

保育者 / 教師の専門性を育てるための試み — 関係性の育ちに立ち会うための「反省」をめぐる —

龍 崎 忠

岐阜聖徳学園大学教育学部

Cultivating the expertise of nursery school teachers and classroom teachers :
Utilizing reflection for witnessing the growth of relationships

Tadashi RYUZAKI

キーワード：保育者 専門性 関係性 反省

I. はじめに

1. 実習日誌を再読すると：この小論の動機

1年生対象の講義「保育者論」を皮切りに保育学について講じるという得がたい経験を重ねるなかで、とくに筆者には保育者の専門性とはなにか、また保育者を保育者たらしめているものはなにか、といった問いは避けて通れないものとなっていった。そうした問いを学生たちと掘り下げて考えるという経験は、筆者自身の保育学者としてのアイデンティティ形成の格闘と表裏でもあった。その一端について機会を得て別稿で述べてきたわけであるが¹⁾、他方で、学生たち自身が学んできている保育者の専門性をどのように実際の保育場面で発揮しているのかを知りたいと考えるようになった。保育者や幼稚園教諭として就業する以前の実際の保育に携わる経験、すなわち保育実習や幼稚園教育実習といった実習におけるさまざまな経験のなかで、実習生たちは実習生たちなりに専門性を発揮しているはずである。

その実習生なりの専門性の発揮について、実習中の園への訪問により、たとえばいわゆる部分保育の機会にじかに立ち会うこと、要するに直接的に保育を観察することによって見出すことはできるだろう²⁾。実際に筆者も、ゼミ生たちが保育者として子どもたちと向き合っている場面に立ち会い、観察し、記録し、振り返ることは、普段から行っているものであることは言うまでもない。

しかし、観察法（とくに自然観察法と呼ぶだろう）に基づき保育者としての専門性を記録し解釈すること以外にも、その専門性の芽生えや発達を把握する方法が存在する。その1つが近年注目を集めているエピソード記述法³⁾である。保育者自身が研究者として自身の保育を反省する（reflect）⁴⁾ことのできるものである。筆者も授業やゼミで取り上げる機会がたびたびあり、ある配付資料のなかで、「エピソード記述とは、どのような保育をしているかを振り返るために、保育者がみずからの体験をとにかく記録し、それを自身なりに考察していく、という方法だと言えます。それは、“できる限り客観的に事実を記述する”のではなく、むしろ“保育者自身の思いや考えが前提された保育の実践”を含んだ、ある意味では人間味にあふれた記述になっています。しかもこの記述の記録を、保育者や研究者で読み合う（カンファレンスと呼ばれます）ことで、さらに洞察を深めることも可能になります」と記して、その積極的な意義について講じている。事実を書きつつ心も描くというのがその特徴である。

そうすると、エピソード記述を手がかりにして、実習生たちが保育者としての専門性を磨いている過程に立ち会うという、間接的な方法による専門性の把握が視野に入ってくる。残るは、実習生の手によるエピソード記述の入手とその検討である。

一般的にあるいは多くの場合に、園実習では1日の流れを時系列に沿って記録することが求められている。時間経過、環境構成、子どもの姿、保育者や実習生の指導援助等について、ある程度のまとまりをもたせて実習生は記述していく。子どもが降園し自身が退勤するまでの1日の流れを記し終わ

ると、次ページには文字通りその日一日全体を反省する誌面が待っている。ある意味では、このような記録を日々積み重ねていくことも、保育者自身による振り返りと見通しである反省を磨くことに貢献しているだろう。一見するとエピソード記述の形式とはほど遠いけれども、実習日誌も保育者の思いや考えがあふれるように「描かれて」いるものである。そのように考えると、実習生の手による実習日誌は、単なる日々の記録という意味を超えて、実は保育者の専門性の発達を看取できる重要なリソースとなるに違いない。そしてこのような視点で実習日誌を読み深めてみると、その時その時に織りなされた活動も子どもの思いも保育者の思惑もないまぜに一緒になって、いっそう彩り豊かな保育の世界を私たちに再現してくれていることに気付かされるのである。

2. 「自分ごと」としての保育

さて、筆者の保育学研究に関わる一連の報告にたびたび登場してくれた筆者のゼミ生であるAとNは、保育者論の授業の頃から保育者の専門性とはなにかの探究に付き合ってくれた2人である。前稿で紹介したことに、この2人は「保育者をめざす自分がどのように成長していくのか」という自己形成の課題として保育の学びをとくに意識している点がある。以下図1に改めて示すように、「自分ごと」として保育に向き合い、自分にはどんな保育がいずれ実現できるのだろうか、という思いは、園実習でどのように大きく実を結んだのであろうか。より具体的に言い換えれば、Nの指摘する、幼い頃からの憧れでもあった「偉大な」保育者像にどれほどそれぞれが近づけたのだろうか。

でやるからだと思います。保育者になりたい動機とは少し異なりますが、保育者論の授業では、保育者という存在の偉大さを学ぶことができました。それからは自信をもって子どもと接する職業を志望することができるようになりました。勉強していくうちに保育者の専門性が現場で発揮されていることを知り、自分にできるかどうか不安にもなりましたが、将来の道に迷っていた私は前向きに保育者、子どもと接する職業を考えるようになったのです。

図1 「自分ごと」としての保育者像

II. 2つのケースから見えてくる保育者の専門性

以下、2人の日誌と筆者の参観記録をもとに、2つのケースをこの紙上で再現してみたい。

1. ケース1：危ないよー！（3歳11月）

今日は月曜日、給食のお片付け当番が久しぶりに交代する日です。みんなお片付け当番が大好き。だって、あのかっこいいワゴンを押して給食室まで運ぶことができるんだから。

苦手なおかずも今日がんばって食べた。友だちとお話しながら食べると何でもおいしいね。

そろそろみんな食べ終わって、お皿やはしの片付けも済んで、A先生と一緒にいよいよワゴンの出発進行。

あ、危ない！壁にぶつかっちゃう！

……そうだね、前をしっかり見てワゴンを押さないと危ないね。

廊下の突き当たりを右に曲がるよ。

「C先生が来てるよー。」「ちょっと待ってー。」偉いね、よく見てるね。

右を見て、左を見て、給食室に向けて出発です。

このできごとを、Aは次のように記している。

「久しぶりにワゴンを運ぶことに喜んで前を見ておらず危ないなと思ったため、わざと私が壁にぶつかり前を見ることの大切さを伝えたり、自分がうしろ向きで歩いていることを活かして「先生、こっち見てるから前が見えないの、みんな見てくれる？」と言い、子どもたちが任される喜びを感じながらも、危険を察知できるようにする。また、T字のところでは自分たちの目で確認できるように左右を見ることのできる場所に子どもが来るよう促し、全員で確認する。ワゴンだけではなく子どもたちが危ないと自分たちで声を掛け合って気付けるような働きかけをした。」

このケースで注目したいのは、子どもにとってワゴンを運ぶことや仕事を任されるのが大きな喜びであるという理解の適切さと、安全を果たすには協力が必要だと考えさせる声かけである。廊下のT字の突き当たりでは、ある子どもは実際に「来てよー」と、また別の子どもは「危ないよ、ちょっと待って」などと声を出し合って、進んでよいことをお互いに確認している様子がわかる。自分はワゴンを進めたいけれども、その気持ち以上に安全に進めることが大切だという子どもの認識の芽生えに寄り添った援助である。

そして振り返りの記述では、「行動の意味を考えた上でその行動が子どもたちにとって納得いくものでなければ、次の行動に移っていくことができないと思うので、子どもたちが納得いくような関わりをしていきたいです」と結んでいる。

2. ケース2：みんなで飛ばそう！（4歳11月）

今日のお楽しみ会は、N先生が工作を教えてくれるんだって。何をつくるのかな。いすに座って手はおひざ。

さあみんな、紙トンボを作ってみよう！

まずは、折り紙をどうぞ。何色の折り紙がいいかな。わたしは赤と黄色。ボクは黒と、ピンクもいいな！

みんなハサミを持ってきて。それから、そう、ここを折って。テープは1つしかないから順番ね。

よしできた、かんたんじゃん！これで本当に飛ばの？

……、楽しい！くるくる回るね！

ボクの方がたくさん回るよ！わたしはもっと高いところから飛ばしてみたい！そうしたらもっともってくるくる回るにきまってるよ！いすに乗っていいかな、でもまわりに気をつけないと。

とっても楽しいね、でもみんなで一斉に飛ばしたらきっともっと楽しいね！

さあ、みんなで飛ばすよー！せーの！

このNのケースは、制作活動が広まりと深まりを見せたものであって、活動のさなかで子どもたち自身の手によって発展していったことに特徴がある。実際に、ある子どもの「高いところからとばしてみたい」という言葉を聞いてそれに同調する子どもの現れ、どうしたら高くなるかなというNの問いかけと椅子があるよという子どもの応答、椅子に乗るなら気をつけようねという声の掛け合い、みんなで飛ばしたらもっと楽しいよ、というNからの提案という具合に展開している。そして、時間や空間を友だちとともにして1つの体験を共有すること（「私たち意識（we-ness）」の芽生えであると筆者は位置づけられると思う）のすばらしさにあふれた活動である。

N自身は、「子どもたちが笑顔で活動する姿は、とても喜ばしく、やりがいを感じました。また目標であった、子どもたちの姿から、子どもたちの言葉から、活動を展開していくことを意識して活動に臨むことができたので良かったです。子ども主体の活動は目指していきたいものですが、勇気のいることでもあるので、どんな準備をしておくことで“導く”という立ち位置で活動できるのか、これからも知っていきたいと思います。」と綴っている。

3. 考察

これら2つのケースしかなく部分的なものであることを承知の上で、それでも実習生が経験する保育者の専門性の実感に注目してみたい。それらは、活動であくまでも手を出しすぎずに見守るという部分と、子どもの気持ちに寄り添って提案するという部分である。見守りつつ提案するというのは、かなり難しいことであるに違いない。そして「見守りつつ提案する」ということを子どもたち自身がじかに経験しているのではないかと考えられる。そのために、次に少し異なる文脈から考察を試みよう。

Ⅲ 領域「人間関係」からのアプローチ

1. 関係性の育ちを支えるという専門性

ここまで2つのケースに関わって、そこで発揮されていた専門性について検討してきた。両者ともに友だちとの関わりと自分自身の行動との間の絶妙なバランスをめぐる、実に興味深いものである。幼児期には、自己中心的な主張ばかりしていた子どもたちが、次第に自他の関係を意識して、自身の気持ちを調整することができるようになる。その自他関係は、園生活をともに過ごすなかで、一緒に遊びたいという友だち意識や、仲間として協力しようという気持ちとして現れてくる。2つのエピソードにも出てくるように、自分自身と他者とくに友だちとの関係を維持しようと調整する姿は、両者に注目すれば協働や協同の現れと言えるだろうし、自己内の心理的な葛藤に折り合い付けるという意味で言えば試行錯誤の現れとも言えるだろう。

日々の園生活で見られる他者との関係維持をめぐって、より現実な課題として保育者の専門性を再考するために、幼稚園教育要領を繙きながら検討を続けてみよう。

まず協働や協同について言えば、図2に示す「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の1つとして「協同性」とそのものの表現で示されているものを挙げることができる。それは「友だちと関わるなかで、互いの思いや考えを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる⁵⁾」ものであると説明されている。

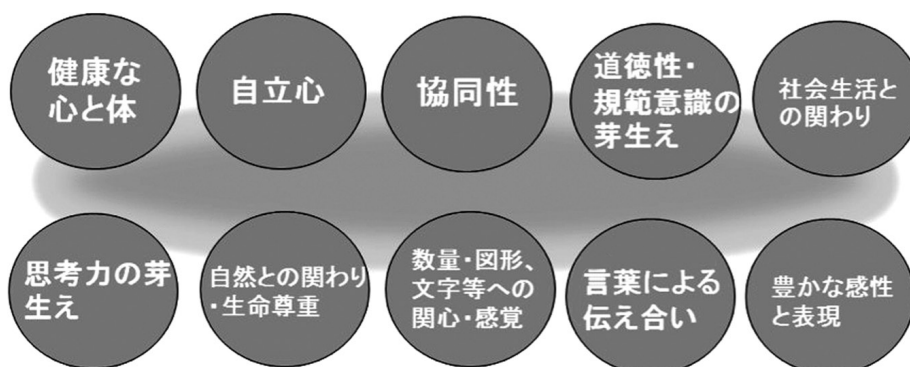


図2 「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」

ケース2でも出てくるように、およそ年中以後では友だち関係が急速に目立つようになり、園生活で重要な位置を占めるようになる。アメリカの発達心理学者ミルドレッド・パーテンによる遊びの6段階説として保育学の教科書のなかで時に取り上げられるように、友だちとの関わりにより強く影響を受ける連合遊びや共同遊びへの発展が見られるようになる。子どもの関係性の育ちを支えるのが保育者の専門性であるという視点で言えば、ケース2のあった当日の日記に、Nは「折り紙が変身する様子を見せるばかりでなく、Kくんに紙袋を振ってもらうことで前のめりで活動に参加してくれる気持ちをみんなで受け止める」と書いて振り返っている。相応に子どもたちの関係性を意識しなければ臨むことができなかつただろうと推察される。

2. 保育者の専門性と領域「人間関係」

関係性という視点に立てば、とくに園生活において友だちはいわゆる「重要な他者 (significant others)⁶⁾」に他ならない。考えてみれば、まったく見知らぬところから他者と出会い、次第に言葉を交わすようになり、仲良く一緒に遊ぶようになり、互いに切磋琢磨をするようになり、共通の目的のためにそれぞれの力を惜しむことなく差し出すようになることは、あるいはそうした一連の関係性の連続が大人の生活にも同じく当てはまることは、本当に不思議なできごとである。園の内外でももちろん家庭でも、実にさまざまな人々と関わることなくしては、子どもも大人も生きていられないだろう。

幼稚園教育要領や保育所保育指針では、この他者との出会いを通した子どもの園生活の経験を、領域

「人間関係」においてまとめている。端的には人間関係とは、「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる力を養う⁷⁾」ことに関する領域であると説明されている。園児が生活する姿の側から、3つのねらい、13の内容にわたって整理されている。先に見た協同性もこの人間関係の内容の1つであり、「友達と楽しく活動する中で、共通の目的を見いだし、工夫したり、協力したりなどする。」という具合に、よく似た表現で見出すことができる。

ケース1でもケース2でも関係性の育ちとその援助という点では、保育者の専門性として共通した部分を看取できる。そしてAもNもその日の保育を振り返って、関係性に注目していることは確かである。

しかし関係性の育ちのみならず、人間関係には「自立心を育てる」ことが含まれている。このことをどう考えるとよいだろうか。

人間関係の3つのねらいを思い起こしながら、ケースそれぞれについてのAとNの日記に戻ることにしよう。3つのねらいは次の四角枠内のおりである。

- (1) 幼稚園生活を楽しみ、自分の力で行動することの充実感を味わう。
- (2) 身近な人と親しみ、関わりを深め、工夫したり、協力したりして一緒に活動する楽しさを味わい、愛情や信頼感をもつ。
- (3) 社会生活における望ましい習慣や態度を身に付ける。

すぐに気がつくのは、関係性の十分な育ちには、幼稚園生活を楽しむことや自分で行動する充実感が不可欠だということである。他方で、ねらいと内容に続く「内容の取扱い」の留意事項の最初に出てくる「教師との信頼関係に支えられて自分自身の生活を確立していくことが人と関わる基盤となる⁸⁾」という見解や、幼稚園教育要領の解説で出てくる「人と関わる力の基礎は、自分が保護者や周囲の人々に温かく見守られているという安定感から生まれる人に対する信頼感をもつこと、さらに、その信頼感に支えられて自分自身の生活を確立していくことによって培われる⁹⁾」という視点も同じく重要である。すなわち、自分の力で行動する感覚と、他者との信頼関係に代表される関係性の形成は、互いの基盤となっているのである。

別の日の反省では、砂場で作ったものを壊したくない子どもと出会ったNは「子どもたちが納得して活動を終えるタイミングは一人ひとり違うので、「まだやりたい!」という気持ちに寄り添いながら全体の活動を進めるにはどうすればよいのかという新しい活動が見つかりました。」と記している。またAも同じように、「子どもたちのなかから「もう1回やりたい」「またやりたい」という言葉が出ることは楽しいと感じた証拠なので、その気持ちに共感し「またやろうね」と言葉を返したり繰り返して何度も遊びをすることで、子どもたちも遊びもルールも覚えたり、だんだんみんなで工夫したりし始めたというのだなということがわかりました。」と綴っている。

これらの記述にあるように、自立心を育てるために保育者としてじっと待ちそっと見守ろうとする気持ちが、そして他方で必要とされた時に応答しようとする気持ちが、また保育者として思い切って提案することも必要だという気持ちが見えてくる。子どもたちも自分自身と同じように最大限に尊重されるべき存在であるという認識に裏打ちされている。

さて、先の内容の留意事項には続いて、次のような文言が掲げられている¹⁰⁾。「幼児が自ら周囲に働き掛けることにより多様な感情を体験し、試行錯誤しながら諦めずにやり遂げることの達成感や、前向きな見通しをもって自分の力で行うことの充実感を味わうことができるよう、幼児の行動を見守りながら適切な援助を行うようにすること（下線部は筆者による）」とある。この説明自体は幼児の姿に当てはまるものであるが、保育者にも同じように当てはまるものではないだろうか。部分的に検討してきた実習生の記録にも、達成感、試行錯誤、次への見通しが絶えることなく語られている。つまり図らずも、ここに保育者の専門性として求められるべき反省について記されているのである。自身の保育を振り返り試行錯誤しつつ、前向きな見通しをもって次の日の保育に臨んでいく実習の日々は、子どもの日々と見事に響き合うものであったに違いない。

IV. おわりに

1. もう1つの記録：相互インタビュー

ここまで実習日誌を手がかりにして、反省という保育者の専門性を再考してきた。実習のなかで起きた出来事を1つ1つ客観的に振り返ることは日誌による記録の強みである。逆に、そのときの心の動きを掘り下げて描くという点ではエピソード記述が魅力的であることも最初に述べた。他の方法で自身の経験を反省することができるのであれば、それはインタビューによるものである¹¹⁾。

AとNも、ゼミの活動の一環で互いにインタビューして¹²⁾、その音声記録が筆者の手元にある。本稿ではこの方面で十分に検討することが叶わずにいるが、2人の発言の一端をここに記しておきたい。

「ある子がずっと逆上がりしてて、わたしの入ったクラスの子じゃなかったんだけど、ずっと「先生見てて見てて」って。で、2週目だったかな、逆上がりができるようになって、逆上がりが一番最初にできた瞬間を見てたのがわたしだったから、それからも見ててね、って。雨の日だったら「今日は見せられないな、残念だな、って言うてくれる子がいて。で、日誌を取りに行った時に、今度はその子が「こんなわざができるようになったよ！」って、1ヶ月でどんどんできるようになっているのがうれしいし、やっぱり、子どもたちにとって自分ができた瞬間に立ち会った人っていうのは、(うん、わかるよ、認めてもらったって言うか。) そう、子どもには特別なんだなって。(そう、立ち会えるのがいいよね。)」

「給食にみかんが出た日とか、皮がむけない子がけっこう多くて、で、先生が「今日みんなみかん出とるね、見てみて、こうやって皮むきむきするのね」って。そのあともね、みんな給食食べてるときだったから、そのあとだと忘れちゃうのね。だから「みかんむけない」って言うの、結局。で、先生はすぐ手助けするんじゃないくて、「あれー？ どうやってむきむきするんやったっけ？」って、で、そういうのも放置じゃなくて、子どもたちが「うーん」って考える時間も見守ってるし、敢えてそこにヘルプはしないし。で、ずっと「うーん」てなっちゃったら、さすがに「みかんのおしりのところどこかな？ ここでぎゅっとしてごらん」って。一回考えるっていう時間を取ってから手助けするみたい。考える時間を取っているのがすごいな、って。それをすることで、子どもがこういうことをできてないっていうのを見抜いているっていうか。……(中略)……どうしたらいいのかな、とか、そうだったっけ、とか、どうかなあ、とか、子どもに返すということを大切にしたいし、だから自分も、なんでもかんでも言っちゃダメだなって。」

子どもの中に生きた人間を見よ、という言い方¹³⁾に出会うことがあるが、2人それぞれの発言にあるように、まさに子どもの姿から、そして保育者の意図から、数多くを学ばずにはいられなかったことが知られる。

2. 保育者として、保育学者として求められる専門性

保育学者の高杉展は、倉橋惣三の「幼児教育者とユーモア」の一節を引いて、静のなかの動、整のなかの崩れのような気の軽さというユーモラスさを子どもの世界の特質だと指摘している。こうした両面性をもちあわせるのが子どもの世界であり、実習生として確かにその世界に触れ子どもたちと共有できたものであろう。生と動、整と倒の園実習であり、これからも保育者や教師としてそんな毎日を迎えることになるであろう。

そして高杉はその直後で次のように述べている¹⁴⁾。「倉橋の保育者論は、……(中略)……保育者の問題をその人間性としてとらえようとしています。しかもその人間性を「芸術性」として高くかかげ、保育者自身の成長こそ、子どものため、保育の向上のために必要不可欠と考えていたのです。彼はそのことをポリフォニー的(多声性)に論じていたのかも知れません。シンフォニーが一人の指揮者のもとの一つ曲をさまざまな楽器で演じるものであるのに対して、ポリフォニーはさまざまな楽器でさまざまな曲を演じながらもそれらが調和を保つというものです。つまり彼は、各論や総論に分けてではなく、保育者のさまざまな面をとらえ、それぞれを彼の独自の感覚で言語化することで、保育者を論じようとしたのではないのでしょうか。」確かに、その専門性である反省する姿は、実習を通して子どもたちの手本となったに違いない。しかしその姿は高杉の言うように、指揮者ましてや調教師であってはならない。響き合いをともに楽しむということもその専門性あってこそである。そしてこれ

からは保育者や教師として、子どもたちから反省する姿を学ぶ日々となるに違いない。同じく筆者にとっても、新たな関係性のなかで、反省する日々、そして響き合う日々がこれからも続いていくこととなるだろう。

最後に、その倉橋惣三の「子どもらが帰った後」という随筆¹⁵⁾で本稿を締めくくろう。倉橋が言うように、反省を重ねている人だけが真の保育者であり教師であるという言葉に、私たちは大いに励まされることだろう。

…子どもが帰った後、その日の保育が済んで、まずほっとするのはひと時。大切なのはそれからである。

子どもといっしょにいる間は、自分の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、心に一寸の隙間も残らない。ただ一心不乱。

子どもが帰った後で、朝からのいろいろのことが思いかえされる。われながら、はっと顔の赤くなることもある。しまったと急に冷や汗の流れ出ることもある。ああ済まないことをしたと、その子の顔が見えてくることもある。——一体保育は……。一体私は……。とまで思い込まれることもしばしばである。

大切なのは此の時である。此の反省を重ねている人だけが、真の保育者になれる。翌日は一歩進んだ保育者として、再び子どもの方へ入りこんでいけるから。

注・文献

- 1) 龍崎 忠(2019)：誰のための「保育者論」なのか—“ひよっこ”の授業担当者が考えていることは“半分、青い”，岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要18，87-94。
龍崎 忠(2020)：誰のための「保育者論」なのか（続）—「専門性」概念を読み拓く，岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要19，103-110。
- 2) いわゆる「観察法」をめぐる保育の研究法と関わってくる論点である。研究者が客観的に観察し記録するという方法は確かに存在するが、保育者とともに研究者が保育の場を共有する方法、あるいは保育者自身が研究者として子どもたちと関わる方法も採用されうる。子どもたちとの関わりや遊びが具体的に展開するなかでは、参加観察や交流観察がむしろ適切であるようにも思う。
- 3) 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。同書では記録は「書く」のではなく「描く」ものという立場が示されていて、保育現場に立つ保育者が主体として何をどう感じ考えたかを描き出すことの重要性が説かれている。なお通常は、背景・エピソード・考察という3つの部分からエピソード記述は構成されている。
- 4) ここで「反省」とは、アメリカの教育学者ジョン・デューイが用いた反省的思考(reflective thinking)の理論を意識して用いるものである。デューイに影響を受けた哲学者ドナルド・ショーンも「反省的实践家(reflective practitioner)」論のなかで、経験のなかで絶えず反省しているのが専門家としての学びであると議論している。ショーンによれば反省とは、まさにいまここで、子どもそして自分自身の成長を願い、これまでを「振り返り」これからの「見通す」という、実に知性的で道徳的な営みである。したがって、「反省」という日本語の語感で感じさせるような、ある過去についての過ちや誤りや後悔をめぐるものではまったくなく、未来志向という性格を有するものである。反省とせず、省察という訳語やリフレクションというカタカナ表記を見ることもある。ところで、この振り返りと見通しという考え方が、平成29年改訂の幼稚園教育要領で採用されていることをここで指摘しておきたい。第1章 総則の第4 指導計画の作成と幼児理解に基づいた評価の4 幼児理解に基づいた評価の実施 のなかで、次のように示されている（下線は筆者による）。「幼児一人一人の発達の理解に基づいた評価の実施に当たっては、次の事項に配慮するものとする。(1) 指導の過程を振り返りながら幼児の理解を進め、幼児一人一人のよさや可能性などを把握し、指導の改善に生かすようにすること。（後略）」幼児の成長を促すには、的確な幼児理解と、これまでを振り返りこれからの見通すという絶えざる反省とが両輪となって機能していると考えら

れる。幼児理解や評価というのも今回の改訂でトピック化されたもので、これらはこれらで筆者には興味深く映る。

- 5) 文部科学省(2017)：「幼稚園教育要領」，東山書房，4.
- 6) これがアメリカの社会学者ジョージ・ハーバート・ミードが自己論の探究で用いた表現であることはよく知られているものである。ミードを引用すれば、園児の関係性の発達を「重要な他者」との出会いだと説明することは適切だと考えるが、アルフレッド・アドラーの人間論を手がかりにすれば、より正確には「対等な他者」との出会いであるとも言えるだろう。
- 7) 文部科学省(2017)：「幼稚園教育要領」，東山書房，13.
- 8) 文部科学省(2017)：「幼稚園教育要領」，東山書房，13.
- 9) 文部科学省(2018)：「幼稚園教育要領解説」，フレーベル館，157. この解説に続くのは、幼児の園生活が、自己の存在感、一緒に活動する楽しさ、ぶつかり合いによる葛藤などを通じた相互理解の経験、考えを出し合うよさとその工夫、共感や思いやり、よいことや悪いことやきまり大切さの気づきといったものに支えられていることの指摘である。また湯汲英史(2015)：「子どもの社会性の発達と保育の本」，学研プラス. では、愛着の形成が関係性の構築において重要な役割を果たしていることが説明されている。また後述するように、近年は試行錯誤や達成感や前向きな見通しという、まさに反省することが求められる姿である。関連して、ダックワースの言うグリット（アンジェラ・ダックワース(2016)：「やり抜く力 GRIT(グリット)—人生のあらゆる成功を決める「究極の能力」を身につける」(神崎朗子 訳)，ダイヤモンド社.)、自分自身を大切に思う気持ちを育てる試みであるセルフ・コンパッション（クリスティーン・ネフ(2014(原著2011))：「セルフ・コンパッション—あるがままの自分を受け入れる」(石村郁夫・樫村正美 訳)，金剛出版.)、そして広義には非認知能力や社会情動的スキルの育み（たとえば無藤隆・古賀松香(2016)：「社会情動的スキルを育む「保育内容 人間関係」—乳幼児期から小学校へつなぐ非認知能力とは」，北大路書房.) は注目に値する。
- 10) 文部科学省(2017)：「幼稚園教育要領」，東山書房，13.
- 11) この報告については、龍崎 忠ほか(2015)：教育実習生が経験する省察とナラティブについての臨床教育学的研究—教育実習を振り返ることの意味を問い直す，岐阜聖徳学園大学教育実践科学研究センター紀要15，119-126. を参照のこと。
- 12) 2019年12月11日および18日の両日で、半構造化面接法によるかたちでお互いに40分程度のインタビューを実施している。
- 13) 上田 薫(1999)：「子どものなかに生きた人間を見よ—教育低迷克服の道」，国土社.
- 14) 高杉 展(2008)：倉橋惣三の保育者論，「倉橋惣三と現代保育」(津守真・森上史朗 編)，フレーベル館，156-157.
- 15) 倉橋惣三(2008(原著(1936)))：「育ての心」(倉橋惣三選集 第三巻)，フレーベル館，103.