HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	『北大子ども学ゼミナール』の試み
Author(s)	川田, 学; 伊藤, 一奈
Citation	子ども発達臨床研究, 23, 85-93
Issue Date	2026-06-20
DOI	https://doi.org/10.14943/rcccd.23.85
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/99978
Type	departmental bulletin paper
File Information	08_1882-1707_09.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

実践報告

『北大子ども学ゼミナール』の試み

川田　学*・伊藤　一奈**

Memorandum on a Pilot Seminar in Child Studies for Practitioners

Manabu KAWATA, Kazuna ITOH

要　旨

子ども発達臨床研究センターでは、2025 年度に 3 回にわたって「北大子ども学ゼミナール」を開催した。北海道内および道外から 37 名が受講した。受講者は保育者のほか子育て支援者、学童保育支援員、大学非常勤講師など多岐に渡り、30 代から 60 代以上までと幅広い世代が集った。本講座は、1954 年に北海道大学教育学部で開催された「児童文化講座」の現代的アレンジの試みであった。ますます複雑化する保育現場を支えるため、研究系大学における保育者のリカレント教育としての「二次的実践力」の育成について考察した。

キーワード：北大子ども学ゼミナール、幼児園、リカレント教育、二次的実践力

1．講座の背景

（1）児童文化講座（1954）

北海道大学大学院教育学研究院附属子ども発達臨床研究センター（以下、センター）の出発点は、1952 年 5 月に野外保育として開始された通称「北大幼児園」（以下、幼児園）にある。野外保育がはじまって 10 年の節目に編まれた『十年の歩み』（1962 年 9 月発行：図 1）には、幼児園のはじまりの経緯について以下のように記されている。

「昭和 25 年 5 月に北大に教育学部が新たに新設されることになり、特殊教育講座（奥田三郎教授担当）が設けられましたが、同時に特殊教育対象児のための、早期保育実験室を同講座に設けたいという意図が持たれました。このような意図を早急に実現することは、なかなか困難ではありましたが、とにかく中心になつて保育をやつていく人をということで、長年にわたつて東京で保母長をしていた林田栄（現保育主任）を招くことになりました。

こうして翌 26 年 10 月に林田が教育学部に着任しました。

さて、上に書きましたような意図の他に、城戸幡太郎教育学部長は、一般の幼児の保育と研究ということが必要であるという考えから、大学の広

* 北海道大学大学院教育学研究院附属子ども発達臨床研究センター　教授
** 北海道大学大学院教育学院　博士後期課程

10.14943/rcccd.23.85

い構内を利用して、取りあえず野外保育といつたものを試みてみたらという意図を持たれ、このことは、やがて27年5月ころになつて現クラーク会館前の芝生あたりで遊んでいた北大職員宿舎の幼児たちや、大学付近の家の幼児たちに、林田が保育の手をさしのべるということによつて実現の第一歩を踏みだすことになりました。これは当時、ほとんど野放しの状態で、大学構内を遊び場としている幼児たちに、すこしでも教育的な配慮をしてやろうというような考えによつたものでありました。」(p.1)

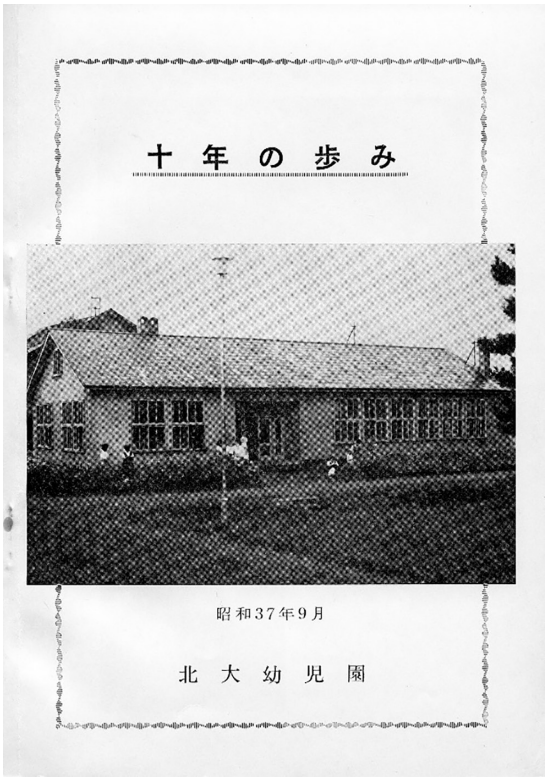

図1 『十年の歩み』の表紙

幼児園は、制度的な後ろ盾があってはじまったものではなく、当初からその運営に関わっていた奥田三郎の言葉を借りれば、しばらくの間「非合法」的に続いてきたといえるが(北大幼児園,1976)、この取り組みは幼児とその家族にとってのみならず、北海道内の保育関係者にとっても重要なきっかけを与えた。それが、1954年の夏に教育学部で開催された「児童文化講座」である。

『十年の歩み』によれば、この講座を「道内の幼稚園・保育所の関係者が数十名」受講し、その会場として幼児園も使われたという。幼児園は当初は野外保育としてはじまったものの、風雨や冬の寒さをしのぐために払い下げの札幌市電車両を園舎代わりにし、そして1954年6月からは学生ホールを昼間は園舎として利用できるようになっていた。『十年の歩み』の表紙写真はその学生ホールであり、児童文化講座の会場として使われたようである。

児童文化講座は、未だ情報網に乏しく、研修機会の限られていた北海道の保育関係者にとって貴重な学びの場を提供するとともに、これを契機として北海道保育問題研究会が結成された(市澤,2020)。幼児園は、戦後北海道における保育者の学習・研修の機運を醸成するのに一役買ったと言えるだろう。

(2)北大子ども学ゼミナールへ

児童文化講座の開催から70年余り経ち、幼稚園や保育所等の就学前保育・教育施設の増加とともに、保育者の研修機会は大幅に増えた。処遇改善とも関連づけられながら、国や地方公共団体の責任において実施される専門的研修も体系化され、民間の保育団体が開催する年次大会や研修プログラムの密度も高い。2020年から本格化した新型コロナウィルス感染拡大によって、オンラインシステムの普及も進み、対面で集合しなくとも研修の受講が可能になったことは、北海道のように広大かつ離島やへき地を擁する地域では利点も多い変化である。

一方で、上記のような保育者を対象とした研修の講師役を務めてきた第一著者の経験から、溢れるほどの研修メニューを前に、保育者の学習が受け身になりがちであるようにも思われる。このことは、保育の担い手不足の問題や多忙化する保育現場の実情も背景にあるだろう。学校教員による任意研究団体も継承・存続が困難な現状があるが、

保育においても自主的な研修・研究の場の継承が課題である。これは、上で紹介した北海道保育問題研究会の後継団体である北海道保育問題研究協議会の会長（2022 年～）を経験してきた第一著者の実感でもある。

以上のような問題意識から、幼児園の系譜にあるセンターとして、現代に求められる保育者等の学びの場づくりを試みることとした。企画名称は「北大子ども学ゼミナール」とし、一方向的な講義スタイルではなく、比較的少人数で対話しながら進めていく意味を込めて「ゼミナール」を冠した。1954 年開催の児童文化講座の内容については、史資料に乏しく明らかではないものの、乳幼児の保育では永遠のテーマともいえる「子ども理解」をキーワードとして、今回の講座テーマは「『子ども理解』を考える」とした。

（3）講座の概要

講座は全 3 回で構成した。概要は以下の通りであった。

【日時】2025 年 10 月 25 日（土）、11 月 29 日（土）、12 月 20 日（土）、各回 13:15 ～ 16:30

【参加者】37 名（保育者、子育て支援者、学童保育支援員、大学非常勤講師、保育サービス関連企業社員、その他）

【受講料】10,800 円（北海道大学の公開講座に関する規定による）

【プログラム】
第 1 回　いま、なぜ「子ども理解」か
第 2 回　子どもをあらわすということ
第 3 回　子どもと環境との関係について

【講師】川田　学（子ども発達臨床研究センター・センター長／教授）

【ゲスト講師】宮武大和（札幌トモエ幼稚園主幹教諭／子ども発達臨床研究センター・学外研究員）

2．講座の実際

今回の講座では、第二著者が“フィールドワーカー”として講座に入り、そのプロセスを記録した。以下、3 回にわたる講座を第二著者の視点から記述する。

（1）第 1 回「いま、なぜ『子ども理解』か」（2025 年 10 月 25 日）

冒頭では、講師である川田センター長より、北大幼児園開園当時のスライドを用い、ゼミ開講の経緯および問題意識についての説明が行われ、受講者はいずれも熱心に耳を傾けていた。続く自己紹介では、「子ども理解を深めたい」という共通の関心をもつ者同士の交流が和やかな雰囲気のもとで行われた。受講者の多くは、日常的に子どもや保育実践について省察を重ねている実践者であることがうかがえた。さらに、「理論的な子ども理解ではなく、実践的な子ども理解とは何か」という問題提起に対しては、深い関心が示された。

この日の主な活動であるグループワークでは、「子ども理解のおもしろさ、難しさ」をテーマに、8 つのグループに分かれて議論を行った。問いの内容は容易ではないように思われたが、実践経験豊富な受講者が多いことから、議論は予定時間を超えて展開され、活発なやり取りが継続した。最後に、各グループから「子ども理解とは○○である」という形式で格言が提示された。それらは、「永遠の謎である」、「宇宙である」、「子どもへのリスペクトである」、「連続性の見取りである」、「発見である」、「子どもの気持ちになって考えることから始まる」、「分かろうとするなかれ、でも分かりたい」など、多様で示唆に富む内容であった。これらの格言からは、子ども理解をめぐる認識の多様性が確認されたと同時に、そこに共通して見いだされるのは、「子ども理解」を大人が一方的に把握する構図への違和感であると思われる。したがって、「子ども理解」という語が前提としている枠組みそのものを問い直す契機が、発言の随所

に見られた。「子ども理解」といいながら、「子どもは理解するものではない」という意見も出され、川田センター長からは「それが本質のようなものである」というコメントがあった。この指摘に、多くの受講者が深く共感している様子であった。

また、保育が身体を用いる実践であると同時に、“ことば”の影響を強く受ける営みでもあることが講義において指摘された。この点は、本ゼミの重要な論点の一つとして位置づけられるものである。新たな指針や概念（例えば「主体性」）が提示されるたびに現場が対応に追われる状況は、“ことば”に強く規定される実態を示すものとして指摘された。他方で、“ことば”は実践の中から当事者によって生成されるものであり、その生成過程こそが重要であることが強調された。さらに、与えられた“ことば”を用いて子どもを捉えようとすること自体が、「子ども理解」の難しさを生み出している可能性が示され、受講者の多くはこれに同意する様子であった。各々が日々の実践を振り返り、与えられた概念では捉えきれない子どもの姿を浮かべ、実践の中で自らの“ことば”で子どもを捉え直すことの重要性を、改めて確認した回となったのではないだろうか。

グループワークの様子①

「格言」の発表

（2）第2回「子どもをあらわすということ」（2025年11月29日）

この日の主題は「自分は子どもをどのように捉え、その姿をどのように写真やことばに表しているのか」を振り返り、自己のまなざしを相対化することであった。記録の背後にある自身の価値観や無意識的な“まなざし”を捉え直すことを意図し、その“まなざし”の意味を問い直すことを可能にするプログラム構成が特徴的であった。

前半では、札幌トモエ幼稚園で写真記録を中心とした保育実践に取り組む、宮武大和氏をゲスト講師として迎え、「写真撮影において保育者の視点はどのように映り込むのか」について話題提供が行われた。宮武氏は、保育実践の中での写真撮影には「自分の価値観が写るため、自己を含んだ保育の探究につながりやすい」ということを強調した。つまり、写真には子どもの姿だけでなく、撮影者である保育者の“まなざし”が刻み込まれているという視点が提示されたものである。

グループワークでは、受講者が実践の中で撮影した写真を持ち寄り、それらの写真に映し出された子どもの姿や、自分自身の“癖”について言語化する作業が進められた。持参された写真には何気ない日常の生き生きとした場面が多数含まれていた。同じ写真を見ても、どこに意味を見出すのかが個人によって大きく異なることが明らかとなり、それぞれが自らの視点の偏りや価値づけの傾向に気づく契機となったのではないだろうか。

宮武氏によると、私たちは自分のフィルターを通してしか子どもを見ることができないため、写真には撮影者の主観が写り込むという。ゆえに、保育者同士が視点を突き合わせ、互いの見えているもの、見えていないものを意見交換することは、

“私の視点”を“私たちの視点”へと拡張していく点で重要な作業である。個人の“まなざし”を相対化し、多様な見方を重ね合わせることで、より立体的な子ども理解が可能になることが示唆され、受講者に新たな視点の拡がりをもたらしていた。

また、宮武氏が述べた「写真を撮り慣れるほど写真がつまらなくなり『子ども不足』を感じる」という実感は示唆的であった。これは、保育は保育者と子どもの身体的なやり取りを通して共に居る実践であるため、写真だけでは捉えきれない関りの質が存在することを示すものであり、記録の意味付けそのものが保育者の身体性に支えられていることを示している。

後半は、写真からエピソード記録へと素材を移し、各自が作成した実践記録を持参して読み合うグループワークが行われた。どのような場面を選択し、どのような語彙で記述し、何を重要であると見做しているのかには、書き手の関心や価値観が反映される。読み合いの過程では、写真の場合と同様に、文章においても記述の特徴や視点の偏りが明らかとなり、保育者としての各々の“まなざし”のあり方を再確認する契機となった。

二つのグループワークを総括する形で、川田センター長より三つの論点が整理された。すなわち、第一に「保育の記録は子どもを表しているようでいて、実際には保育者自身を映し出すものである」という点、第二に「子ども理解と自己理解は表裏一体の関係にあり、他者理解を深めるためには自らの認識の癖を知る必要がある」という点、第三に「記録を内省することが保育の質の深化につながる」という点である。

さらに、津守真による「発達の体験」が紹介され、受講者の関心を集めた。川田センター長が「人間を理解する際には、偶然の出来事を理解することを過少評価できない」と述べた点は、宮武氏の写真に現れる偶然の瞬間の捉え方と通じるものである。両者の内容が結びついたことにより、多くの受講者にとって自らの保育実践に引き付けて理解が進んだものと思われる。

グループワークの様子②（講師 宮武氏）

グループワークの様子③

（3）第３回「子どもと環境との関係について」（2025 年 12 月 20 日）

冒頭では前回からの“のりしろ”として、子ども理解には同時に、自己理解が重要であることが改めて確認された。続いて、優れた保育者がもつ実践哲学について議論が展開された。そこでは、言語的に哲学する保育者と、身体的に哲学する保育者とはいかなる存在であるかが問い直された。

両者の違いは、言語的に哲学する保育者が出来事の後に一定の時間的隔たりをもってそれを言語化し、省察する[3]のに対し、身体的に哲学する保

育者は出来事の只中においてリアルタイムに状況へ応答し、実践そのものを通して哲学している点にある。これを踏まえ、このような二つの哲学のあり方を捉えうる保育実践記録の型とは何か、という問いが提示された。

さらに、青山誠による「型無し」の議論を手がかりにすることで、まず一定の「型」を身につけることを基盤としつつ、それを守ることにとどまらず、やがて型を破り、さらに離れていくことの重要性が示された（千利休のいう「守破離」のプロセス）。例として、川田センター長が香川大学在職時に、学生に保育実習中のエピソードを『小僧の神様』（志賀直哉）を「型」として書かせていたという実践が紹介された。この実践は「型」が実践や記述の基盤としていかに重要であるかを示すものとして受講者に受け止められた。

続いてこの日は、フランスのドキュメンタリー映画『ちいさな哲学者たち』（監督：ジャン＝ピエール・ポッツィ＆ピエール・バルシェ、2010 年公開）を観賞し、作品に対する感想や気づきを共有した。「哲学とは」、「友だちとは」等の難しいテーマについて、子どもたちが自分の視点から言葉を紡ぎ出す姿に、受講者は感嘆し、子どもらしい応答に時には笑みをこぼす場面も見られた。発表された主な感想は以下のようなものであった。

・子どもに投げかけられるテーマが大きい。
・事実を伝えるだけではなく、子どもたちの話しを聞くことが大切だと思った。
・自分が子どもの頃はこのような実践は全くなかった。文化の違いだろうか。
・フランスでは、子どもを“個”として認める土壌があるのだろうか。
・「哲学」を子どもと話すことがすごい。
・先生たちが本音を語り合うのがいい。
・「哲学」という言葉が普通に入っているのがすごい。
・「友だちとは」というテーマで会話している時に“友だち”を体現しているのが印象的。その場で起きていることが全部つながっている。

映像を通し、子どもも自分の考えを表明できる存在として、「子ども理解」のあり方を改めて考える契機になった。また、同時に保育者の身だしなみ等、日本との違いに、実践者ならではの気づきも共有された。

グループワークでは、「子どもの遊びや活動が深まり、発展していくために実践者が何を大切にするのか、どのような言葉がけが重要か」、「活動の流れや進め方、環境のあり方など実践の過程で大事にしてきたことは何か」を主題として意見交換が行われた。日々の実践に直接結びつくテーマであり、どのグループおいても活発な議論が交わされた。

本ゼミの総括として、川田センター長から子どもの「主体性」をめぐる論点が提示され、「主体性」は狭い自己決定ではなく、周囲の環境や他者との間の関係論として捉える視点が示された。さらに、保育者自身も子どもとともに、関係や物語を紡いでいく存在であることを再認識させられる内容であった。

グループワークの様子④

[3] この点について、川田センター長から倉橋惣三は時差を極力少なくするために“詩”という文体を選んだのではないか、との興味深い指摘があった。

3 回のグループワークの軌跡（掲示）

修了証の授与

（4）全体を通して

笹井（2020）は、リカレント教育にかかるユネスコの生涯教育思想の特徴を次の三点に集約している。第一に、「個人が豊かな人生を歩む（生涯にわたって成長発達をする／キャリアを形成していく）上で、生涯をとおしての教育／学習は不可欠なものである」、第二に、「教育／学習は、学校教育というシステム内で完結するものではなく、社会に出てからも、その変化に対応して必要となるものである」、第三に、「教育／学習を実践する上で、実践にかかる『時間的連続性』『広域的多様性』『他者との関係性』といった条件を最適化する」ことである。第三の特徴にある「他者との関係性」については、21 世紀教育国際委員会のレポートを引き、「『他者と共に生きることを学ぶ』ことが、個人が豊かな人生を歩んでいく上で最も重要」（p.19）であるとする。

本ゼミは、この第三の特徴である「他者との関係性」を基盤として構成されていたように思われる。多様な実践現場に身を置く実践者がそれぞれの視点を持ち寄り、グループワークを基にした対話を通して日々の実践を捉え直す過程は、「他者と共に生きることを学ぶ」という理念を具体的な学習経験として体現するものであったといえる。

また、本ゼミの主題である子ども理解も、この「他者との関係性」の問題と深く関わっている。子どもは保育者にとって理解の対象であると同時に、独自の経験や世界をもつ一人の「他者」である。したがって子ども理解とは、子どもを一方的に把握することではなく、関係の中で理解し直しながら、それに応じて関係を築いていく営みとして捉え直される必要がある。本ゼミにおける対話的な学習過程は、そのような他者理解のあり方を実践的に問い直すものであり、それと同時に自分理解を促す省察の契機になっていた。

本ゼミの議論を振り返ると、保育実践を支える視点として「ことば」、「まなざし」、「関係性」という三つの要素が浮かび上がっていたように思われる。第１回では、保育実践が制度や指針によって与えられる“ことば”の影響を受ける一方で、実践の只中にある当事者から“ことば”が生成されていく過程の重要性が指摘された。第２回では、写真やエピソード記録を手がかりに、自分がどのような視点で子どもを捉えているのかを振り返ることで、保育者自身の“まなざし”が子どもの姿の表れ方に大きく影響することが共有された。さらに第３回では、子どもの主体性を個人の内面的な特性としてではなく、子ども・保育者・環境との相互作用の中で生じる関係論として捉える視点が提示された。

これらを踏まえれば、「子ども理解」とは単に子どもの内面を把握することではなく、保育者自身のまなざしや用いることば、そして子どもや環境との関係のあり方を含めて問い直していく営みであるといえるだろう。受講者同士が実践を語り合い、互いの視点を突き合わせながら理解を深め

ていく過程は、そのような関係的かつ生成的な学びのあり方を体験する機会となっていたと考えられる。

以上から、三回のゼミを通して受講者同士の交流が深まるとともに、子ども理解にとどまらず、人が他者や環境との関係の中で育っていく存在であるという「人間理解」へと学びが広がったように思われる。そして、関係性の中に身を置き、共に物語を紡いでいく「保育」という営みそのものを、改めて大切にしていきたいという思いを共有する場となった。

3．今後に向けた覚え書き

今回の講座企画にあたっては、比較的少人数での開講とするほかにもいくつかの視点をもっていた。すなわち、職種、世代、そして地域のバリエーションが出るように、ということである。センターのウェブサイト等でのニュース掲載のほか、第一著者が所属する子育て支援者のメーリングリストやSNSでの発信、センター職員を含めた口コミの広報が効果的であった。

37名の受講者を世代別にみると、30代6名（16.2%）、40代14名（37.8%）、50代12名（32.4%）、60代以上5名（13.5%）の顔ぶれであった。

地域別にみると、札幌市内28名（75.7%）、札幌以外の道内6名（16.2%）、道外3名（8.1%）であり、道内でも旭川や帯広など遠方からの参加があり、道外は東京と神奈川からの参加があった。

職種は、保育所・幼稚園・認定こども園関係者が32名と大多数を占めたものの、現場の保育者だけでなく管理職も参加し、保育や子どもに対する立ち位置の違いも講座テーマにとって重要な条件であった。

行政や団体が開催する研修では、おそらく園を代表して受講していることが多いことが推察されるし、研修内容も処遇改善のポイントに連動している例も多く、内容的に一定の枠がある。

高等教育機関が独自に開く講座には、そうした枠がなく、やはりアカデミアならではの自由な内容設定に利点があるだろう。

高等教育機関の中でも、保育者や教員の養成を本務とするいわゆる養成校は地域性が色濃く、地元の保育者や教員を輩出する責任を負っている。当然ながら、地域の保育者の多くは地域の養成校出身者であるのが常である。その地域性やルーツを活かした実践的な講座など、リカレント機能が期待される。

一方、北海道大学のような研究系大学ならでは役割もあると考える。それは、保育政策の動向や資格・免許の内容に影響を受けざるを得ない養成校に対して、そこから一定の距離を置いたより自由なテーマ設定が可能である点だろう。身体をダイナミックに使う保育の仕事であるが、小学校以降と異なり学習言語（教科教育で使われる用語や言語使用）を用いないがゆえに、実践の省察においては保育領域固有の言語化が必要になる。

養成課程では、一般教養科目以外で履修する科目のほぼすべてが資格・免許関連科目であり、保育の場で起こる現象を多角的にとらえるための知識や理論の修養は個人的努力に委ねられている。また、卒業論文等を通して育成される文献講読のスキルや論理的文章の作成スキルを学ぶ機会がないことも多い。研究系大学における保育者のリカレント教育においては、実践を俯瞰して分析する言語力の育成というものが、一つの課題となるのではないか。ただし、現象分析にとどまるものではなく、そこから新たな問題解決への理路（手だて）をひらく実践力を見通す必要がある。子どもや保護者に直接かかわる部分を一次的実践力とすれば、上に述べたものは「二次的実践力」と呼ぶことができるだろう。

女性が多くを占める保育従事者は、これまで結婚や出産を機に退職してキャリアを中断したり、終えたりする例が一般的であった。しかし、女性の就労継続への社会的期待もある中、ますます複雑化する保育現場において、長期に渡ってキャリアを継続・発展させていく保育者が必要不可欠になっている。その際、目先の課題に対応する問題解決としての専門性だけでなく、諸要素の連関関

係において問題の深部を剔出し、弥縫策ではない保育方針を見極めることのできる主体が求められる。そのような総合力を備えた保育者が育つために、どのような研修機会や内容を準備していかなければならないのだろうか。2027 年に 50 周年を迎えるセンターの今後の課題の一つとして、覚え書きを記しておきたい。

文献

北大幼児園．(1976)．十年のあゆみ　第二版（復刻再録 大泉溥編（2009）日本の子ども研究：明治・大正・昭和 第 8 巻　奥田三郎の子ども研究と治療教育研究論　クレス出版）

市澤　豊．(2020)．戦後北海道の幼児教育・福祉実践研究の源流：北海道大学［幼児園］の成立について (1952-1968 年)．子ども発達臨床研究, 14, 83-112.（https://doi.org/10.14943/rcccd.14.83）

笹井宏益．(2020)．日本におけるリカレント教育の構造と機能の分析：学び直し論との関連を踏まえて．玉川大学学術研究所紀要 , 26, 17-32.