

リフレクションを通じた保育者の育ち - 新人保育者の事例を通じて -

村井尚子 坂田哲人
(教育学科教育学専攻) (大妻女子大学)

本稿では、新人保育者が継続的なリフレクションを通じてどのように成長していくかを非言語面にも焦点をあてたリフレクションシートの記述内容分析、及び管理職、本人へのインタビュー調査を通じて検証した。リフレクションにおいて気づきを得られたとしても、その後の行動に繋がっていくことが難しいという、いわゆる knowing-doing gap が問題となり得る。本研究ではこの問題に取り組むために、「スモールステップの課題」を新人保育者自身が設定し、さらにその取り組みを定期的にリフレクションするという手法を用いた。その結果、気づきが行動へと繋がって保育者の行動が徐々に変化し、成長していることが明らかとなった。リフレクションの効果は即時的なものではないが、継続的に実施することで、保育者が少しずつ変化し、そのことが子どもの姿の変化へとつながると言える。

キーワード：リフレクション, ALACT モデル, コルトハーヘン, knowing-doing gap, 新任保育者

1. はじめに

本研究では、保育者がリフレクションを継続することが自身の育ちにどのようにつながりうるかについて検討を加える。

保育者の育ちに関する議論は、本稿では集約しきれないほどの蓄積があるが、本研究でアプローチとして用いるようなリフレクションや省察というキーワードと組み合わせて議論されたのは、管見の限り津守 (1980)¹ や浜口 (2014)² などに限られる。

リフレクションという観点から少し間口を広げるとエピソード記述 (鯨岡)³ やビデオによるリフレクション (佐伯)⁴、あるいは看護学におけるリフレクション⁵ なども挙げることができる。

しかし、これらの議論と本研究のアプローチが趣意を異にするのは、非言語的側面を重視したものであるか否かである。つまり、これらは自身の見方、考え方、言い換えれば保育観や子ども観を表出し言語化するための方法として取

り組まれている。

この点に関して、コルトハーヘン (Fred Korthagen, 1947-) は、これまでの教育学研究が図1に示される図の左上の象限 (意識的かつ言語的側面) に偏っていたことを指摘し、それ以外の3つの側面に関するリフレクションを行う必要性を強調する。この目的から、彼は状況における教師と子ども双方の行為を暗黙裡に基礎づける考え、感情、望みに着目するリアリティック・アプローチの手法を開発した。

我々は、このコルトハーヘンが用いる「8つの

	意識的	無意識的
言語的	意識的かつ言語的	無意識的だが言語的
非言語的	意識的だが非言語的	無意識的かつ非言語的

図1 思考の4事象

窓⁶」を保育学研究に導入するにあたって、8つの質問に、さらにそれぞれの理由への問いを加えた「16の窓」を新たに開発した。「8つの窓」には「あなたは何をしたのか?」や「子どもはどう感じていたのか?」というような問いが含まれているが、それらの質問に対して、「あなたはなぜ、そうすることにしたのか?」や「あなたはなぜ、子どもがそう感じているとしたのか?」というように、8つの質問に対となる質問の背景を問い合わせる項目を追加した結果、都合16の質問項目になったことから、「16の窓」と称している。

そして、行為の背景にある非言語的側面へのリフレクションを現職の保育者が行うことで、どのように保育の質が変化するかに関心を持つに至った(図1参照⁷)。非言語的側面のなかでも、とりわけ、感情、望みの側面への気づきがりフレクションを深めていくことが明らかになっている。この点については、村井(2020、2022など⁸)で詳述したため、ここでは割愛する。リフレクション自体は行事や夏休みもあり、定期的を実施することは難しいものの、Kこども園の全保育者が1か月から2か月1回といった頻度で実施している。

リフレクションを通じた保育者の成長の研究を続けるうちに、8つの窓あるいは16の窓のリフレクションを通じて、自身の保育観に気づき、場合によっては保育のあり方を変更していくことがより子どもに寄り添った保育ができるようになる気づいたとしても、それがその後の行動の変容になかなか結び付かないという問題に直面するようになった。これはまさに、ジェフリー・フェファーとロバート・サットンによってknowing-doing gapとして名づけられた問題であると言えるだろう⁹。このギャップに取り組むために、筆者らは園のリフレクションリーダーと相談し、リフレクションにおいて気づきが得られた際に、本人が次のリフレクションまでに取り組む課題を決めて、そのフォローアップを行っていくという方途を考案した。取り組む課題は、例えば「一日に一回子どもに声をかけてみる」といった、大きな努力を要さない課題にし、本人がどのような課題に取り組むかを

自己決定することが大切だと伝えた。これを「スモールステップの課題」と名づけている。

この効果を見るために、リフレクション時に作成しているリフレクションシートを分析した。なおかつその分析を基に園長及び副園長への半構造化インタビュー調査、保育者への半構造化インタビュー調査を実施することで明らかにすることを目論見た。

2. 研究のアプローチと方法

筆者らは、2018年より8つの窓あるいは16の窓を用いた保育のリフレクションを複数の園において導入し、継続的にリフレクションの営みを重ねつつ、その成果を検証してきている¹⁰。

これまでに得られた結果としては、保育中の出来事へのリフレクションを通じて保育者それぞれの保育観が明らかにされ、それについて園内で話し合いを行っていくことで保育観をすり合わせていくことの重要性を明らかにしてきた。

続けて本研究では、新任保育者が非言語的な側面のリフレクションを行っていくことで気づきを得、上述したスモールステップの課題に取り組むことで保育がどのように変化していくかを明らかにすることを目的として研究を行った。

研究方法としては、新任保育者6人から2名を選び、リフレクションシートに記された内容を分析するほか、管理職への聞き取り調査を実施した。選出理由として、気づいたこと欄の記述内容に、成長を読み取ることができる文章が載せられているものを選んだ。

さらに、当該保育者の育成にあたっている当園の管理職である園長H先生および副園長M先生に半構造化インタビューを行った(2022年3月23日10時30分から11時20分、オンラインインタビューを実施)。さらに、Y先生に対して対面での半構造化インタビュー(2022年8月17日10時30分から11時)を実施した。これらのデータを元に、保育者の成長を定性的に分析した。なお、事例の分析にあたっては研究の目的と使用方法について協力者に説明の上、個人が特定されない形で使用している。

3. リフレクションシートの分析およびインタビュー調査の結果

1) Y先生の事例

まずは、短期大学を卒業と同時に2020年にHこども園に就職したY先生のリフレクションの事例を検討する。Y先生は、先輩と3名でリフレクションチームを組み、日頃の保育実践における出来事について継続的にリフレクションを行っている。①は、新任2か月目に出された事例である。

① 2020年5月(新任2か月目)のリフレクションにおいて出された事例 (3歳児)

<事例の概要>

雨がすごく降った次の日、砂場で泥遊びをクラスのAくんとしていると、砂場の水たまりに大きな箱のようなものを浮かべて遊んでいる子がいた。その子が少しその場を離れたときに、Aくんは割れた竹を取りに行き、他の子の遊んでいるその箱に、竹を橋のような形にかけた。他の子が遊んでいるものだったので、注意の言葉をかけようとする、近くに落ちていた石を竹の端から転がし「ピタゴラスイッチ！」と教えてくれ、戻ってきたもともと遊んでいた子とも話をして、二人でピタゴラスイッチ作りを始めた。

この事例を基にリフレクションを行い、事後に表1のリフレクションシートを作成している。リフレクションシートの振り返りと考察の欄には以下のような記述が見られた。

①の振り返りと考察

文字にして、順を追って思い返してみることで、子どもの発想力の面白さや、自分の考え方への刺激になると感じた。改めて子どもたちの行動一つ一つには、意味があるのだと思った。

この事例で、Y先生は「他の子が遊んでいるものだったので、注意の言葉をかけよう」としている。この時点では、Aくんがなぜ割れた竹を橋のような形にかけたか、その背景にある子どもの意図、望みには気づかず、注意することに気が向いていた。しかし、子どもの様子を見てみると、「ピタゴラスイッチ！」という言葉が発し、そこから二人でのピタゴラスイッチ遊びが展開したことに気づき、「むやみに止めなくてよかった。安堵」とその時の感情を語っている。そして、この事例へのリフレクションを行うことで、「子どもたちの行動の一つ一つに意味がある」という気づきに至っている。

表2 Y先生のリフレクションシート (2020年5月の事例)

	保育者	その理由	子ども	その理由
何をしたのか	遊びをとめようとした	他の子が遊んでいるものだったから	他の友だちが使っていた大きな箱に、竹を橋のように見立てて架けた	他の子の遊びが面白そうに感じた
何を考えたのか	ケンカや物の取り合いになるのではないのか	もともと遊んでいた子は、保育者に呼ばれてその場を離れただけで、その遊びをやめた訳ではなかったから	あのブカブカ浮かんでいる箱に、竹を架けて石を転がしてみたらどうなるんだろう	ピタゴラスイッチを見たことがあり、箱に橋を架けたら石が転がるかもしれないという考えが浮かんだから
どのように感じたのか	むやみに止めなくてよかった。安堵。	すぐに「お友だちのだから」と竹を置くことをやめさせていたら、箱と竹からピタゴラスイッチを作るという発想につながることを知れなかったから	おもしろい。楽しい	自分の中で箱に竹をかけ、石を転がすとどうなるかという疑問が解決したから
どうしたかったのか	もっと大規模なピタゴラスイッチは作れないか考えてみたい	子どもの中で箱と竹と石がつながり、ピタゴラスイッチができたので、他にも園のあるものを使い、規模を大きくできるのではと思ったから	他の子の使っていた物、興味がわき、自分流にその箱を使った遊びをしたかった	子どものうちは、他の子の使っている物や楽しそうにしているとそれをマネしたり、自分も使いたい気持ちが出てくるから

この回での気づきを契機として、「毎日、毎回子どもの気になる行動については注意する前に、まず話を聞くようにする」というスモールステップの課題を自分で決め、継続的に取り組むこととなった。②はその4か月後の事例である。

② 2020年9月(新任6カ月目)のリフレクションにおいて出された事例

3歳児クラスのBさんと5歳児クラスのCくんが虫の取り合いで激しく言い合い、Bくんは怒りで泣いてしまい、周囲に八つ当たりしてしまっていた。

この事例に対して16の窓のリフレクションを行い、表3のシートを作成した。振り返りと考察を以下に記す。

②の振り返りと考察

意識して子どもに話を聞くようにしたことで、子どもたちの一つ一つの行動には理由があることや、子どもたちも話を聞いてもらえることで、より心を開いてくれると思った。気持ちを受け止め代弁してあげることが大切だとわかった。

Y先生は、①の事例以降、継続的にリフレクションを行うことで、「意識して子どもに話を聞くように」変化してきている。そのことで、

子どもの行動の理由を知ろうとする態度が培われている。さらに、話を聞いてもらえることで子どもが「心を開いてくれる」ことに気づき、「気持ちを受け止め代弁してあげる」ことの重要性に気づいている。表3下線部の「二人が怒っていることには意味があると考えたから」「どちらの気持ちも受け止めてあげたい」といった言葉がそれを示している。

次に、Y先生の1年目からの育ちに関する園長・副園長へのインタビュー調査の内容を記す。

<園長・副園長へのインタビュー>

Y先生は、1年目はどちらかというときっちり指導したいというタイプでした。この事例は1年目のものですが、この時点ではまだ、子どもの思いよりも保育者が正しい方向に導きたいという部分があったように思います。2年目になって持ち上がったときに、壁にぶち当たり、なぜ子ども達がこのような反応をするのかをじっくり考えることになりました。そして2年目の終わりの現時点では、しなくてはならないことがあると子どもをその方向に引っ張っていくという部分は残っているものの、余裕があるときはことばが柔らかくなったり、「どうしたの?」と声をかけている場面が多く見られるようになってきています。子どもを多角的に見る視点ができてきているし、子どもの背景にあるものを捉えようという姿勢が顕著に見られるようになっていきます。1年目のこの事例の経験が、2年目になっ

表3 Y先生のリフレクションシート (2020年9月の事例)

	保育者	その理由	子ども	その理由
何をしたのか	どうしたのか話を聞いた	二人とも伝えたいことがあると思ったから、また上手く言葉で伝えられず、納まらない気持ちが物に当たるといふ行動につながっていると思ったから	言い合いをし、怒りを周囲の物に当てていた。	上手く言葉で伝えられなかったから
何を考えたのか	何があったのか。なぜお互いにそんなにも怒っているのか。	二人が怒っていることには意味があると考えたから	互いに自分のものがある 上手く伝えられない なぜ分かってくれないか	自分のものと主張しつつも上手く伝えられない部分もあり、気持ちが納まらない
どのように感じたのか	どちらの気持ちも共感できる	話をしっかり聞いたことによって、どちらの言いたいことも、行動にも理由があったと感じたから	気持ちが落ち着かない 自分の気持ちを聞いてほしい	互いに気持ちが高まり、強く言い合いになってしまっていたから
どうしたかったのか	<u>どちらの気持ちも受け止めてあげたい</u>	<u>お互いの気持ちが納まるにはどうすればいいか</u> 言い、お互いの気持ちを知ることができたからこそ	気持ちの代弁をしてほしい 虫が欲しい	伝えられない部分を伝えてもらうことによって、進展すると思ったから

て効いてきたかなという感じです。入職時からリフレクションを重ねていくことで、自分の行動や子どもとのかかわりを振り返ることができるようになり、そのことがいまの育ちにつながっているのだろうと思います。

インタビューによると、1年目はまだまだ子どもの思いよりも保育者が考える正しい方向に子どもを導こうという姿が見られたが、2年目以降に少しずつ子どもの反応を待てるようになってきたとのことである。「2年目になって持ち上がった時に壁にぶち当たり」という発言があったが、この壁にぶち当たったことが直接的にはY先生の変容のきっかけだったのかもしれない。しかし、「1年目のこの事例の経験が、2年目になって効いてきたかなという感じです」とも語られているように、スモールステップの課題を用いたりリフレクションにはすぐには効果が出ないものの、少しずつ変化がもたらされていると受け取ることもできるだろう。次に、Y先生自身へのインタビュー調査の結果を見ていく。

< Y先生自身へのインタビュー >

①の事例は、1年目でトラブルになる前に子どもたちを止めなくては、という気持ちが強かったが、子どもの行動の意味に気づき、様子を見ること、待つことが少しずつできるようになってきた頃のものである。このピタゴラスイッチの事例も、待ってみることで出会えた素敵な事例だったことをよく覚えています。②の事例の頃には、「意識して子どもに話を聞くようにする」というスモールステップの課題について気を付けることによって、意識して子どもたちを見守る、一緒に寄り添ってみるということができるようになってきた頃です。もちろん、(3年目になった)今でも何回も何回も、短時間に同じことが続いていると気持ちに余裕がなくなって待てないことがたまにあります。ちょっと見てみると、そうだったんだなと思える、子どもが見えてくるなど感じています。(どのようなところから子どもを理解しようとしていますか?という筆者の質問に対して)子どもの表情です。相手の子に対して手を出そうとしているとき、まず子どもの表情を見て「どうしたの?」と声をかけるようにしています。今は乳児クラスの担当なので、言葉で返ってくるわけではありませんが、何かが嫌だったんだなと考えるようになりました。一年目は、相手の子が嫌がっているからというように思っていました。

Y先生も語っているように、「意識して子どもに話を聞くようにする」というスモールステップの課題が本人の行動(行動の選択)になんらかの影響を及ぼし続けていると考えることができる。「一年目は、相手の子が嫌がっているから」というように、手を出した当事者の子どもの気持ちを推し量ることが難しかったが、2年目、3年目と経験を重ねるにつれて、子どもの話をまず聞く、子どもが言葉で返してくれなくとも、表情を見て理解しようとする保育が行われていることがインタビュー結果から読み取れた。

2) Z先生の事例

次に、同じく2020年に短期大学を卒業して保育者として入職したZ先生の事例を見ていく。

① 2020年9月(新任6カ月目)のリフレクションにおいて出された事例(1歳児)

お友だちの母親が迎えに来た際、Dくんがその母親に抱きついた。それを見て近寄ってきた他のお友だちをつき飛ばそうとしたり、止めに入った保育者に噛みついたりした。

同様に以下に振り返りと考察を記す。

①の振り返りと考察

リフレクションで話をしてみると、Dくんが人懐っこく、いろんな人に甘えられることが問題なのではなく、そのために危害を与えてしまうことが課題であるということに認識できた。コミュニケーション方法に心配な部分が見られるため、より方法を模索して提示していきたい。

リフレクションの当初、Z先生は、「Dくんはお友だちの保護者に抱きつく場面が良く見られるため、お友だちの母親と自分の母親との距離感を知ってほしい」という望みを持っていた。そして、「保護者からのイメージも心配」「攻撃的なコミュニケーションのせいで、『Dくんいや』という言葉がお友達から出ることもあり、そのようなイメージがついてしまうことは避けたい」と話している。リフレク

ションを通じて、「コミュニケーションの方法に心配な部分が見られるため、より方法を模索して提示していきたい」と課題に気づいている。

このリフレクションのセッションの後、Dくんへの関わりについてのスモールステップの課題を決めることとなった。「運番前等、Dくんが甘えたい様子の時、それを受け止められるようにハグをする。その際、力加減が分かるよう『優しくギューだよ』と伝えるようにした」。さらに、「Dくんと一日一回は、遊びを共に楽しむ時間を設ける。また、朝の寒さもあるため、室内でゆったりとコミュニケーションをとる時間を作ってから、外へ出るようにする」など、次回のセッションまでの課題を決め、その課題に留意しながら、Dくんと関わりを模索した。そして、新任10か月目の時点でのリフレクションでは以下のような事例を挙げている。

② 2021年1月（新任10カ月目）のリフレクションにおいて出された事例

外遊び中、Dくんが使っていたおもちゃをお友だちに取りられてしまった。Dくんは悲しそうな声を出したが、追いかけて、保育者の方を見て困った顔を見せた。

リフレクションシートは次頁の表5に示した。振り返りと考察を以下に示す。

②の振り返りと考察

Dくんがどう気持ちを表に出せるか、深く考える良いきっかけとなった。Dくん個人だけでなく、他児の関わり方や他児の様子も影響しているようなので、クラス全体を注意してみたいと思う。

9月の時点では噛みつくなどの攻撃的な行動が気になっていたDくんであるが、4ヶ月後には「悲しそうな声を出したが追いかけて、保育者の方を見て困った顔を見せ」てい

表4 Z先生のリフレクションシート（2020年9月の事例）

	保育者	その理由	子ども	その理由
何をしたのか	「○○くんのママだね！」ということ伝え、手が出してしまった際には、お友だちが嫌がっている様子や相手の気持ちを代弁した。	お友だちの保護者に抱きつく場面が良く見られるため、お友だちの母親と自分の母親との距離感を知ってほしい	お迎えに来た友だちの母親に抱きつき、近くにきた友だちや保育者に攻撃をした	自分が甘えていた相手を取られると思ったから
何を考えたのか	どうして自分の母親でないのに抱きつき、近づいてきた子に攻撃するのだろう	よく同じ場面が見られ、不思議におもったから	遊んでくれる大人、優しくしてくれる大人が来た！ 周りに来た人には、それを邪魔される。	保護者に優しく反応してもらえた経験が何度もあるから
どのように感じたのか	人との距離感や身近な人とそうでない人の区別が上手くないのではないのか。困ったな	急にお友だちにハグや寄りかかる等してトラブルになったり、見慣れない大人に甘えたりすることがあるから	保護者とのコミュニケーションが心地良い。邪魔されたくない。	優しく反応してもらえ、嬉しそうにしていたから。近くにきた友だちに声や態度で嫌がる仕草を見せたから
どうしたかったのか	お友だちや周りの大人との距離感をつかめるようになってほしい	保護者からのイメージも心配。 「Dくんいや」という言葉がお友だちから出たこともあり、攻撃的なコミュニケーションのせいで、そのようなイメージがついてしまうことはさげたいと思ったから	大人に自分だけを見てほしい。一対一でのコミュニケーションがしたい。	話をしてみても人懐っこく、いろんな人に甘えらえることが問題なのではなく、そのために危害を与えてしまうことが課題であるということ認識できた。コミュニケーション方法に心配な部分が見られるため、より方法を模索して提示していきたい

る。この時点で、Dくんが噛みつくなどの攻撃的な行動にすぐに出るのではなく、まず自分の気持ちをZ先生に伝えようとしていることが分かる。ここまでZ先生が取り組んできたDくんと関わりの課題の成果として、2人の間に信頼関係ができていることが見て取れる。これまで、やたらと抱きついたり噛みついたりといったDくんのコミュニケーション方法が課題であったが、事例②においては、Dくんがすぐに行動に出なかった理由の方がZ先生にとって気にかかっている。「追いかけたり怒ったりしないのはどうしてだろう。表に出しづらい理由があるのだろうか」と、その理由を慮るZ先生の気持ちがリフレクションシートに表現されている。そして、「嫌という気持ちを相手に伝えられたり、園が気持ちを我慢しなくて良い場所であって欲しい」とDくんのあり方への望みが書かれている。

信頼関係ができ、Dくんが自分を抑えることができるようになったことで、Z先生は次の段階として、Dくん自身が我慢せずに自分の気持ちを伝えられるようになって欲しいという願いを持っていることが分かる。そこで、Dくんからの訴えかけに応じてZ先生は、「Dくんに『取られて嫌だったね』と気持ちを代弁し、お友達に返して欲しいことを伝えに行こうと誘っ」ている。それに対してDくんは、「保育者の誘いに『うん』と答えて手を繋いでお友達の元へと向かった」。結局、お友達は貸してくれなかったもので、Dくんは別のおもちゃで遊ぶことになった。

以下にZ先生の成長についての園長・副園長へのインタビューを記す。なお、Z先生本人へのインタビュー調査は実施できなかった。

Z先生の成長について（園長・副園長へのインタビュー）

表5 Z先生のリフレクションシート（2021年1月の事例）

	保育者	その理由	子ども	その理由
何をしたのか	Dくんに「取られて嫌だったね」と気持ちを代弁し、お友達返してほしいことを伝えに行こうと誘った。	表情から取られて嫌だったことは伝わってきて、どう取り返せばいいか分からないのかなと思ったから	保育者の誘いに「うん」と答えてをつないでお友だちの元へと向かった。お友だちは返すのを嫌がり、Dくんは違うおもちゃで遊ぶことを選んだ	取られて嫌だった気持ちを受け止められ、少し満足したのではないか
何を考えたのか	追いかけたり怒ったりしないのはどうしてだろう。表に出しづらい理由があるのだろうか	園で涙を流して泣くことや、激しく怒りを見せることがないように感じたから	Dくんは「取られて嫌だけどどうしよう」お友だちは「どうしてもそのおもちゃが使いたい」	困った表情を見せたが、お友だちの方へ向かう様子はなかったから お友だちはおもちゃを取って走って逃げたから
どのように感じたのか	本当は取り返したいのに行動にうつすのを躊躇っているのではと感じた	おもちゃの取り合いになりそうな時に譲ってあげたり、取られても追いかけてきたりする姿が見られ、自分の気持ちを我慢しているのかなと思った	僕が使っていたのに悲しい お友だちは返してくれないかもしれない	保育者とおもちゃを使って楽しく遊んでいたのに、急に取られてしまったから お友だちは足早に逃げてしまい、困っている間に遠くに行ってしまったから
どうしたかったのか	嫌という気持ちを相手に伝えられたり、園が気持ちを我慢しなくて良い場所であってほしい	保育者が近くにいる時は表情や声で伝えてくれるが、もし保育者が気付かなかった時、我慢してしまうのは辛いと思ったから	保育者に自分の気持ちを分かかってほしい。一緒についてきてほしい	一緒に付いて行き、お友だちに「僕が使ってたよ。返してほしいよ」と代弁すると、落ち着いた様子で「返して～」と言葉にしていたから

Z先生はリフレクションで一貫してDくんのかかわりをテーマにしてきました。最初は、子ども達がけがをしたらどうしよう、トラブルになったらどうしようという思いが強く、ついついDくんを「困った子」として見ていたようです。が、毎回の課題を決めて、その課題についてリフレクションを続けていくことで、Dくんに対する見方が深くなり、違う角度からDくんの行動や想いを見る視点が培われてきたと考えます。Dくんもそのなかで、Z先生に心を開き、信頼を寄せることで、行動が落ち着いてきたと言えるのでしょうか。本当の意味での共感的な寄り添いができるようになってきたと思われる。この事例のあと、2歳児クラスに持ち上がりましたが、2021年度は子ども達全体に穏やかなかわりをされるようになってきています。余裕があり笑顔が見られるようになり、子どもの姿を楽しみながら保育ができるようになってきました。

①のリフレクションの時点では「困った子」として見てしまっていたDくんであったが、一貫してDくんとの関わりをスモールステップの課題とすることで、Dくんとの関係性が徐々に変化し、「本当の意味での共感的な寄り添いができるように」なってきたことが分かる。Z先生は、リフレクションの度に、その時その時のDくんとの関わりの課題が変化し、スモールステップの課題を少しずつ変化させている。このように継続的に一人の子どもとの事例に取り組み続けることも一定の効果があると考えられる。

4. 事例の検討

Y先生もZ先生も、保育のリフレクションを導入している園に保育者として着任し、リフレクションの研修を受けたのち、継続的にリフレクションに取り組んできている。

Y先生は、リフレクションを行うことで、すぐには顕著な変化は見られなかったものの、少しずつ少しずつ子どもの想いを大切にする保育ができるようになってきていると言える。2年目の終わりにあたる現在では、子どもを多角的に見る視点ができてきている。

Z先生にとって、最初「困った子」として対応に苦慮していたDくんであるが、Dくんとの関わりを課題としてリフレクションを重ねるうちに、園で自分の気持ちを表現しながら楽しく過ご

してほしいと願う相手と変化している。そして、クラス全体の関係性の中で子ども達を見ていこうとする態度へと成長している。Z先生自身も余裕を持って保育を楽しめるようになってきている。

このように、非言語的な側面に着目した保育のリフレクションを継続的に実施していくことで、初任保育者が子どもの望んでいること、子どもの感情を感じつつ保育を行うように保育者としての育ちが見られ、そのことで子ども自身も変化していっていることが明らかとなった。さらに、分かったことと次に行動することとの結びつきの困難さに取り組むために考案した「スモールステップの課題」を用いることで、knowing-doing gap への架橋がある程度可能となっていると考えることができる。

今後さらにこの取り組みを進め、検証を行っていききたい。また、knowing-doing gap に関する先行研究の検討も引き続き進めていきたい。

謝辞／付記

本研究の成果の一部は、科学研究費助成事業19K02463「教育実践へのリフレクションを通じた教師・保育者の継続的な学びのあり方に関する研究」による。

データの使用許諾ならびにインタビュー調査にご協力いただいたKこども園の先生方と子どもたちに深く感謝申し上げます。

<参考文献>

- Donald A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 1983 pp.276-277. (柳沢昌一・三輪建二『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房、2007年)
- Korthagen, F. A. J et al, *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Routledge, 2001 (Korthagen, F. A. J et al, 武田信子監訳『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、2010年)
- Fred Korthagen and Eleen Nuijten, *The Power of Reflection in Teacher Education and Professional Development: Strategies for In-Depth Teacher learning*, Routledge, 2022
- David Lynch, Susan Ledger, *Teacher Education in Australia: Investigations into Programming*,

Practicum and Partnership, Lulu.com, 2013

佐藤学「実践的探究としての教育学－技術的合理性に対する批判の系譜－」『教育学研究』 合い 63 巻、第 3 号、1996 年、63-73 頁。

-
- ¹ 津守真『保育の体験と思索－子どもの世界の探究』大日本図書、1980 年において、「省察は反省に考察を加えることである」と定義している（同書、9-11 頁）。
- ² 浜口順子「平成期幼稚園教育要領と保育者の専門性」『教育学研究』第 81 巻、4 号、2014 年、448 - 459 頁。
- ³ 例えば、鯨岡峻・鯨岡和子（2007）『保育のためのエピソード記述入門』ミネルヴァ書房
- ⁴ 佐伯胖・刑部育子・苜宿俊文（2018）『ビデオによるリフレクション入門：実践の多義創発性を拓く』東京大学出版会
- ⁵ 例えば、東めぐみ（2009）『看護リフレクション入門－経験から学び新たな看護を創造する』ライフサポート社
- ⁶ 8つの窓とは、リフレクションを促すための8つの質問項目を記したものの通称として用いている。「行為」「思考」「感情」「望み」の4象限に、「自身」と「相手（子ども）」という2種類のプレイヤーを掛け合わせて、合計8種の象限が導かれる。
- ⁷ 思考の4事象については、坂田哲人・中田正弘・村井尚子・矢野博之・山辺恵理子『リフレクシ

- ン入門』学文社、2019年、14頁から引用した。
- ⁸ 村井尚子「現象学的教育学から教師教育へ－フィーリングへのリフレクションを通じて－」『教育学研究』第 87 巻第 4 号、165 - 174 頁、2020 年および村井尚子・坂田哲人「保育実践のリフレクションの意義に関する一考察－保育観の問い直し－」『京都女子大学発達教育学部紀要』第 18 号、33 - 43 頁、2022 年。
- ⁹ ジェフリー・ペッツァーとロバート・サットン は、「組織マネジメントにおける大きな謎の 1 つ」として、「なぜ、なすべきことの知識があっても、その知識と一致する行動や振る舞いに結びつかないことが多いのか」と述べ、これを knowing-doing gap と名づけた (Jeffrey Pfeffer, Robert I. Sutton, *The Knowing-Doing Gap: How Smart Companies Turn Knowledge into Action*, Harvard Business School Press, 2000)。この問題は現在、環境問題を扱う研究で多く取り扱われているが、スパークスらによって教育の分野でも扱われている (Dennis Sparks, Reach for the Herat as well as the Mind, *Journal of Staff Development*; Oxford, 30 (1), 2009)。
- ¹⁰ 例えば、村井・坂田ほか（2021）「日々のリフレクションを通じた保育の質の向上」日本保育学会第 74 回大会