた (105頁)」
「それ以来 (中略) 私の感情をコントロールしてくれている (113頁)」
「～れば (中略) 自分で自分を肯定できるようになると思う (115頁)」
「気づいた (114頁)」
「思い出させてもらった気がした (124頁)」
「今も目に焼きついている (126頁)」
「～が分かったような気がした (128頁)」
「～が分かった気がした (135頁)」
「心に残る職員会であった (143頁)」

(5) 保育者としての決意を述べる

「これからも (中略) ていきたい」(86頁、87頁)
「～ことを願いたい (99頁)」
「もっともっと (中略) 知りたいと思った (103頁)」

「伝えていきたい（126頁）」

「見守っていきたい（141頁）」

エピソード記述の方法論は単なる文章作成技法でなく、単に人の生のある断面を生き生きと描けるようになること自体を目的とするものではなく、むしろ描き手の「問題意識」や「基本的な問い」が重要であり、生の断面の意味を掘り起こして他者と共有してこそ、真のエピソード記述だという。

例えば「人が生きるということはどういうことか」「共に生きるとはどういうことか」といった人の生に関わる哲学的ともいえる大きな問いである場合もあります。あるいは、「育てる」とは何か、「子どもが遊ぶとはどういうことか」等々、子育てや保育に関わって立ち上がってくる切実な問いである場合もあるでしょう。いずれにしても、現場に関与していると、そこでのさまざまな体験や気づきの中から、関わることの意味は何か、支援することの意味は何か、人を受け止めることの意味は何か、人を理解することの意味は何か、等々、人が生きることに関わる大小さまざまな問いがおのずから立ち上がってきます。それを考える中で、人が人と共に生きるということの意味がほんやりとではあれ垣間見えてきます（注13）。

論文やレポートは初めに主題を提起し、それを論ずる意義を書き、事実を元に中身の正確さや繋がり

の緊密さに注意しながら、筋道立てて考えて問題を究明する。一方、保育の記録は「体験をもとに、自分自身の保育者としての在り方を省察する」もので、書き手各々の「問題意識」や「基本的問い」を基軸として自身を新たな光で照らし出すことや事実に含まれる普遍性を他者と共有することに目的がある。

「考察」の文末分類枠の「(4) 問題意識に沿った前進・成長の過程に出来事を位置付け、自分なりに意義付ける、(5) 保育者としての決意を述べる」は、先に分類したところの「(「思う」に置換できない) 考える」語義分類枠のいずれにも収まらない。

それは、保育の記録の考え方の一部は「思う」の範疇だからである。

再び、例1を保育者の「問題意識に沿うように」書き直すと、次のようになろうか。

例1 （この手遊びは）指も1～2本しか使わないので、いいと思いました。(S)

例1直し③ 私は未満児に提示できる活動を探していた。この手遊びは、人さし指だけを使い、歌もゆったりしていることから興味を持った。

小学校六年生の国語教科書「随筆を書こう」の単元に（注14）「②どこで、どんなふうに、その言葉に出会いましたか。出会ったときのことをくわしく思い出して、そのときのことを書き出しましょう。③その言葉に対する、あなたの思いを書きましょう。なぜ忘れられない言葉になったのか、そのときどんな思いや考えをもったのか、今、どう考えているのか、自分と対話しながら書きましょう」と説明がある。エピソード記述の「事実を誰にでも伝わるように書き、当時の自分の思いや考えを書き、更に、振り返って自己省察しながら広い視野に立ってまとめる」書き方に近い。そして、国語科「随筆」ジャンルは「説明的な文章」と異なり、生き生きと出来事を描写し心情を中心に描く文章なのである。

説明的な文章に含まれる報告文・意見文はレポートや論文に、文学的文章に含まれる随筆は保育の記録につながる系統性をもつ。（もっとも、エピソード記述が生き生きと描くこと自体を目的とするものでないことは前述の通りであるが、随筆を書くことも文章作成技法に留まらず自己を再発見する側面をもつ。）

論理的文章と保育の記録の文章とでは「考え方」が異なり、「考える」語義分類を表にし、双方に必要とされる項目に印をつけると差が明らかになる。

「考える」はたらき		レポート等 論理的な文章	エピソード 記述
確定から推定	A 気持ちを		◎
	B 普遍的法則を	◎	○
	C 未来を		◎
選択肢や確定した条件から最良のものを		○	
マナーや社会性に基づき自身を律する			◎
経験則やデータに基づき考慮する		○	◎
理性に照らして判断する		◎	
目的のために案出する		○	
強いて思い浮かべる		△	△

4. 学生の例

保育者養成校の学生には、受け止めた「事実」を他者に伝えることを困難とする層がある。そして、たとえ事実を書いても「考察」につながらない例がある。エピソード記述で「他者の理解を得るためには、『背景』を描くことも大切であるが、エピソードで何を描きたいのかによって、背景もまた変わってくる」(注15)ののだが、「切り取り」が困難なのである。また、「考察」を「いいと思う」のみで済ます例も常に一定数ある。

以下の文章は、筆者の保育内容指導法（言葉）の授業の、模擬保育の発表やその改善のための話し合いに関するレポートの文章である。「その保育活動の意義と改善点」「班の話し合いの意義と課題」をまとめる課題で、いずれも「初めに事実を書き、次にそれを基に考えたこと（＝意義と改善点）を書く」条件を課した。

結果、いずれも「初めに事実を書く」条件が不十分である。文章例1も、「考え」に応じて活動の要点を「切り取り」まとめるべきところ、事実を考えた裏打ちとして認識できないため、必要な事実を切り取れていない。

文章例1.未整理な事実

「その保育活動をする意義と改善点」

私たちの班は、ドレミの歌を子どもたちと作るという指導計画を立て、保育活動を行った。活動の中で、子どもたちは音楽に親しみ、歌を歌ったり、簡単なリズム打ちをしたりなどする楽しさに気付くことができる。また、自分の気持ちを言葉で表現できるようになり、ドレミの歌を作るという活動を通

じてイメージや言葉を豊かにできる。クラス全体で「ドから始まる、ドレミの歌に合わせて歌えるものって何かな?」等と質問してしまうと、子どもたちが一斉に意見を言ってしまう、なかなか意見が言えない子どもが出てくる場合がある。そのため、いくつかの班に分け、一班二つずつぐらい意見を出してもらうように促す必要がある。いくつかの班に分かれ少人数になることで一人ひとりが意見を言いやすくなると感じた。(S)

文章例2の考察は「面白い答えがたくさん出てくる」に留まり、何に基づいて「いい」のかが定かでない。文章例3は「模擬保育について話し合う意義や改善点」を書くべきところ「言葉を豊かにする」表現技術の目的で捉え、課題の求めに合わない。

文章例2.「いい」に留まる考察

「その保育活動をする意義と改善点」

私は「ドレミの歌」の指導案の班がいいと思った。ドレミの歌は最初から歌詞が決まっているけれど、子どもたちに「『ド』から始まる言葉はほかに何があるかな?」と問いかけていて、子どもは想像力が豊かなので面白い答えがたくさん出てくるのではないかなと思った。子どもから出てきた言葉で新しいドレミの歌を作るのはすごくいいと思うが、自分の言った言葉が選ばれなかった子どものことも考えて2番の歌詞に使ってみるといいと思う。(S)

文章例3.ふさわしくない問題意識

「(模擬保育の班ごとの発表の後、改善点等を)

班で話し合う意義と課題」

授業中に話し合うことは、自分の中に新しい言葉が増え、こういう表現もできると発見もある。そうすることで、次の話し合いでは、自分の中の新しい言葉からどんどん浮かんでくる。でもこれだけでは、いつかは話し合いではなくお話会になってしまうのではないかな。そうならないためにも、班の一人ひとりが、次はこんなことを言ってみようなど言葉の試行錯誤をしてみたら、とてもいい話し合いになるのではないかなと考える。発表することも同様に、

数人に伝えるのではなくクラスの人に自分の意見を伝えることのできる場。そこでの課題は、全員が上手に言えるのではない。だから人の発表を見て、いいな、真似したいと思うような所をどうやって自分のものにするのが発表する場での課題だと私は思う。(S)

以上の例は、①「考え」に組み合う「事実」を切り取る。②感覚的表現「いい」で済まらず、考えの裏付けを表現する。③場に応じた「問題意識」をもつという改善策を提示している。

5. 考える文章

では、論理的文章にせよ保育の記録の文章にせよ、授業内の文章作成の積み上げを通して「考え方」を醸成し、且つ確かな「表現力」に結実させるためには、何を伝えるべきか。同じく筆者の保育内容指導法（言葉）の授業における振り返りシートの文例を挙げつつ、述べたい。

(1) 思考と組み合う事実を切り取る

「～と思うので…と思う」は奇妙だが、養成校の学生には率直な表現でもある。教室内で幼児教育現場を「想定」、自身が保育者であると「想定」、幼児の発達段階や興味関心、保育者の仕事も「想定」する、「思う」に「思う」を重ねる経緯が原因である。

接続助詞「ので」は確定した事実を受け、一般に事実とは「証拠を挙げて裏付けすることのできるもの→誰もが確認できること」である（注16）。論理的文章はもちろん保育の記録も自分の捉えた事実を他者に伝える必要がある。まずは、事実を見極めることが肝要である。授業内では「教科書や絵本等の資料」、「実習経験やビデオ教材で知る子どもの様子」、「学生の発表、模擬授業（で捉えた事実）」が「事実」に相当し、「ので」の前に置かれるべきである。「確定した事実がある『ので』、それに基づいて『考える』」構成を求めたい。

上記の文章例1は「ドレミの歌の替え歌を創った。『ドーナツの他に、ドで始まる言葉はあるかな?』のように、すべての音について順に尋ね、言葉を集めた後に候補を多数決で絞り、みんなで替え

歌を歌う案だった」と説明した上で、「言葉集めの意義」と「多数決の是非」をまとめると筋が通る。

(2) 「いい」で済ませない

「思う」の中身を「よい」の一語で済ませる「～と思うのでよい」の文例も少なくない。

例2 小さい子だと見た目と中身が一致しないと思うので、この絵本はとても良いと思った。(S)

例3 罰ゲームつけることで負けないように頑張るぞという気持ちになると思うので、良い遊びだと考えました。(S)

「確定した事実」と「それに基づく考え」を順に示す書き方に直すと以下のようなになる。

例2直し 絵本には、まず果物の外観が描かれ、次に内側が描かれている。果物の見た目と中身を幼児に知らせる絵本だとわかった。

例3直し 授業で試しにゲームをしたところ、罰ゲームを設けることで学生の私たちは一層真剣に取り組み、面白さが増した。幼児も私たちと同じように、負けないように頑張るという気持ちになるのだろうか。

次の例も、事実に基づくとは言えない。

例4 人が嫌がることをしたら、自分にも嫌なことが返ってくるという教訓になると思うから、年長さんとかによむといいと考えました。(S)

例5 「おおきなかぶ」は劇にしやすくて親しみやすいと思うので、遊びにつなげられる良い本だと思いました。(S)

例4直し 私は絵本に、人が嫌がることをしたら自分にも嫌なことが返ってくるという教訓を読み取った。年長児は物事の善悪を判断することができると聴いているので、年長児クラスで読み聞かせをしたい。

例5直し 絵本では、同じ掛け声がリズムカルに繰り返され、かぶを引っ張る人数も次第に増えていく。劇遊びに展開できそう。

以上、考えを形成するためには、事実を見極めること、思考の裏付けとなる事実を切り取り、「いい」を避けて、文意を明確にすることが課題である。

(3) 問題意識に沿う考察

問題意識や基本的な問いの軸が無いと、気づきも無ければ保育の深奥に触れることも無い。頻発する「～のでよかった」の表現は、「自分は学びを達成できたことを嬉しく思います」の意味だと推察するが、担当者への話し言葉的な褒めメッセージ「先生がお世話してくださった実習や授業は、私が～できたという点で『よかった』です。先生に好感をもちます」のニュアンスも垣間見える。文末の「よい」は避けるに越したことはない。なぜならば、授業や実習のまとめの文章とは、書く作業を通して書き手自身が学びの内容を整理し定着させることが目的だからである。「よい・悪い」でなく「何を理解（発見）したか」を学生が自らに問い、自問自答後の凝縮した中身をこそ相手（読み手）に伝えるべきである。

例6 実習を通して、いろいろなことがわかったのでよかったです。準備の大切さや子どもの反応を予測する大切さがわかったのでよかったです。(S)

例6直し 実習を通して「幼児を主体とする保育」の意味が少し理解できた。私は、造形表現を通して年齢ごとの発達を理解することを目標にしていた。しかし、設定保育でお面づくりをしたとき、発達の個人差が非常に大きく、しかも個人内でも作業ごとに差があることに気づいた。前もって幼児の反応を予測するには、日ごろから一人ひとりをよく見ていることが大切だとわかった。同時に、一人ひとりの自ら伸びようとする一生懸命な姿にも気づくようになった。

自問自答し、自己を客観視する過程で気づきも生まれよう。「いい」「よかった」という直観的な表現が、問題意識の欠落を読み手に印象付けてしまうのではないかと危惧する。未だ学びの過程にある学生には、「いい（よい）」に換えて「自己の客観視、省察」にふさわしい「わかった」「必要がある」「～

だろう」「～たい」等の文末表現を推奨したい。

例7 保育者は読むときに声の大きさを変えたり、強弱をつけて読んだらいいと思いました。(S)

例8 今は学生同士でやったので、棒読みになってしまったけど、子どもとすることは、歌に強弱をつけてやったほうがいいなと思いました。(S)

例9 大人のすることを真似するので「お耳」や「お鼻」等教えながら遊んでいくと良いです。(S)

例10 園でも紙芝居を読んだ後に子どもたちの名前を呼んでいってコミュニケーションをとると良いです。(S)

例7直し 保育者は、声の大きさを変え、強弱をつけて読むと、聴き手が楽しめるのだとわかった。

例8直し 学生同士だから歌に表情が無かったけれど、幼児に示すときには強弱をつけ、表情豊かに歌う必要がある。

例9直し「お耳」や「お鼻」等教えながら遊んでいくと、幼児は大人の真似をするだろう。

例10直し 保育者になったら、紙芝居を読んだ後に子どもたちの名前を呼んでコミュニケーションをとりたい。

再び文例1に戻り、論理的文章の書き方を加味した「テキストに基づく」書き方、保育の記録の書き方を加味した「気づきに基づく」書き方の例を示す。

例1 （この手遊びは）指も1～2本しか使わないので、いいと思いました。(S)

例1直し④ この手遊びは人さし指1本でできるので、年齢の小さい子に向いていると思う。子どもは1歳を迎える頃に指さしをし、それによってコミュニケーションを始めるとテキストに書いてあったからである。動かす指が少ない分、歌とリズム、身ぶり手ぶりでコミュニケーションを楽しみたい。

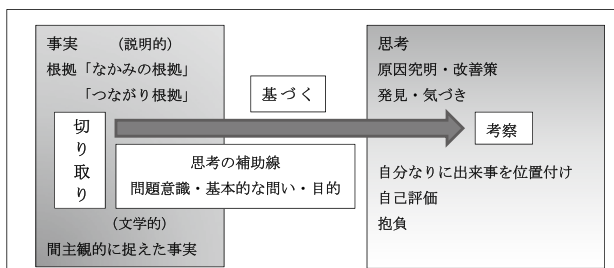
例1直し⑤ この手遊びは1本の指を使う。手遊びには指の巧緻性を高める効果があると授業で聞いた。巧緻性という観点で手遊びを整理し、容易なものから難しいものまで並べてみることを思いついた。

おわりに

書くことは単に文章表現技術の問題に留まらず、「考える」とことと一体だと筆者は捉える。

小学校以降の「説明的な文章」は考えの筋道の表現である。だが、学生の日常生活において理由を添えて発言する機会は乏しく（注17）、「～ので」の用法に無頓着で、「～ので」に事実を先行させる意識が薄い。一方、小学校以降の「文学的な文章」は心情の表現であるが、保育の記録に事実を描くとき、間主観的な捉え方を生き生きと描くことにつながる。しかし、国語教育では、説明的な文章も文学的な文章も、読解問題として扱われる傾向が強く、書き手側に立つ訓練は少ない。

養成校入学までの国語科教育の長さに比して、自ら課題設定し仮説を立て根拠をあげて論じる経験も少ない（注18）。同時に、場に応じた問題意識も薄く、発見や気づきを得にくい。そのため、現段階では「思考の補助線」（注19）を必要とする。



図は、考えを形成して書く作業を筆者なりにまとめたものである。およそ上は論理的文章と共通、下は保育の記録に特有の性質を並べた。

「事実に基づいて思考する」線を引くとき、その方向性は「思考の補助線」に依る。例えば「目的」を設定したなら、「活動は……だった。目的に照らすと～と考えた」という構成が期待される。教員の指示は「あなたの目的に照らして考えをまとめなさい」の形になろう。仮に、幼稚園教育要領の理解を深める活動後ならば、「～の活動をした。それは教育要領の…に関係すると考えた」という構成になり、教員の指示は「幼稚園教育要領の項目を具体的に引きつつ活動の意義について考えたことをまとめなさい」の形になろう。本来、「考えをまとめよ」の指示で、学生が自ら（例えば「目的」や教育要領

によって）補助線を引く（方向付ける）ことが望ましいが、その段階に達していない。その結果、「～と思うので…と思います」「～のでいいと思います」「～てよかったです」が続出する。

早稲田大学ライティング・センターの「文章作成過程で指導する」「書き手自身が内容を深めていくことができるよう対話で書き手を導く」手法（注20）は示唆に富む。思考が深まらず文章が書けないのは、「なかみの根拠」「つながり根拠」の正しさを吟味し、「事実から思考へ」の大筋をふまえて進むにも、「問いと答え」「問題意識と改善策」「目的と自己評価」の矢印を見失い、書き手が迷子になるためである。

註

- 1) 渡辺哲司・島田康行『ライティングの高大接続』（2017年 ひつじ書房）141頁。
なお、同書43～44頁に、高校におけるレポート作成が「事実を他者に伝える」性質をもち、大学は「書き手の考え」を求めるとある。
- 2) 「国語四」下 はばたき（2018年 光村図書出版）98頁
- 3) 名古屋大学教育学部附属中学校・高等学校国語科『はじめよう、ロジカル・ライティング』（2014年 ひつじ書房）72頁
- 4) 川端元子「大学生のレポートに出現する『思う』と『考える』の機能について―伝達の側面から見た問題点―」（『愛知工業大学研究報告』2013年）に「思う」は思考内容をマークする動詞という側面をもちながら、論述には多用されないとある。
- 5) 前掲3）78頁「根拠」は「理由」を支える事実であり、具体例やデータのこと。
- 6) 前掲3）75頁
- 7) 前掲3）63頁
- 8) 開仁志『実習日誌の書き方』（2012年 一藝社）62頁
- 9) 相馬和子・中田カヨ子『幼稚園・保育所実習 実習日誌の書き方』（2004年 萌文書林）203頁
- 10) 鯨岡峻『エピソード記述入門』（2005年 東京大学出版会）36頁
- 11) 前掲10）16頁
- 12) 鯨岡峻・鯨岡和子『保育のためのエピソード記述入門』（2007年 ミネルヴァ書房）74頁
- 13) 前掲10）11頁
- 14) 「国語」六 創造（2018年 光村図書出版）191頁
- 15) 前掲12）75頁
- 16) 名古屋大学教育学部附属中学校・高等学校国語科『はじめよう、ロジカル・ライティング』（2014年 ひつじ書房）60頁
- 17) 前掲1）115頁に、国立教育政策研究所の調査結果として、[表8-4]に、日頃の会話や話し合いで理由や根拠を明確に挙げて話すと答えた割合は「どちらかと言えば意識している」32.7%、「意識している」が10.5%。
- 18) 前掲1）72頁
- 19) 前掲1）72頁
- 20) 前掲1）128頁