

省察による保育観の問い直し

～ALACT モデルを用いた教育実習のリフレクションを通して～

村井尚子

(発達教育学部)

1. はじめに

ドナルド・ショーンは、教育に携わる専門家の専門性を、「不確かで独自の状況のなかで、驚きや困惑を経験しながら目の前の現象を省察し、現象をとらえる際の理解＝自分の行動の中に暗黙のままになっている理解について省察を重ねる」(ショーン, 2007) 省察的实践家として定義した。これ以降、「行為の中の省察」が教育学や保育学の研究においても主題となり、省察の重要性への着目がなされてきている。しかし、小学校以降の教育の場においても、とりわけ新任の教師や実習生が授業の中でつねに行為の中の省察を行うのは困難である(村井, 2015)。ましてや、養護と教育の双方を担う保育者にとって、子どもとともにある保育実践の只中において行為の中の省察を行うことは可能ではあっても容易とは言えない。

「子どもと一緒にいる間は、自分がしていることを反省したり、考えたりする暇はない。子どもの中に入り込みきって、心に一寸の間も残らない。ただ一心不乱」と倉橋が指摘するように、保育者は目の前にいる子どもとの関わりに専念しており、行為の中で省察をすることが難しいのが日常の姿であろう(倉橋, 2008)。

カナダの教育学者ヴァン＝マーネン(1991)は、保育者のように子どもと共にあり、子どもの未来の育ちに与っている大人の営みにおいては、行為の中の省察よりも、行為についての事後的な省察が重要であると述べる。彼によれば、子どもとともにある大人は、「積極的に直接的に後になって初めて反省に開かれているという意識の仕方(精神と身体、頭と心)に巻き込ま

れて」おり、「返答や直観を要求されるような状況において子どもと対峙しているとき、われわれは自分が何をしたかを本当に知るよりも以前にすでに行為してしまっている」。しかも、子どもと対峙している保育の状況は、「偶発的であり、どの瞬間も状況特異的なものである」。すなわち、同じ状況は二度と起こらないし、前もって予期することが困難なことが多い。しかも保育者が「すでに行為してしまっている」その行為は、その時点でその保育者にとって、「子どもの善に向けてそれが最善である」という彼(女)自身の価値枠組みに支えられている。このように即時的であり、偶発的で、状況特異的な特質をもつ保育実践は、前もって完全に予知したり予言したり計画したり処理したりすることはできない。それゆえ保育の質を高め、子どもにとっての最善を見出すためには、保育者の行為の前提となっている子どもへの愛、子どもの育ちへの希望、大人としての責任への省察が必要となるのである。

津守(1980)は、反省に考察を加えることが省察であると定義する。「道徳規準に照らして評価するのではなく、まして、後悔し残念に思うのではなく、体験として、ほとんど無意識の中にとらえられている体感の認識に何度も立ち返り、そのことの意味を問うのである。意味を見出すことによって、過去は現在となり、そして、未来を生み出す力になる」。また野本(2009)は、保育者自身が、自らの実践をリフレクションすることで「保育課題の新しい視点を導き出したり、乳幼児理解の在り方が変わったり、保育実践者自身の発想の転換がみられた

り、保育の枠組みの見直しや保育観の転換が起こったり、…保育実践の中にあつた誤りの本質を明らかにしたりする」ことが可能となるとその意義を強調する。子どもが帰った後、その日の出来事を辿りながら、あるいは、園内研修の場などで保育者同士話し合いながら、省察によって保育の質を高めていくことの重要性が改めて着目されるべきであり、そのための方策が求められていると言えるだろう。これに対して本稿では、オランダをはじめとする各国の教員養成の現場で用いられている ALACT モデルを用いた省察を養成課程に位置付けることで、学生が保育実践をどのように省察し、実践の意味を理解することが出来ているか、さらに自らの保育観・子ども観の見直しに繋がっているかを明らかにすることをめざしている。学生のうちから省察の習慣を身につければ、保育者となったときに日々の実践を振り返り、省察を行うことが可能となり得ると考えるからである。

保育の省察に関する先行研究としては、以下が挙げられる。

西 (2013) は、保育者が行う事例研究の方法論について現象学的な視点から考察している。これに対して、保育の省察尺度を開発し、実証的な側面から省察の構造と機能を検証しているのが杉村と朴ら (2007) である。畠山 (2015) は、保育における「行為の中の省察」を対象としており、上記で困難であると指摘した保育実践の只中での省察のあり様を保育者の想起から分析している点で注目される。省察の方法について検討した研究ではエピソード記述が中心となる。エピソード記述は鯨岡 (2005) によって現象学的方法論を意識しつつ開発された。この方法を保育カンファレンスに適用した研究が岡花ら (2009) によって行われている。また吉村 (2012) は、保育者が実践を語ることによって省察がどのように可能になるか、その質の検討をエピソード記述との比較を交えながら行っている。協働的な省察については、小谷ら (2017)、保育者養成課程における研究では、荒井 (2016) が杉村らの省察尺度を用いて分析を行っている。

省察の手法にかんしては中根 (2009) が、保育実践を劇にして演じる省察を行っている。この実践は「生きられる現実」を可能な限り省察するという意味において興味深い。劇を作る際にファシリテーターの存在を必要としている。エピソード記述や演劇を除いては、園内研修などの話し合いにおいて事後的に事例について語りやレポートなどを通じて考察する、いわば振り返りを省察として捉えている場合が多い。この場合、省察は偶発的に生じることはあっても、仕組みとして整えられているわけではないため、その定義が曖昧になりやすい。これに対して本稿では、リアリスティック・アプローチ (研究協力者である学生には「リフレクション」として指示している) を用いることで、省察の内容と方法をできる限り組織立った形で行うことをめざしている。

リアリスティック・アプローチに関しては、小野寺ら (2016) がその理論について、また山本ら (2016) がリアリスティック・アプローチを導入した保育者養成課程の授業実践について論じている。教員養成においては、若木ら (2017) が、教職大学院において5段階の手順を用いた省察プロセスを援用したプログラムを検証している。また渡辺ら (2017) が教職大学院における模擬授業への省察を促すためにこのアプローチにおけるとりわけ8つの窓を用いている。これらに対し本稿では、8つの窓を中心としたリアリスティック・アプローチを授業で用いることで、学生の省察がどのように深まったかを、新たに開発した「リフレクションのリフレクション」の方法を用いて検証した。グループで協働的にかつ相互支援的に実施した振り返りを、事後になってさらに考察することで、自らの保育観・子ども観への省察を深めることをめざした点で、先行研究とは異なる意義があると考えられる。

研究方法

1. リアリスティック・アプローチにおける省察

リアリスティック・アプローチは、ユトレヒ

ト大学を中心とするオランダの教員養成の現場で開発され、各国で用いられている。このアプローチにおいては、学習者の経験、実践を出発点とし、その省察を行うことで学びを深め、経験を理論と繋げることがめざされている。保育者養成においては、比較的早い時期から保育所実習や施設実習を経験することが多く、実践と理論の学びが相即的に行われてきている。この意味で、実践での学びを省察し、その内容を基に理論の学びへと繋げていくこのアプローチは親和性のあるものと言えるだろう。

中心となってこのアプローチを開発したコルトハーヘン (2001) は、経験による学びの理想的なプロセスとして ALACT モデルを提示している。第1段階は、行為 (action) で、この行為を第2段階で振り返る (looking back on action)。ALACT モデルの特長は次の第3段階にある。振り返りを適切な仕方で行うことで、本質的な諸相への気づき (awareness of essential aspects) へと至り、この気づきを経て第4段階の行為の選択肢の拡大 (creating alternative methods of action) へと繋がるのである。そしてさらなる試行 (trial) が第5段階において行われていく。

それぞれの段階の頭文字をとって ALACT モデルと名付けられているが、この際、第3段階の「本質的な諸相への気づき」が省察のための鍵となる。すなわち、自らの行為を振り返っただけでは十分でなく、一般に多くの振り返りにおいては、別の技術的な解決方法を見出していくに止まっている (図1)。

たとえば、「給食の時間が始まるのに部屋に戻ろうとしない子どもに対してどうすればよかったか」という実習生の振り返りに対して、グループ内、あるいはクラスの他の実習生から「給食の献立を伝えればよかったのでは」、「給食の後に遊びを再開するように促せばよかったのでは」などの技術的なアドバイスがなされることも多い。この場合、自らの行為を形づくっている枠組み自体を変えることはなく、新たな学びが生まれることがないまま次の選択肢を求め、質的な変容を伴わない試行を繰り返すことになりがちである。これは振り返りではあっても、「体験として、ほとんど無意識の中にとらえられている体感の認識に何度も立ち返り、そのことの意味を問う」津守の定義する省察、野本が指摘する保育課題や乳幼児理解の新しい視点や自身の発想の転換、保育の枠組みの見直しや保育観の転換、実践の中の誤りの本質の解明といった事態に繋がることにはなり難い。

これに対して、第3段階の「本質的な諸相＝重要な点はどこにあったのかへの気づき」に至ることができれば、行為を形づくる自身の枠組み自体を問い直すことになる。この「気づき」によって、自分がこれまで無意識の裡に前提としていたものの見方が覆され、その意味への問い直しが行われる。そして、次に同様の状況に出会ったときの行為の選択肢は質の変容を伴うものとなり得る (図2)^{註1)}。

この気づきを促し、省察を可能にするために、「具体化を促す問い」を用いたりフレクションのワークが有効であるとコルトハーヘンは提示

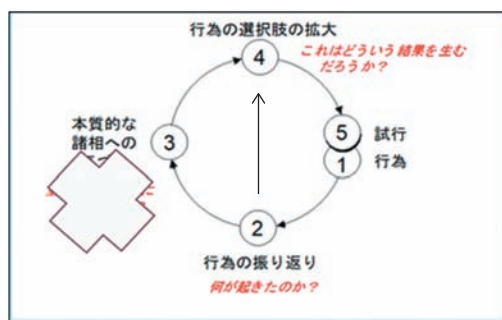


図1 本質的な諸相への気づきに至らない振り返り

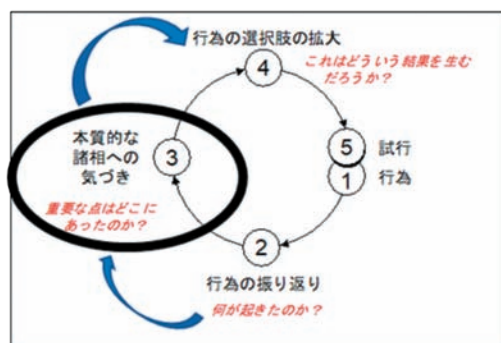


図2 本質的な諸相への気づきを経た省察

している(2010)。「具体化を促す問い」とは、省察の対象となる出来事における保育者と子どもとの行為・思考・感情・欲求(望みや願い)をそれぞれの側において振り返ってみるための仕組みである。この手法を用いることで、振り返りを行うものは、その状況における身体的な感覚を生き直し、いわば追体験することが可能になる。現象学では、経験を「現にあるがままに」、「我々がそれを生きるように探究すること」によって、その経験の本質が顕わになるとされる。その際、経験における身体性(感覚、感情、情動など)を出来る限り想起して記述することが重要である(van Manen, 2011)。この点において、表1のCおよびGの感情的側面、DおよびHの欲求(望みや願い)の側面に光を当てるこの方法論は現象学的な要素を含んでおり、さらに津守の「ほとんど無意識の中にとらえられている体感の認識に何度も立ち返り、そのことの意味を問う」ことに通底していると考えられる(表1)。

ここに、8つの質問を用いて振り返りを行ったことで、「本質的な諸相への気づき」がもたらされたと考えられる事例を挙げる。

(出来事)

5歳児クラスで、参観日に発表するピアノの演奏の練習をしようとしている時間に、すぐ練習できるようにと子どもたちはみなロッカーの決められた場所に前日からピアノを出していた。担任が、欠席していた幼児はピアノを出しに行き、それ以外の子は座って待つよう指示した。前日に欠席していた女児Aが担任の指示を聞いてピアノを出そうとしていると、友達の女児Bが怒り出した。「先生はCにピアノを出してと言ったのであり、Aに対しては言っていない」とAは混乱してしまっている様子だった。実習生である「私」は、Bが勘違いしていると考え、「Aも休んでいたのだから出していい」とBに伝えた。すると、「(担任の)先生はCって言ったもん！」と主張した。Aが泣き出したので、「先生は、ピアノを出していない子に出すように伝えたかったのだと思うよ。Aも昨日休んでいたから、Aがピアノ

表1 具体化のための8つの問い(「8つの窓」)

	実習生(学生)	子ども
何をしたか?	A	E
その時何を考えていたか?	B	F
どう感じたか?(不安、嬉しいなどその時の感情)	C	G
本当は何をしたかったのか?	D	H

カを出すことは間違っていないよ」とAを慰めた。すると、今度はBが泣き出してしまった。

この事例のリフレクションを通じて、Tは以下のような8つの窓の記述を行っている。なお、リフレクションの方法に関しては、後に述べる3人組でのグループワークの手法を取り入れて行った。

	私(T)	子ども(B)
何をしたか?	<u>AとBに状況を説明し、二人とも悪くないことを伝えた。</u>	<u>Aが担任の指示を間違っていると考え、それをAに伝えた。</u>
そのとき何を考えていたか?	<u>Aは間違っているというのをAに伝えなくては。</u>	<u>Aが間違っているのだから、気づかせてあげなくては。</u>
どう感じたか?	Aが泣いてしまったことで <u>焦った。</u>	もしかしたら、自分が間違っているのかもしれないと思い、 <u>不安になった。</u>
本当は何をしたかったのか?	<u>Bが勘違いしているのだということをおぼろげに伝えることで、Aを慰めたい。</u>	Aの間違いを指摘することで、 <u>Aを守ってあげたいと考えた自分の行動を褒めてほしい。</u>

(平成25年度の実習生Tのレポートを一部改編)

実習中の設定保育の時間に、5歳女児Aが「ピアノを取りに行くように」と担任の指示を勘違いして受け取ったと考えたBが、Aにそのことを注意したことで、Aが混乱して泣き出

してしまった場面である。実習生として補助に入っていたTは、Aを慰めるために「Aは間違っていない」ということを二人に伝えたが、今度は逆に、Bが泣き出してしまった。最初にレポートを書いた時点でTは、「Aを守ろうとしたことで逆にBを責めることになってしまった」と気づいていた。さらに8つの窓のリフレクションをグループで行うことで、「私」と「子ども」の思考、感情、欲求（望みや願い）がいずれも異なっていたことに気づき、驚いている。Aを慰めることに意識が向いてしまい、Bがそのことをどのように受け取るかを想定できなかった自身の思い込みに気づいたとともに、さらに、「重要なのは誰が正しくて誰が間違っているかではなく、間違いを指摘したことを褒めて欲しかったという子どもの願いにどれだけ寄り添えるか」であると気づいている。この気づきは、ALACTモデルにおける「本質的な諸相への気づき」と呼び得る。そして、次に同様の出来事に遭遇した際には、子どもの行為の背景にある願いに敏感な私たちでの行為が可能となるだろう。それでは、「8つの窓」を用いたリフレクションによって、実習時に経験した出来事への省察がどの程度可能になるのであろうか。本稿では、O大学での授業実践結果を分析することで、この点をできる限り明らかにしたい。

2. 実習の「リフレクション」と「リフレクションのリフレクション」の実施

学生に、一連の仕組みを「リフレクション」と名付けて伝え^{注2)}、さらに、「リフレクション」を行った後、場を離れて再び振り返ること（「リフレクションのリフレクション」と名付けた）の重要性に鑑み、以下の点について振り返るためのシートを作成した。8つの窓を通じたリフレクションにおける気づきが、今後の実践における行為の変容、保育者としての自身の有り様への気づきと変容（2-1への移行）へと繋がっていくことを期した（表2）。

保育者養成課程の4年次後期の教職実践演習の授業（平成29年11月4日、出席者107名）に

表2 リフレクションのリフレクションを促す質問項目

1-1	子どもの立場に立って状況を見ること（E～H）の難しさへの気づき
1-2	保育者と子どもの願いや考えていたこと、感情の齟齬（表の左右の相違）への気づき
1-3	保育者自身が本当は何を望んでいたか、何を願っていたかへの気づき（D）
2-1	1-2、1-3の前提となっている保育者の子ども観、保育観への洞察

において、同年6月の教育実習（幼稚園教育実習98名、小学校教育実習9名）での出来事、あるいはその他の子どもとの関わりについて、「今も気になっていること、そこから何か学べそうな出来事」について取り上げ、リフレクションを行うよう指示した。本研究を行うにあたっては、調査対象者に研究の趣旨を説明し、個人が特定されない形で研究対象として用いることを伝え、同意を得た上で実施している。

具体的な手順は以下の通りである。

1. グループワークにおけるリフレクションのねらいとリフレクションの内容の説明。
2. リフレクションの対象とする「出来事」をリフレクションシートにメモする。
3. グループワークを安全な雰囲気で行うための取り決め（相手の話を必ず肯定的な態度で聞くこと、まず良い点に注目し、具体的に良い点を3つほめることを心がけることで安全な場を共有する）。
4. 3人組に分ける（任意であるが、出来る限り普段の人間関係と異なる組になることを推奨した）。
5. グループ内でそれぞれ最初に「相談者」「コーチ」「コーチのコーチ」となる役を決める（一番早起きしたなど分かりやすい順で教師が指定する）。交替で全ての役割を経験する。
6. 相談者が自らの「出来事」について、コーチに向けて話す。コーチは共感・受容しながら相談者の話を聞く。話が終わると、配布されたリフレクションシートに基づき、8つの窓の中で相談者が言及していなかった部分について質問する。コーチのコーチは二人のや

り取りを見ていて、コーチの活動に対して良かったと感じたところを3つ伝える。コーチのコーチは、コーチが困っているときに助言することも可能である。

7. 説明を聞き終わったら、それぞれ任意の場所に移動してリフレクションを行う（リフレクションは、リラックスした雰囲気で行った方が省察が進むと考えられる。教室の外に出て自由に場所を選んでリフレクションを行うようにした）。
8. 全員が全ての役割を終えたところで教室に戻る。
9. 席に着いてから自身のリフレクションの内容をリフレクションシートの8つの窓に記入し、その後リフレクションのリフレクションを促すワークシート（表2をシートにしたもの）を記入する。

「コーチ」となる学生には、相談者が視点から自分の側から当該場面における相手の側に移すための手助けをすることが求められる。コルトハーヘン（2010）が主張する通り、相談者を否定したり修正したりするのではなく、あくまでも共感的受容的な態度でリフレクションを促す。安全で安心な場を保証することで、相談者は前向きに自身の行為と相手となる子どもの行為の背景にある思考、感情、欲求（望みや願い）を生き直し、省察へと繋げることが出来るようになる。一緒に課題を解決しようとするのではなく、あくまでも「相談者」自身が自らリフレクションを行い、何らかの気づきを得られるように、「コーチ」は8つの窓の質問を行う。ここではいったん、「ともに考える仲間」から「リフレクションを促すコーチ」へと立場を変えることが求められる。「コーチ」から質問を受けることによって、「相談者」は、それまで想定していなかった部分へと思いを巡らし、気づきをもたらされ得る。また、「コーチのコーチ」は、「コーチ」が質問に行き詰まった時などに、助言をし、「コーチ」の活動に対してポジティブなフィードバックを行うことが求められる。それにより、二者は安心してリフレクションに取り組むことが出来る。

結果と考察

以下に、リフレクションシートとリフレクションのリフレクションシートのうち、1のリフレクションの容易さ、2の8つの窓左右の違いについて、4の保育（教育）観、子ども観への考察の記述内容を分析したものを元に考察を行う。

1) リフレクションの容易さ

「子どもの考えや感情、望んでいたことを思い出したり想像したりするのは容易でしたか？もし難しかったとしたら何故だと思いますか」という問いに対して得られた記述を表3の通り集計した。7割近くの学生が、子どものことを想像するのは難しかったと答えている。それに対して、リフレクションをしたことで想像ができたという回答も4名と僅かながらあった。リフレクションが容易だと答えた回答においては、「一度担任の先生と振り返りを行った」「その時に子どもの気持ちを読み取ろうと考えていた」からという記述も見られた（表3）。

2) 自身の思考、感情、欲求（望みや願い）と子どもの思考、感情、欲求（望みや願い）との齟齬への気づき

「8つの窓の左と右で違いがあったのはどこでしたか？ 考え、感情、望んでいたことどれかを答え、具体的にその違いを書いてください」という問いに対して、記述された内容について分類を行った（表4）。

思考、感情、望みそれぞれがどのような内容を指し示しているかを理解することが若干困難であったようで、混同した形で記述されているものも多くあった。それゆえ、分析をするにあたって8つの窓の記述を一つひとつ見直し、それぞれの項目に当てはめた為、学生の記述内容とは多少異なったものとなっている。

まず、全体を通して子どもと自身の窓にいずれかの違いがあったシートは107名中101名と非常に高い割合であった。さらに、違いがあった部分を見ると、「欲求」に違いがあったものは67名と全体の62.6%を占めている。およそ7割

表3 リフレクションの容易さに関する質問結果

	人数	主な理由
容易であった	23名	同じ内容に関して一度担任と振り返りをしているから。その時子どもの気持ちを読み取ろうと必死で考えたので。
難しかったがリフレクションを通じて想像できた	4名	容易とは思えないが、リフレクションすることによって気づける部分はある。その場では余裕がなかったが、改めてリフレクションすることでよく分かった。
想像することが難しかった	73名	その時の状況や機嫌、体調によって子どもの気持ちは変わるから。言っていることと表情が一致しない為。当時の自分の言動を詳しく思い出すのが困難。子どもは自分の気持ちを上手に言葉にできないから。
時間が経っていた為思い出せなかった	3名	時間が経っていた為。
その他(未記入はなし)	4名	(項目に当てはめることが難しかった。)

表4 違いがあった部分

違いがあった部分	人数
思考	18名
感情	10名
欲求	54名
思考と欲求	6名
感情と欲求	2名
思考と感情	1名
思考、感情、欲求すべて	5名
違いなし、不明	16名

が子どもと自身の望んでいたこと、願いに齟齬があったことになる。次に多かったのは「思考」で、30名、28.0%になる。「感情」に関しては想像しづらかったこともあってか、17名、15.9%となっている。また、「思考と欲求」「感

情と欲求」「思考と感情」「すべて」に齟齬が見られたシートもそれぞれ数名ではあるが存在した。この結果からも、リフレクションを通して自身の望みや願いと子どもの願いや望みとの違いに思い至ることが、気づきへとつながることが多いと言える。

3) 自身の保育観、子ども観への考察

リフレクションのリフレクションを行って、自身の保育感、子ども観について改めて考えてみるという課題に関する記述については、大きく4つに分類することができた(107名中3名は無回答、2名は質問の趣旨から外れた回答であった)。

①自身のめざす保育者像の記述(72名)

リフレクションを経て、どのような保育者になりたいかというめざす保育者像を書いた事例が最も多かった。「子どもだからと子ども扱いせず、一人の人として関わりたい」、「子どもは一つひとつの行動・出来事の中に成長が見られるので、子どもにたくさんの経験をしてもらいたい」、「子どもが発見すること、興味を示すものを大切に保育できる保育者になりたい」など、自身がリフレクションを行った事例を踏まえて、めざす保育者像を改めて構想している例が多く見られた。このうち、リフレクションのリフレクションによって考察が深まっていると考えられる事例の一つ挙げる。

〈事例1〉一歳児の給食の援助の際に、寝そうになっている子への対応について

本事例は保育所にボランティアに行った際の出来事を取り上げている。当初は担任の保育者に自分がどう見られるかを気にして、とにかく当該の1歳児が給食を完食できるように援助することが重要だと考えて行動していたが、8つの窓のリフレクションの後にリフレクションのリフレクションを行うことで、何が大切なのかに気づいている。3の自分が何を本当にしたかったのかという質問に対して「食べることを楽しんでほしい」と答えることで、「お腹も空いていないのに時間がきたからといって食事を

	私	子ども
何をしましたか？	食事の援助をした。	食べることを頑張っていたが、途中で睡魔が襲ってきていた。
そのとき何を考えていたか？	子どもが完食できるようにどのような声かけをすればよいか。	食べないと叱られるが眠い。
どう感じたか？	無理矢理食べさせてかわいそうなことをしているという不安、罪悪感。	叱られるのが嫌だ。
本当は何をしたかったのか？	こぼさずにしっかり噛んで食べてほしい。	食事でも寝ることもどちらもしたかった。
リフレクションをしてみても気づいたこと、考えたことについて書いてください。		
3. その場面において、自分が何を本当にしたかったのか、一歩踏み込んで考えてみましょう。		
子ども達には自由に食べてほしい。お腹もすいていないのに時間が来たからと食事をするのは大人になってからでよい。今は食べることを楽しんでほしい。		
4. このリフレクションを通して、改めて自分自身の教育観、子ども観について考えてみてください。		
子ども一人ひとりの個性と想いを大切にしたい保育がしたい。大人に子どもの生活を合わせるのではなく、子どもに大人が合わせることを大切にしたい。大人の都合で子どもが眠いのに食事をしなければならなくて泣くのはかわいそうだ。		

する」ことの矛盾に気づいた。そして、一人ひとりの子どもの生活リズムに合わせて食事の時間などの配慮を行うことが重要であり、「大人に子どもが合わせるのではなく、子どもに大人が合わせることを大切にしたい」と考えるに至っている。子どもの生活リズムを作っていくことが保育において重要なというまでもないが、何よりも「子どもを中心に考える」というスタンスに立つことができていることで、今後保育者として仕事をする上での重要な視点が身についたと言えるだろう。

②子ども理解の難しさへの言及（5名）

リフレクションをすることで改めて子ども理

解の難しさに気づいたと記述した回答も5名見られた。

「考えれば考えるほど難しく、正解はないと思った」、「子どもと向き合い、気持ちを受け止めることは大切だが、うまく感情を伝えられない子どもに対応するにはとても時間がかかるし、難しいと思った」といった子ども理解の難しさ、対応への難しさに改めて気づいたということが記されている。難しさに気づくこと自体は必要であるが、これらの5例には省察の深まりがみられるシートは見られなかった。子どもを理解することの難しさから一歩踏み込んだリフレクションが必要であると考えられる。

③リフレクションをすることの重要性への気づき（11名）

リフレクションをしたことで、なんらかの気づきを得られ、今後リフレクションをしてみたいという記述も11名見られた。「このように一つずつ振り返ると、子どもの考えや気持ちがいまひとつと分かり、理解できるので、考えることが必要だと思った」、「子どもの気持ちや考え、行動を予想することも大切だし、実際に子どもの気持ちに寄り添い、尊重してあげることも大切。子どもにその場では寄り添えなかったとしても、振り返り、学ぶことが大切」、「その時はこの行動しかないと思い行動に移していたが、このようにリフレクションをしてみると、他にもやり方があったと思うし、本当に自分がしたかったことが何であったのかに気づくことができた。このワークはこれから保育を行うにあたって大切なことだと学んだ」。「子どもの考え、感情をその表情や言葉から少しでも推測して子どもが何をしたいのかを考えられるような保育者になりたい。リフレクションの時間を作って、同期や友人と考え合いたい」といった内容である。

④保育の中での自分自身のあり方への問い直し（14名）

「子どもの行動を見て、その子が本当はどう思っているのかを知りたいと考えていた。でも、そうしながらも何かあったら困るという安全面を気にして、自分の気持ちを優先していた

と思った」,「子どもに寄り添う保育をしたいと思っ
てはいるが、子どもが予想外の行動をしたときには焦
って自分の考えだけを子どもにぶつけてしまってい
た」,「実習では担任の先生からの評価を気にして
しまっていた」「その子自身に必要な支援が何かを
考える前に、集団としてまとまることを優先して
いた」といった記述が見られた。いずれも、リフレ
クション、リフレクションのリフレクションを行う中
で、子どもとの関係の中にある「私自身の有り様」
を見つめ直していることがうかがえる内容である。
保育実践の振り返りを行う際、子どもがどのよう
に行為し、その背景にどのような想いや感情があ
るか想像することは多く行われている。が、その子
どもをそのように見ている「保育者としての私」の
保育観、子ども観を問い直すことによって、次の
実践へと繋がる気づきが得られるとも言えるだ
ろう。以下に一つ事例を挙げる。

〈事例2〉子どもを他者として尊重すること

3歳男児がクラスみんなでそれぞれ絵を描いて
いた時に一人だけとてもふざけて遊んでいた。
その子が描いた絵を私に見せてくれたが、あまり
描きこまれておらず、私は思わず「ちゃんと
描いて欲しいな」と言ってしまった。

この事例では、絵を描く時間に「一人だけふ
ざけて遊んでいる」3歳男児に対して、「ちゃんと
描いて欲しいな」という「冷たい言葉」を
かけてしまったことへの省察である。8つの窓
を通して、男児が「頑張った様子を見て欲
しかった」「認めてもらいたい」という気持ち
をもっていたであろうことに気づいている。

さらに、リフレクションのリフレクションを
通してこの学生は、実習生の視点から見れば
「ふざけて」いるように見えたとしても、その
3歳児は「新しい遊びを発見している」のかも
しれないと、子どもの立場に立って状況を見
遣っている。すなわち、大人の側の判断基準＝
価値意識で子どもがふざけているかどうかを
同定することよりも、その子どもが何を欲
しているかを見据え、保育者（実習生）として、その

	私	子ども
何を した か?	冷たい言葉 を か け て し ま っ た。	その子 なりに 頑 張 っ て 描 い て い た。
その とき 何 を 考 え て い た か?	ふざけて い る 気 が す る。 い い 加 減 に 描 い て い る な。	頑張 っ て 描 い た の に な ぜ 否 定 的 な 言 語 を か け ら れ た の か な。
どう 感 じ た か?	否定的な こ と を 言 っ て し ま っ て し ま っ た。 後 悔。	実習 の 先 生 に 認 め て ら れ な く て 悲 し い。
本当 は 何 を し た か っ た の か?	作品を 認 め て あ げ た か っ た。	頑張 っ た 様 子 を 見 て 欲 し か っ た。
リフレクションを し て み て 気 づ い た こ と 、 考 え た こ と に つ い て 書 い て く だ さ い。		
4. このリフレク シ ョ ン を 通 し て 、 改 め て 自 分 自 身 の 教 育 観 、 子 ど も 観 に つ い て 考 え て み て く だ さ い。		
大人から 見 る と ふ ざ け て い る よ う に 見 え る 行 為 も 、 子 ど も か ら す べ ば 新 し い 遊 び を 発 見 し て い る の だ か ら 、 そ の こ と を 認 め て あ げ た い。 し か し 度 を 過 ぎ れ ば 周 り の 子 ど も た ち に 迷 惑 に な る。 一 人 ひ と り の 子 ど も を 優 先 し て 考 え て あ げ た い が 、 あ ま り 予 想 か ら 外 れ る と 軌 道 を 修 正 し た く な る 自 分 が い る こ と に 気 づ い た。		

子どもにど
の
よ
う
な
対
応
を
す
る
こ
と
が
、
子
ど
も
の
育
ち
に
与
る
こ
と
に
な
る
の
か
を
考
え
る
必
要
性
に
気
づ
い
て
い
る。
さ
ら
に
、
「
一
人
ひ
と
り
の
子
ど
も
を
優
先
し
て
考
え
て
あ
げ
た
い
」
が
、
「
あ
ま
り
予
想
か
ら
外
れ
る
と
軌
道
を
修
正
し
た
く
な
る
自
分
が
い
る
」
保
育
観
に
も
気
づ
い
て
い
る。
「
子
ど
も
に
こ
う
あ
っ
て
欲
し
い
」
と
い
う
実
習
生
と
し
て
の
「
願
い
」
に
基
づ
い
て
保
育
を
行
う
こ
と
は
重
要
か
つ
不
可
欠
で
あ
る
も
の
、
自
身
の
価
値
枠
組
み
か
ら
外
れ
る
子
ど
も
の
行
為
を
「
望
ま
し
く
な
い
も
の
」
と
し
て
規
制
し
て
し
ま
う
こ
と
の
意
味
を
、
我
々
も
ま
た
問
い
直
す
必
要
が
あ
る
だ
ら
う。
保
育
者
で
あ
っ
て
も
、
親
で
あ
っ
て
も
、
大
人
は
子
ど
も
を
自
身
の
価
値
枠
組
み
の
範
囲
内
に
収
め
て
お
き
た
い
と
意
図
し
が
ち
で
あ
る。
他
者
で
あ
る
子
ど
も
の
他
者
性
を
引
き
受
け
、
他
者
を
他
者
と
し
て
尊
重
す
る
こ
と
が
、
一
人
の
大
人
と
子
ど
も
と
の
人
格
的
な
関
係
で
あ
る
と
言
え
る
だ
ら
う。

おわりに

浜口（1999）は、保育者による保育実践研究は、保育者が実際に子どもを保育する体験を基底とし、それに引き続く省察過程、そしてさらに再実践、再省察へと繰り返される一連のプロセスの中で深化していくとしている。〔1〕実践〔2〕想起〔3〕記録の記述（言語化）〔4〕解釈〔5〕再び実践へとというサイクルがそれである。これは ALACT モデルと構造的に近似しているが、〔3〕記録の記述（言語化）の部分がグループでのファシリテートとなる点に違いがある。いわばルーブリックとして8つの窓を用いることで、学生同士でも省察の深まりが可能となっていることが明らかになった点に本稿の方法論の意義があると言えるだろう。さらに、杉村らが指摘するように、通常の偶発的な省察においては、自分に関する省察、認知や態度に比べて感情についての省察、自分の見方や方法を改変することが少ない点が明らかにされている。我々の方法では、子どもの内面への洞察はもとより、自身の望んでいたことを深く考察することで、自分自身の見方や方法の問い直しが可能となっている。この点に関して西（2016）は津守における省察の思想を丹念にたどりながら、「保育者として、技術的改善や知的反省を超えて、自らの人格的な次元を含めての根本的な問い直しを行うこと」が容易でない点を指摘している。本事例における学生の省察が、「根本的な問い直し」に至るにはさらなる仕組みが必要であろうが、「時間や他人の目ばかりを気にしての保育はしたくない」、「何かあったら困るという自分の気持ち（思い）を優先していた」「あまり軌道から外れると修正したくなる自分があることに気がついた」といった記述からうかがえるように、リフレクションをさらにリフレクションすることによって、自らの立ち位置の相対化が多少なりとも可能になっていると考えられる。

また三輪（2008）は、「省察的なカンファレンスを通して、保育者はそこで気づき、省察し、次の保育実践に活かすようになり、さらにはその保育実践を再び省察し、次に活かしていくと

いうサイクルを作り出すことで、〈実践者〉である保育者が同時に新しい意味での〈研究者〉になっていくことを意味すると述べている。保育者がリアリスティック・アプローチを用いたリフレクション（省察）を行うことで、このサイクルに寄与できるのではないかと考えられる。

さらに名須川（2003）は、保育者間の話し合いを通じた省察の分析を通じて、保育者が気づきを経て成長し、変容していく段階を明らかにしている。保育者の気づきの段階には①幼児の行動からの表面的な気づき、②幼児の行動の内面への気づき、③保育者自身の内面的な気づき、④気になる幼児をめぐる気づきと保育者の枠組みへの気づきがある。この気づきと変容の段階は、ALACT モデルを用いたリフレクション（省察）によってもたらされ得る自身の保育観への気づきとその変容とを裏付ける理論であると考えられる。名須川はまた、「保育者がお互いの枠組み、先入観をできる限りはずす」ことで、「自分への枠をも取り外す姿勢」がそのために必要であるとしている。8つの窓を用いたリフレクションは、個人で取り組むことも可能ではあるが、3人程度のグループでお互いに省察を促し合うことで、一人で考えていただけではたどり着かない気づきもたらされることがある。この意味で、保育者養成の現場のみならず、園内研修や若手保育者の育成などの現場で、8つの窓を用いたリフレクション（省察）を行っていくこと、そして「新しい意味での〈研究者〉」として保育者同士が共に学び合うことで、保育の質を高めていくことがめざされるだろう。

保育士および幼稚園教諭を養成する保育者養成課程においては、保育所実習、施設実習、保育所もしくは施設実習の選択、幼稚園実習と少なくとも4度の実習を行う。この点において、実習と養成課程での学びを交互に繰り返すオランダの教員養成と通底する部分があり、それゆえに、実習の事後指導として省察を行い、その省察の結果を踏まえて次の実習の事前指導を行うというサイクルが可能である。8つの窓を用

いた実習のリフレクション(省察)は、否定的な意見を述べない、本質にたどり着く前にオルタナティブを引き出すことを自戒するという留意点は重要であるものの、比較的容易に取り組める方法である。養成課程において、8つの窓のリフレクション(省察)の志向性を身につけた学生が現職の保育者となり、保育現場の実践の省察を行い、自らの保育観・子ども観の問い直しを重ねていくサイクルが出来れば、保育全体の質の向上に資するものと考えている。この方法を用いることで、省察を深め、自らの保育観の問い直し、変容へと至る可能性が示唆されたものと考えている。

もっとも、本研究の対象となった授業におけるリフレクションではいくつかの課題が残された。まず、8つの窓のリフレクションとその記述にあたって、思考、感情、望みそれぞれがどのような内容を指し示しているかを理解することが若干困難であったようで、混同した形で記述されているものも多くあった。教示を工夫することが求められる。また、3)の④でも見たとおり、保育の省察において重要な鍵となるのは、子どもがそのように考え、感じ、望んだと捉えた自分自身のあり方を振り返って省察することだと言える。この、自分自身への捉え直しは、一段深いレベルでの省察を必要とする。この点に関して、今後さらに検討を進めていきたい。

注1) 図1、2ともにコルトハーヘン訳書54頁の図を基に作成した。

注2) リアリスティック・アプローチを用いたリフレクションに関しては、同上書を参考にしているが、具体的な授業の方法論に関しては、筆者が共同研究者らと共にオランダユトレヒト(2011年、2015年)、東京と奈良(2014年)で受講したコルトハーヘンのワークショップの内容を基に実施している。

引用文献

荒井庸子 2016 保育者を目指す学生における省察力—省察の特徴と省察力に関わる要因の検討 浜松学院大学教職センター紀要 5. 15-30.
ドナルド・ショーン 柳沢昌一・三輪建二監訳 2007 省察的实践とは何か—プロフェッショナル

ナルの行為と思考 鳳書房 (Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books)

浜口順子 1999 保育実践研究における省察的理解の過程 津守真・本田和子・松井とし・浜口順子(共著)人間現象としての保育研究(増補版) 光生館 166-183.

畠山寛 2015 保育実践場面における保育者の「行為の中の省察」—保育者の想起に基づいて— 保育学研究 53 (2). 17-27.

小谷宣路・庄司康生 2017 保育実践の省察から生まれる教職員相互・集団の質の向上に関する一報告 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要16. 143-149.

Korthagen, F. A. J et al 武田信子監訳 2010 教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ 学文社 (Korthagen, F. A. J et al 2001 *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Routledge)

鯨岡峻 2005 エピソード記述入門 東京大学出版会
倉橋惣三 2008 倉橋惣三文庫③. 育ての心(上) フレーベル館

三輪建二 2008 省察的实践者としての保育者 幼児の教育 7.

村井尚子 2015 教師教育における「省察」の意義の再検討: 教師の専門性としての教育的タクトを身につけるために大阪樟蔭女子大学研究紀要 5. 175-183.

中根真 2009 フォーラム・シアターを用いた保育実践の省察 保育学研究 47 (1). 55-65.

名須川知子 2003 生活保育の実践と保育者の資質 片山忠次・名須川知子編著 現代生活保育論 法律文化社

西隆太郎 2013 保育者の省察に基づく事例研究の方法論—子どもたちとのかかわりを通して— 乳幼児教育学研究 22. 53-62.

西隆太郎 2016 津守真の保育思想における省察 保育学研究 54 (1). 36.

野本茂夫 2009 保育実践を振り返る(総説) 保育学研究 47 (1). 8-11.

岡花祈一郎・杉村伸一郎・財満由美子他 2009 「エピソード記述」による保育実践の省察—保育の質を高めるための実践記録と保育カンファレンスの検討—広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要 37 (3). 229-237.

小野寺香・村井尚子・中山美佐他 2016 教員養成課程におけるリアリスティック・アプローチ導入の理念と意義 大阪樟蔭女子大学研究紀要 6. 81-89.

杉村伸一郎・朴信永・若林紀乃 2007 保育者省察尺度に関する探索的研究(1)—保育現場における反省的实践 幼年教育研究年報 29. 5-12.

- 津守真 1980 保育の体験と思索—子どもの世界の探究 大日本図書
- 山本一成・中山美佐・濱谷佳奈他 (2016) 教員養成課程におけるリアリスティック・アプローチを導入した授業実践. 大阪樟蔭女子大学研究紀要, 6. 187-198
- van Manen, M. 1991 Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (6). 516-523.
- van Manen, M. 2011 村井尚子訳 生きられた経験の探究—人間科学がひらく感受性豊かな〈教育〉の世界 ゆみる出版 (van Manen, M. 1990, 1997 *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* Routledge)
- 吉村香 2012 保育者の語りに表現される省察の質 *保育学研究* 50 (2). 64-74.
- 若木常佳・村田育也 2017 教職大学院における理論と実践の往還を具体化するプログラムの実証的研究 *教師教育学会年報* 26. 112 - 121.
- 渡辺貴裕・岩瀬直樹 2017 より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み *教師教育学会年報* 26. 136-145.
- 本研究は、科学研究費助成金基盤研究 (C) 「教師の専門性の向上に資するリフレクションを用いた教師教育モデルの開発」(課題番号 15K04264) の助成を受けている。