

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—

村井尚子 坂田哲人
(京都女子大学) (大妻女子大学)

筆者らは「保育のリフレクション」をキーワードに、保育者同士が対話によって実践を振り返る営みを支援してきている。保育のリフレクションは、保育者自身の裡に身体化された前理解を疑い、それに基づく保育観を明らかにすることで、自身の枠組みや視点を自覚していくプロセスである。明らかになった保育観を他の保育者等とも対話しながら子ども理解を深め、より子どもの育ちに寄り添った保育を行っていくことをめざしている。身体化された前理解を明らかにするための工夫として、出来事における保育者と子どものフィーリング（感情）や欲求に焦点を当てるコルトハーヘンの8つの窓を用いたリフレクションの方法を用いている。本稿では、筆者らが関わっている保育のリフレクションの事例を挙げ、上記の課題について検討を行う。

キーワード：リフレクション、ALACT モデル、保育者の専門性の向上、保育観、コルトハーヘン

1. はじめに：保育におけるリフレクションの必要性

保育においては、保育者（ここでは保育士、幼稚園教諭、保育教諭を総称して保育者と記す）が子どもを一人の人間として尊重し、その命を守り、情緒の安定を図りつつ、乳幼児期にふさわしい経験が積み重ねられていくように丁寧に援助することが求められる。平成30年に改定された『保育所保育指針解説』において、「保育士等は、自らの保育をよりの確に把握する視点をもつことが必要である¹」とされている。また、『保育所における自己評価ガイドライン（2020年改訂版）』（以下、「ガイドライン」と称す）では、子どもの理解に基づく保育計画や保育実践の振り返りを行い、また、職員間での語り合いや学び合いの場を設けること求めている²。

保育者同士の学び合いの場が保証されることで、保育者は保育の視野を広げ、自らの子ども観や保育観を見つめ直す機会をもつことができる。筆者らは、この保育者の学び合いと自己評価を、「保育のリフレクション」の一環と位置

づけ、その実践のための手立てを講じている。

保育のリフレクションの必要性については、ガイドラインなどでも「振り返り」等の用語を用いながら言及がなされている。ガイドラインでは、保育者ならびに保育所のそれぞれのレベルにおいて保育内容に対しての「記録などを通じた保育の振り返りと評価」を求め、以下のように記している。

○ 保育士等が、日々の保育における子どもとの関わりの中で、その姿や周囲の状況等を捉え、思いや考えを受けとめるとともに、一定期間に見られた育ちや一人一人の「その子らしさ」を理解しようとすることは、保育内容等の評価を行う際の前提となります。

○ 子どもの理解に当たっては、保育士等が自身の枠組みに当てはめた固定的な見方をしていないかといったことに留意するとともに、子どもにとって自分がどのような存在であるかということにも目を向けることが重要です³。

（文中の下線は筆者による）

「その子らしさ」を理解しつつ、保育者が「自身の枠組みにあてはめた固定的な見方をしていない」ことが必要とされているが、保育者が子どもの理解をしていくにあたり、まずは一定の評価（ここでいう評価は、良し悪しや出来不出来を判断する意味ではなく、「子どもを見る眼」や「子どもの見方・観点という意味で用いている」）の枠組みがないことには、理解することができない。こうした評価の一定の枠組みは、いわゆるチェックリストのような形で外部からもたらされる場合と、あるいは保育者自身に内在する価値（本稿では保育観と称す）によってもたらされる場合が考えられるだろう。

このうち、本稿で注目するのは、保育者自身に内在する価値による評価である。したがって、すべての保育者が客観的で公平な同一の評価の視点を持つことを前提とはしていない。むしろ、外部からチェックリスト等の評価項目がもたらされたとしても、リストに基づいてチェックをしていく過程において、内在化された価値によるバイアスが影響する可能性は十分に考えられる。

したがって、子どもを見る眼を追究していくにあたっては、この内在化された価値の是非を問う場面が必要となるだろうということが、本稿において通底する問題意識である。

では、この内在化された価値を吟味する、言い換えるならば「前理解を疑う」には、どのようなことが考えられるのだろうか。

先に示したガイドラインの文中にも同様の主意で言及していると考えられる箇所を見つけることができる。具体的には、以下に示す3点である⁴。

- ①自分自身の枠組みや視点の自覚
 - ・自分の決めつけや思いこみをもとに、子どもを見ていないか
 - ・一定の基準や子ども同士の比較から、一人一人の子どもの違いを優劣として捉えていないか
 - ・活動の内容や出来不出来といった結果のみに目を向けていないか
- ②関係の中での理解
 - ・自分は、どのような思いや願いをもって子

どもに関わっているか

- ・自分のかかわり方や保育中の状況は、子どもにとってどのように感じられているか

③多面的な理解

- ・他の保育士等や保護者から聞く子どもの様子や子どもの話したことなどからは、子どものどのような一面がうかがわれるか
- ・異なる場面での姿を比べてみることによって、子どもの特徴や育ち、思いなどについて、どのようなことが見えてくるか

では、上述に示されたような子ども理解にあたっての条件を満たしていくには、どのような営みが求められているのだろうか。筆者らは、これまでも「保育のリフレクション」をキーワードに、保育者同士が対話によって実践を振り返る営みを研修等の場を通じて支援してきた。

前理解を疑い、自身の枠組みや視点を自覚しつつ子どもに対する関係を理解し、また他の保育者等とも対話しながら子ども理解を深めていくことは、保育のリフレクションの営みが目指すことでもあり、ガイドラインで求めていることを実現するためには、リフレクションの営みを進めていくことが、実現のための1つあり方であると考えている。では、リフレクションの営みが前理解を疑い、新たな子どもの見方を獲得していくことに対して、具体的にどのように寄与しうるのか。この点について、本稿を通して考察する。

1. リフレクションとは何か

第1節 保育におけるリフレクション

我が国の保育学研究においては、早い時期から省察（保育学研究においてはしょうさつと読まれてきた）の必要性が認められてきた。たとえば、倉橋惣三は、『育ての心』において以下のような文章を記載している。

子どもが歸つた後、その日の保育が済んで、まづほつとするのはひと時。大切なのは、それからである。子どもといつしよにゐる間は、自分のしてゐることを反省したり、考へたり

する暇はない。子どもの中に入り込み切つて、心に一寸の隙間も残らない。たゞ一心不乱。

子どもが歸つた後で、朝からのいろいろのことが思ひかえされる。われながら、はつと顔の赤くなることもある。しまつたと急に冷汗の流れ出ることもある。あゝ済まないことをしたと。その子の顔が見えて來ることもある。一體保育は……。一體私は……。とまで思ひ込まれることも屢々である。

大切なのは此の時である。此の反省を重ねてゐる人だけが、眞の保育者になれる。翌日は、一歩進んだ保育者として子ども方へ入り込んで行けるから⁵

これは、自らの保育行為が子どもにどのような受け取られたのか、どのような意味があったのかについて、子どもが歸つたあと、事後的に「反省」することによって、その実践をより子どもに即したものにしていこうとする考え方である。ここでは、行為の妥当性を検討し、次に繋げていくという「反省」が保育者の専門性の向上において重要だと述べられていると解釈できる。

さらに津守は、省察とは「反省に考察を加えることである」と定義している。「道德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、未來を生み出す力になる⁶」と。

保育実践における保育者の行為には、「ほとんど無意識の中にとらえられている体感」に基づいてなされている判断が多々あるといえる。これについて佐伯は以下のように説明している。

佐伯は、実践者がベテランであろうと初心者であろうと、たえず（AかBか、あるいはそれ以外か）の「判断」を迫られているという事態を次のように説明する。すなわち、そこでは、その場の固有の「事情」（状況）とは無関係に決まっている「そうすべきこと」について、な

んらかの「専門的知識」や規範（ルール、慣習）を適用すればよいというようなケースはまれである。「現場では、こうかもしれない、ああかもしれない、こうなるかもしれない、ああなるかもしれないなど、複雑で不確かで、あいまいで、意見の違いや価値観の衝突も起こりうるような事態を、まさに実践者の『とっさの判断』で、つまり『考えている』という意識がほとんどなく、なんとか切り抜けている」。

この「なんとか切り抜ける」を支えているのが、「行為のなかで知っていること」であると佐伯はドナルド・ショーンを引きつつ解釈する。行為のなかで「知っていること」というのは、行為中に頭に浮かんできたり、ふと「感じ取ったり」している状態であり、「迷っている」かもしれないし、「腑に落ちている」かもしれないことであると⁷。

保育時間中はつねに子どもとともにあり、子どもと向き合うことが求められる保育の現場においては、行為のただ中において言葉を用いて「ああしようか」「こちらがよいかもしれない」とリフレクションを行っている猶予はほとんどない⁸。それでももちろん、保育者はその時々に応じて、子どもにとってどのような働きかけが必要なのか、あるいは不要なのか、どのような場の設定がよりよいのか、などといった判断をほとんど直観的に（多くは無意識の裡に）行っている。まさに佐伯の言う「なんとか切り抜けている」状況の連続であると言えるだろう。

このリフレクションの時間性について山口恒夫は以下のように分析している。山口は、教師と児童生徒というケアする者とケアされるものとの関係性⁹において、その教育作用を客観的に切り離して取り出すことができないと指摘する。教師の存在そのものが教育の媒体であり、「教育主体」と「教育対象」は、間身体的な世界を共有しつつ、そこに生成する関係性の中にすでに身体ごと織り込まれてしまっているからであると。この教育関係における相互作用＝相互行為を「反省（山口はリフレクションをここでは反省と呼んでいる：筆者注）」し、研究しようとするとき、教師である「私」は、相互作

用を構成するすべての要素を明るみに出すことはできない。その渦中に居合わせているという「自己忘却的」な自己のあり方は、「あとから事後的に『反省』を行うことによって意識にもたらされるほかはない（強調は原著者）」。

『私』は、対象に向かっていた私のまなざしを自己へと向け換える（＝反省する）ことによって、私自身の行為・作用を知のもとにもたらしことができ、さらにはこの『反省』を遂行している『私』に向けて『より高次の反省』を行うこともできる」。

このように、「自己忘却的」なあり方において教育実践に向き合っていた「私」から、一歩離れて、「まなざしを自己へと向け換える」ことを山口は反省と定義している。そして我々は、リフレクションを行っている私をリフレクションすることも可能である。しかしながら、どのようにこのリフレクションを繰り返し行うとしても、原理的には他の対象と同じように自我を把握することはできない。「反省を遂行しているまさにそのとき（まったき今）の『私』のはたらかしは、いつでも反省のまなざしから身を引き、逃れさってしまう」のである¹⁰。

このように、リフレクションは出来事が起こってしまった後に、事後的にその出来事を対象化することによって行われる。それでは、保育のリフレクションは具体的にはどのような手続きでもって、何を対象として行われるべきであろうか。日々の保育実践のなかでのとっさの判断を支えている直観的な知を組上に載せ、リフレクションすることで、ショーンが指摘している「直観的な理解を再構成し、状況を改善し、問題をふたたび意味づけるのに手がかりを与えるような新しい行為を生み出していく¹¹」ことができる。それは、起こった出来事をもう一度なぞってみて、「悪い点を見つける」という「反省」や、「よかったのか悪かったのか」「ほかのやり方の方がよかったのかを明らかにする」ような「振り返り」とは異なる。しかしながら、ショーンはリフレクションの具体的な方法について述べているわけではないため、「振り返り」や「反省」とリフレクションの違いが定義され

ないまま用いられていることが多いのも現状である。

村井は、こういった直観的な知に近いものへのリフレクションを「フィードバックとしてのリフレクション」と定義した¹²。「フィードバックとしてのリフレクション」は、直観的な知を記述すること、あるいは言葉にすることで、保育者自らの保育観、価値観をいったん組上に載せて吟味することをめざす。このために、保育者の感情、感覚を明らかにする現象学的記述を用いたリフレクション¹³および、保育者と子どもの双方の感情や欲求に焦点を当てるコルトハーヘンの8つの窓¹⁴を用いたリフレクションの手続きが有効であると考えられるのである。この観点から、リフレクションに関する先行研究を概観してみたい。

第2節 リフレクション概念やその方法に関する先行研究

ここでは保育のリフレクションに限定せず、リフレクションという用語が用いられている言説並びにその方法に関する先行研究を見ていく。

教育学研究および実践においては、ショーンの「省察的実践家としての教師」概念に触発を受けて以降、リフレクションへの着目が急速に行われるようになってきた¹⁵。なかでも、我が国で教育学の文脈でリフレクションについて最初に出版されたのは、臨床教育人間学会編の『リフレクション¹⁶』であろう。

上述の山口は、従来行われてきた授業の「リフレクション」の問題を以下のように指摘する。教育実習生が学習指導案を作成し、「授業のシミュレーションに大きな精力を傾ければ傾けるほど、授業後のリフレクション（反省）は、シミュレーションの不足、つまり学習指導計画という『プログラミング』に『バグ（虫食い）』があったか、教材が不適切であったかという点に集中しがち」になってしまい、そのようなリフレクションにおいては、「授業者としての自己が投げた『ボール（＝発話行為）』に子どもがどのように応答し、その応答を授業者である自己が

どのように感じ、考え、解釈し（強調は引用者）、またそれに基づいてどのように『ボール（＝発話行為）』を投げ返したかという、相互作用＝相互行為のダイナミズムにリフレクションが向かうことは少ない¹⁷⁾と批判しているのである。後半に山口が書いている、相互作用＝相互行為のダイナミズムへのリフレクション、そしてそれを基礎づける授業者の「感じ、考え、解釈」をリフレクションすることで、自らの教材観、子ども観を見直すことも可能となるだろう。

このために山口らは、看護教育で行われてきたプロセスレコードを用いたリフレクションを教育実習の指導に援用している。山口美和によれば、プロセスレコードは、看護師が患者との相互作用過程を事後的に振り返り、自己の実践を反省するための方途として、看護師養成段階の実習指導等において用いられている。対象とされる場面は「看護師（看護学生）が問題を感じた看護場面」であり、これを想起し、患者と看護師の言語的・非言語的コミュニケーションを、時系列に記述する。①患者の言動、②看護者の思ったこと・感じたこと、③看護者の言動、④分析・考察が記録される。患者の言動と看護師の受けとめ方との間のズレや、看護師の内面に沸き起こった感情と実際に表出された言動との間のズレを明確にし、その原因を考えることが目的とされている¹⁸⁾。

看護師の内面の感情と実際に表出された言動とに着目する点において、我々の主題としているフィーリングを中心に焦点化したリフレクションとねらいは近いと言えるだろう¹⁹⁾。

また、鯨岡らは、エピソード記述を用いて「保育の振り返り」を行うことを提起している。エピソードとして取り出される「ある日の断面」とは、「現場において人のさまざまな生の実相に接する中で、強く気持ちを揺さぶられる出来事」への出会いや「目から鱗が落ちるような深い気づき²⁰⁾」の体験である。人は、そのような出会い、体験をしたときに、それを「何とか言語的に表現して、周囲の人や広く一般の人に知ってほしい、一緒に考えてほしい」という願いをもつとされるのであるが、その願いを捉え

るための技法としてエピソード記述が提示されている。

鯨岡峻は、身辺自立をはじめ、さまざまな「できること」を身につけさせ、発達を促進して集団活動が営めるようにすることが、保育者の使命であるかのような考えが大勢を占めるようになり、保育現場は子ども一人ひとりを主体として受け止めることがおろそかになって、保育者の「させる」働きかけや集団として動かす働きかけが必要以上に強くなっていると危機感を示す。そして、それゆえ、保育者と子どもとの間の「思いを受け止め、思いを返す」という目に見えない心の動きをエピソードに描き、それを読む人と共有していく。鯨岡らの著書には、保育者が書いたエピソードが数多く記載され、それを用いた「振り返り（我々の言葉で言えばリフレクション）」の営みが記されている²¹⁾。

保育実践のリフレクションについては、村井（2019）において教育実習（幼稚園）に取り組んだ学生を対象としたリフレクションの実践の成果を報告している²²⁾。本研究では、教育実習を終えた後に実施している教職実践演習の授業の中で、「教育実習における出来事で（授業の時点でもなお）気になっていること」についてコルトハーヘンの8つの窓の手法を用いてリフレクションを行った結果を検討した。それまで大学での授業として学び、身につけてきた子ども観、保育観が、実際の子どもの関わりとそのリフレクションを経て見直されていく過程が明らかとなった。もっとも、教育実習での子どもとの関わりは4週間のそれであり、個々の子どものそれまでの園での姿と、それを見据えての今後の育ちの方向性を考慮に入れての関わりとは言い難い。

そこで本稿では、現職の保育者がリフレクションを行うことによって、対象となった出来事から明らかになってくる保育観を俎上に載せ、その意味の捉え直しを行っている事例を検討する。なお、事例の使用にあたっては、当該保育者に研究の目的について伝え、個人の特定ができないかたちで事例を使用することについ

て許諾を得ている。

2. 保育観とはなにか、それを見直すことの意義

第1節 保育観とは

「保育観」とは、これまでも多様な意味付けや言い回しがなされ、時には「子ども観」と併用されている用語であるが、個々の保育者が潜在的に持つ保育実践に向けての考え方や価値観などを総称したものとして用いられている。この保育観を改めて問うてみることで、我々の自然的態度としての子どもへの向き合い方、保育への取り組み方への見直しが図られると言える。我々は、無意識のうちに子どもは「〇〇であるべき」といった価値観に基づいて日々の保育実践を行っている場合が多い。この「あるべき」によって、我々は知らず知らずのうちに子どもにある一定の規範を要求し、その通りにならない場合、「困った子ども」「困った行動」として、その是正のためにどのような手立てが必要かを考察するに至っている。しかし、そもそも「〇〇であるべき」としている価値はどこから生じているのだろうか。保育実践における保育者の行為（行為は意識的あるいは無意識的な個々の判断によってなされていると言える）の基底となっている価値意識自体が見直されるべき場合が多いのではないだろうか。

尹雄大は、私たちが成長の過程で周囲から指図され、期待に応えるような身体のあり方を身につけてきてしまっていると指摘する。「こうしなさい」「これが正しいやり方だ」という指示をいつの間にか身体化してしまっており、そのこと自体に気づかない身体になっている²³というのである。この身体は、他者にも同様のあり方を求めることになる。例えば、「友達と仲良くしよう」というかけ声があるが、本来、仲良くすることとはどのようなことなのか、表面上、自らの要求を閉じ込め、相手の要求に合わせることで、「仲良く」できるのだろうか。双方の子どもの内面にはこのとき、どのような出来事が起こっているのだろうか。自らの裡に身体化されている価値に気づき、子どもがその行為をどのように経験しているかをリフレクシ

ンによって問うことが子どもの未来の育ちに即した保育のために必要であると考えられる。

この点を考察するために、我々の行為の基盤となっている価値がどのように形作られ、どのように行為に影響しているかを明らかにしたい。

第2節 保育観の基底にある非合理的な要素

コルトハーヘンは、人間が論理的・合理的な分析だけを基盤にして行為しているわけではなく、感情、ロール・モデル（その人自身が影響を受けている人の行動）、価値観などが無意識的に、あるいは部分的に無意識な仕方、行動を形作っている可能性を指摘する。彼は、これをゲシュタルトという用語で説明するが、このゲシュタルトとは「個人がもつニーズ、関心、価値観、意味づけ、好み、感情、行動の傾向を集合体として、ひとつの分離することの出来ない全体に統一する事柄を表し」ている。このゲシュタルトは、幼児期や学校での重要な他者との出会いといった過去の経験の結果として形成される²⁴。

コルトハーヘンは小学校の教師が子どもの計算間違いに対応する際に、感情、価値観、役割に対する考え方、ニーズや関心、習慣といった要因がすべて合わさって、すぐさま「間違っていますよ。・・・」という対応をした例を挙げている。このように、教師（保育者も同様である）の即座の対応には、この教師の内部（考え方、内部プロセス、特定の行動をとろうとする傾向）から特定のゲシュタルトが惹き起こされると考えられるのである²⁵。

そしてこのゲシュタルトが、我々の行為（の選択）に影響を与えていると言える。

我々は、日々考えられる多数の選択オプションのうちから、妥当なものをつだけ選択する意思決定を行なっている。通常、この決定は「合理的、理性的」になされ则认为られているが、アメリカの脳科学者アントニオ・ダマシオによれば、合理的だと考えられる選択にも、我々の感情がその背景に伴っている。「特定の反応オプションとの関連で悪い結果が頭に浮かぶと、

いかにかすかであれ、・・・ある不快なく直観的感情>を経験する」とダマシオはその主張する「ソマティック・マーカー仮説」をこのように説明する。この直観的感情は身体的な反応として起こるものであるが、それまでの我々の経験によって学習されるものであり、合理的な判断の基底として働いている²⁶。

ダマシオの説に従えば、我々がこの場面ではこうしたほうが良いか、こうすべきだろうかなどと思考して行為しているその思考や行為の基底には、我々のゲシュタルトに基づいた感情（望み）が存在している。それゆえ、リフレクションを行う際には、「どのような行為を行ったのか」「何を考えて行ったのか」について問う以上に、「その際の自身の感情、望み」を問うこと、もしくは追体験することによって問うてみるのが重要なのであり、そうすることによって初めて、我々の行為の前提となっている価値観（保育者においては保育観および子ども観）が明らかになると言える。第3章では、筆者らがリフレクションを通した保育者の専門性向上の検討をさせていただいているKこども園とHこども園における保育のリフレクションの事例を分析する。

3. 事例の検討

第1節 生活場面での一斉指導への問い

「保育室には一斉に入るべきか」

2018年4月19日4歳児（F先生）

戸外遊びから片付けをして入室を促す際に、つるつるお山の下でOくんが泣いていた。「どうしたの?」と聞くと、「昨日作った工作が壊れちゃった」という理由だった。テーブルがはがれて壊れてしまったようだったので、「また作ればいいよ」と伝えた。が、「やだ」「壊れちゃった」と座り込んで泣き続ける。ほかの子ども達が集まって並んでいるのを見て、「とりあえず並ぼう、中に入ってから直そうね」と声をかけ、一緒に列に並びに行った。

	保育者	子ども
行為	声をかけたが泣いていたので、また作ればよい。とりあえず入室しようと提案した。	作品を壊してしまったことで泣いていたが、最後には保育者に促されて列に並んだ。
思考	早く列に並ばせなくては、子どもを集めなくてはというように集団を意識していた。	工作が壊れた。どうしよう。
感情	また作ればいいというようにあまり気にとめていなかった。	悲しい。
欲求	早く泣き止んで列に並んで欲しかった。	壊れてしまったものをどうすればよいのか、先生と一緒に考えて欲しかった。悲しい気持ちを共感して受け止めてもらいたい。

この事例で保育者は、「気づいたこと・メモ・コメント」欄に、「時間に追われてしまったり、余裕がなかったりしたために」、「次のことに意識を向けていた」と記述している。自分で作った工作が壊れてしまったことで悲しい思いをしているOくんに対して、その時点では、その悲しさをじっくりと受け止めるよりも、「早く列に並ばせたい、（子ども達を）集めたい」という意識が強かったと振り返っている。F先生は「受け止める」という言葉を用いている。鯨岡は、「子どもの思いを受け止める」を、「一人の子どもが何らかの行動を示すときに、その行動を肯定的あるいは否定的に見る前に、その子がいまそうしたいのだとか、そうせざるを得ない気持ちを持っているのだなどと、その子の思いを感じ取り、受け止めようとする態度²⁷」と定義している。片付けをして保育室に入る時間だということは「分かって」はいても、その行動に移ることが難しいほど悲しい、悔しい気持ちをOくんはこの時点で抱えていたのだということに、リフレクションを行うことで気づいている。

ここで、コルトハーヘンが教育実習のリフレクションを実習生に指導している際の事例に基

づいて考察をしてみよう。彼によれば、(8つの問いの左右の違いについて) 矢印を引くことによって実習生達は、「自分たちや自分たちの生徒の活動が、授業前にもっていたどんな考えや発想よりも、授業中のある時点で抱いた感情によって引き起こされやすい」ということに気づき始めるという。すなわち、教えることと学ぶことの中心は「感情 feelings」にあるということを実感するのである²⁸。つまり、感情は行動に対して大きな影響を与えるという点で、そこに着目することが非常に重要なのである。

F 先生は、リフレクションによって、「O くんが、自分の作った工作が壊れたことがとても悲しい」ということを、自分自身は「また作ればいいという気持ちをもっていた」、すなわち重く受け止めていなかったことに気づいた。この感情面での齟齬が、本リフレクションの本質的な側面であると言えるだろう。

さらにこの事例を検証すれば、「時間になれば保育室に入らねばならない」という価値意識への問いが生じてくる。子どもの生活場面を考えると、ある程度一斉に揃えた行動が求められるのは通常ではあろう。しかし、この「ねばならない」は、子どもの思い、気持ちに優先されるものであろうか。この問いは、保育者自身の保育観への問い返しとなろうし、さらに、複数の保育者間で共有することで話し合いを重ねていくことが重要であろう。

第2節 食の規範に関する問い

「野菜も食べようね」

2019年11月15日 2歳児 A先生

給食の時、Bちゃんが、ある程度食べ終わって空になったお茶碗を持ってじっとしていた。野菜を食べていなかったの、「野菜も食べようね」と声をかけた。しかし何も答えず、じっと座ったままだった。さらに、わざとお茶碗を落とすなどし、しばらくして自分で席を立ち、(お昼寝用の)布団へと向かった。

	保育者	子ども
行為	「おかわりしたいの？」と尋ね、「野菜も食べようね」と伝えた。	ご飯をよく食べていた。野菜はお皿に残したまま、ご飯のおかわりをしようとしていたが、おかわりができなくて怒った。
思考	野菜を残したままご飯をおかわりするのはよくないな。	なぜご飯をおかわりさせてもらえないのだろう。
感情	食べてくれたら嬉しいなと思って、たのにうまくこちらの想いが伝わらないことへの苛立ち。	ご飯を食べたいのにおかわりさせてもらえないことへの怒り。
欲求	野菜を食べる努力を認めながら、ご飯のおかわりをさせたかった。	野菜は食べたくない。ご飯が食べた。

この保育者は、気づいたこととして以下のように書いている。「私がBちゃんにして欲しかったことと、Bちゃんがしたかったことが全然違っていった。そのこと自体は問題ではないが、もっとBちゃんの思いを汲んで寄り添う必要があったと思う。『野菜も食べようね』という声かけの前に、本児の気持ちを想定することで、もっと別の対応ができたようにも感じた」。

この気づきのきっかけは、ご飯を食べてほしいという保育者側の気持ちが子どもに伝わっていないことへの「苛立ち」への気づきであったと言える。「ご飯を全部食べていないにもかかわらず、おかずをお代わりしたがる」という行為に対して、「ご飯を全部食べてからお代わりすべきだ」というA先生の「価値」が拮抗しており、それゆえに苛立ちが生まれたと言える。そしてこの苛立ちから、Bちゃんのお代りをしたいという気持ちに寄り添うことができなかったと気づいている。

ここで問題なのは、「ご飯を全部食べてからお代りをすべきかどうか」という問題への賛否や是非ではない。A先生自身が、そういった価値観を知らず知らずのうちに備えており、その価値を基盤として行為していたということである。このことに気づくことがまずもっ

て重要であり、この価値観への賛否、是非はそこから保育者間において話し合われ、方針が決められていくべき事柄であると言えるのである。

第3節 望ましい遊びとは

「その使い方で大丈夫なのか？」

2018年4月18日5歳児（T先生）

グラウンドのサッカーゴールネットの上に乗るなど本来とは違う使い方で遊んでいる子どもたちを見て、危険とも捉えられるが、二人が楽しそうに遊んでいる姿があった。それに対して保育者は注意すべきかどうか迷いながら、結局中途半端な気持ちのままで声をかけてしまった。

	保育者	子ども
行為	本来とは違う使い方をしている子どもに対して注意した。	ゴールネットの上に乗るなどの遊びをしていた。注意された後は、ボールをネットの上に乗せて転がして遊んでいた。
思考	危険な面もあるもので、注意してやめさせた方がよいのか。せっかく発明した遊びなので止めないほうがよいのか。	遊びを工夫することで楽しい遊びを思いついた。そのことについて悪いことだという気持ちはなかった。
感情	迷う気持ち。	とにかく楽しい。新しい遊びを思いついて嬉しい。
欲求	正しい使い方をしたい。	せっかく楽しく遊んでいるのだから、そのまま遊び続けたい。

この保育者は、グラウンドのゴールネットの上に乗って遊んでいる二人の男の子を見て、「危険だ」という判断と「せっかく楽しそうに遊んでいるのだから」「新しい遊び方を発明したことを嬉しく思っている」という想いとの間で揺れている。この状況において、「楽しそうに遊んでいる姿を認めて見守るか」「危険なので止めるように止めるか」、思い悩んだ末、結局、「中

途半端な気持ちのまま」遊びを止めるように声をかけた」と述懐している。

たしかに、幼児用のゴールネットとはいえ、ある程度の高さがあり、その網の上に乗ることは危険を孕む行為である。そのこと自体はやはり問題とすることも必要であろう。それでも、せっかく新しい遊びを思いついた子どもたちの気持ち、楽しむ姿に共感し、それを認めてあげたい気持ち、そのまま遊ばせてあげたい気持ちをT先生がもっていることは注目に値するだろう。

ただ、ここでT先生が「正しい使い方をして欲しい」という言葉を使っていることに着目したい。気づいたことには「間違った使い方は止める」「別の遊具を提供する」と書いている。

大人は、「〇〇は△△である」という慣習的な道具使用に慣れ親しんでおり、「サッカーゴールはサッカーの際にゴールとして使用するもの」という従来の定義に縛られている。これに対して子どもは、「サッカーゴールをサッカーの際のゴールとして使用する」ことにこだわらず、自由な発想で、自分たちがそのゴールを用いてどのように遊ぶかを考案し、それを試している。そこに何が正しくて、何が間違っているかという価値判断を導入することは、子どもの自由な遊びからの学びを重視する保育実践においてはあまり適切であるとはいえない。

「〇〇は△△である」から自由になり、「〇〇は◎◎でも▽▽でも××でもあり得る」という多義的かつ多様な発想を認めることが、子どもの個性を認めることになるだろう。もちろん、危険なことは危険であると伝えるべきであるが、その遊びを止めさせるために、「別の遊具を提供してみる」ことは意味があるのであろうか。

T先生は、この出来事の時点で「迷い」を持っていた。それゆえ、このリフレクションは気づきをもたらすものとは言いがたいかもしれないが、この迷い、思い悩む気持ちを子どもに伝えてみるのがここでのオルタナティブであると言えるかもしれない。

以上、3つの事例を検討してきた。いずれの

例も、保育者側の感情への気づきがりフレクションを深め、さらにその意味への問いへとつながるきっかけとなっている。このように、保育中の出来事における保育者の行為の基盤となっている感情、感覚のリフレクションを行うことで、その保育者自身の保育観が明らかとなり、それを個人で、あるいは共同的に見直していくことにつながると言えるのである。

5. おわりに

8つの窓を用いたリフレクションを行い、その事例をさらに深めていくことで、各自の行為の基盤となっている保育観（行為と保育観との結びつき）が次第に明らかになってくる。

ここまでの事例検討を通じて明らかになったことは、自身の子どもの理解や行為の妥当性を評価（保育実践の評価を）するためには自身の保育観との関連性を捨象して検討することはできないのではないかということ、さらに子ども理解の視点を改めていったり、行動の改善を望むのであれば、こうした保育観を「見直し」、改めていくこと（つまり、保育観の変容）が求められるということである。

ただし、今回の事例の検討では「保育観に触れる」ことはできたが、その保育観が変容し、その後の行動に反映されたかについては必ずしも明らかにされていない。コルトハーヘンのALACTモデルで称するならば、第二局面の行為の振り返りから、第三局面の本質的な諸相への気づきへの到達が認められるものの、さらに第四局面の行為の選択肢への拡大へと到達できているかどうかについては、別に明らかにされるべき研究上の課題である。

加えて、冒頭で提示したガイドラインや保育所保育指針は、保育所という組織（園）にあっての営みを前提としているということを前提としていることも付記しなければならない。

保育観の形成にあっては、自身がどのように生育してきたかということが大きく影響するだろう反面、保育者として働き始め、その初期キャリアにおける実践において、所属する園の考え方や方針（いわば「園の保育観」）は、その実

践に対して大きく左右する影響力を持つ。したがって、保育観を見直し、また変容していくには、園の保育観や、また同様に影響を受けている園の他の保育者の保育観なども相対化しつつ検討を進めていくことが根源的には求められるといえるだろう。この点については、さらに別稿において検討を進めていくこととしたい。

¹ 『保育所保育指針解説』厚生労働省、2018年、15頁（<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintou-jidoukateikyoku/0000202211.pdf> 2021年11月4日閲覧）。

² 保育所における自己評価ガイドライン（2020年改訂版）厚生労働省、2020年、p.9

³ 同 p.10

⁴ 同 p.12

⁵ 倉橋惣三『新版 育ての心』刀江書院、1988年、29頁。

⁶ 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、9-11頁。

⁷ 佐伯胖・刑部育子・苅宿俊文『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、2018年、6-7頁。

⁸ ヴァン＝マナーネンは、教師が子どもと接している日常生活において、子どもと絶え間ない相互性の裡に生きており、自分が何をすべきかと熟考したり、傍観したり、オルタナティブな行為の可能性についてじっくりリフレクションしている猶豫がないと述べている。(van Manen, M., Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting, *Journal of Curriculum Studies*, 1991, vol.23, no.6, p.511.) この事態は、保育の場で子どもの育ちに与っている保育者においても全く同様であると言えるだろう。

⁹ 山口はここで学校教育における教師と子どもの関係性を対象としているが、同様のことが保育者と子どもの関係性にも言える。

¹⁰ 山口恒夫「臨床経験のリフレクションと『教育』を語る言葉」臨床教育人間学会編『リフレクション』東信堂、2007年所収、8-10頁。

¹¹ 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、295-296頁)。

¹² 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』日本教育学会、87巻4号、2020年、

- 165 - 174 頁。
- ¹³ たとえば、村井尚子「記述を通した授業実践のリフレクションの可能性の検討」『教師教育研究』全国私立大学教職課程連絡協議会, 32 号, 2020 年, 75-86 頁。
- ¹⁴ コルトハーヘンの 8 つの窓とは、オランダの教師教育研究者の F. コルトハーヘンが開発した省察モデルにおいて用いられている省察の方法論である。詳しくは村井 (2019) (註 22) などに詳しく報告がある
- ¹⁵ 教育実践とリフレクションとの関係を冠した論文は大変多く、cinii で「教育・リフレクション」のキーワードで検索しても 1020 件の論文が登録されている (2021 年 7 月 30 日)。また、文献としても日本語だけでも佐伯胖・刑部育子・荻宿俊文『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, 2018 年。一般社団法人学び続ける教育者のための協会編『リフレクション入門』学文社, 2019 年。渡辺貴裕『授業づくりの考え方—小学校の模擬授業とリフレクションで学ぶ』くろしお出版, 2019 年。ネットワーク編集委員会編『リフレクション大全』学事出版, 2019 年。岩瀬直樹・中川綾『読んでわかる！リフレクションみんなのきょうしつ増補改訂版』学事出版, 2020 年などがある。また、ショーンの研究者である三品陽平は、『省察の実践は教育組織を変革するか』ミネルヴァ書房, 2017 年。
- ¹⁶ 臨床教育人間学会編『リフレクション』2007 年。
- ¹⁷ 山口恒夫, 同上書, 11 頁。
- ¹⁸ 山口美和「プロセスレコードと反省の構造」同上書, 29-30 頁。
- ¹⁹ 看護教育においては、リフレクションは早くから主題とされてきている。たとえば田村・池西は、リフレクションの意味の原理的な検討を行った上で、看護教育におけるリフレクションのあり方について様々に検討している (田村由美・池西悦子『看護の教育・実践にいかすリフレクション』南江堂, 2014 年)。
- また西村・榊原は、現象学的方法を用いて看護現場やケアの現場における実践を捉え直す試みを行っている (西村ユミ・榊原哲也『ケアの実践とは何か—現象学からの質的研究アプローチ』ナカニシヤ出版, 2017 年など)。
- ²⁰ 鯨岡峻『エピソード記述入門—実践と質的研究のために』東京大学出版会, 2005 年, 3 ページ。
- ²¹ 鯨岡峻／鯨岡和子『エピソード記述で保育を描く』ミネルヴァ書房, 2009 年, 1-2 頁。
- ²² 村井尚子 (2019)「省察による保育観の問い直し」京都女子大学発達教育学部紀要第 15 号, 69-80 頁。
- ²³ 尹雄大『体の知性を取り戻す』講談社現代新書, 2014 年, 12-19 頁参照。
- ²⁴ 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, 47-51 頁 (Korthagen, F. A. J et al, Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education, Routledge, 2001, pp.40-43.)。
- ²⁵ 同上, 194-196 頁 (pp.177-179.)。
- ²⁶ アントニオ・ダマシオ著, 田中三彦訳『感じる脳—情動と感情の脳科学 よみがえるスピノザ』ダイヤモンド社, 2005 年, 129-130 頁 (Antonio Damasio, Looking for Spinoza: Joy, Sorrow, and the Feeling Brain, Harcourt, Inc., 2003, pp.92-93.)。
- ²⁷ 鯨岡峻, 鯨岡和子『保育を支える発達心理学：関係発達保育論入門』ミネルヴァ書房, 2001 年, 138 頁。
- ²⁸ Korthagen, 251-253 頁 (pp.215-216.)

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。