

省察をもたらす「驚き」に関する一考察

—一年長クラスでの保育実践を事例として—

浅井 拓久也

A Study on “Surprising Experiences” that Cause Nursery Teachers’ Reflection:

Focusing on Cases of 5-year-old Children’s Class

ASAI Takuya

キーワード：省察、驚き、予想・準備

津守（1980, pp.9-10）は、省察について次のように定義している。

1 研究課題と目的

本論文では、省察をもたらす手がかりとなる「驚き」を感じる保育者の体験に着目し、どのように省察につながるかについて検討することを目的とする。保育のなかで「驚き」が生じ、省察につながる手がかりとなる過程を明らかにすることを目指す。

子ども・子育て支援新制度では、保育の量的拡大とともに、質向上も目指されていた。それは、保育士の配置基準の見直しや、処遇改善と連動したキャリアアップ研修などのかたちとなって具体化されてきた。

こうした制度的なレベルでの質向上と同時に、日々の保育の中で質向上につながる様々な方法が検討されてきた。なかでも、保育を行った当事者である保育者の省察は重要である。ヴァン・マネン（Max van Manen 1991, 1997）は、技術的省察、実践的省察、批判的省察という省察の3つの水準を提唱している。実践の方法や手段、目的や課題設定の妥当性や有効性について振り返る省察の重要性を指摘している。その他にも、保育記録、エピソード記述、ドキュメンテーション、ケースカンファレンスなどを用いて省察する力を育む方法に関する多くの研究が蓄積されてきた。

ここで、省察とはどのような行為であろうか。

実践は、一回限りの、不可逆なできごとであるが、反省によって、人はそのことを道徳基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。（中略）その精神作業は、反省に考察を加えること、すなわち、省察である。

省察は、保育者の自由な精神作業である。自分に感じられたイメージにしたがって、それに形を与えていくとき、最初の知覚とは違った新たな側面を発見する。あるいは、自身の子どものころの記憶に類似の行為を発見すると、親しみの共感をもって子どもの内的世界に近づくこともある。他人の類似の体験を見出すと、より広い世界へと開放される。保育者の個性に応じて、その精神作業は多様であるが、それは保育者の楽しみのひとつである。

津守によると、省察とは「反省に考察を加える」ことである。すなわち、振り返りという過去を振

り返る行為や、反省という過去を後悔し懺悔する行為だけではなく、考察するという分析的な行為が伴うものである（浅井 2018）。

また、保育を楽しむ行為であり、楽しみとともに進められるものでもある。津守が省察を楽しむという感情的な言葉を用いて定義するのは、子どもを新たな枠組みで捉え直すことで子どもの理解を深めることができるからである。保育者一人ひとりのやり方で子どもの言動を分析し、既存の枠組みを破棄し、新しい枠組みを採用することで子どもの言動の理解に至るからこそ、省察は保育者の楽しみな行為となる。

省察が過去の振り返りや反省に終わるのではなく、分析的で、楽しみをともなう行為であるためには、保育者自身が新たな枠組みをもてるかどうか重要な鍵となるが、ショーン（2001, p.77）は「驚き」が重要な手がかりとなることを指摘している。ショーンによると、「驚きに刺激されて、行為について振り返り、行為の中で暗黙に知っていることを振り返る」ことで省察が可能となると言う。保育のなかで、保育者が「驚く」という体験をすることができるか否かが、省察につながる重要な手がかりとなるのである。

本論では、ショーンによる理論的な説明を背景としながら、一人の保育者の保育を取り上げ、「驚く」という体験が省察にどのようにつながっているか、どのような状況で「驚く」という感情が生じるのかについて検討する。

2 保育の事例

(1) 事例の背景

以下の事例は 2015 年 6 月、ある県内の幼保連携型認定こども園での年長クラスの参与観察に基づくものである。同園は、乳幼児数約 200 名、専任教員 12 名の長い歴史をもつ園である。年長クラスの担任は、短期大学卒業後に新卒採用で入職した保育・教育歴 7 年の女性の保育教諭である。自身も同園出身者であり、保育教諭を目指した理由も同園でのよき思い出がもとになっていた。担

当している年長クラスは、年中クラスからの継続であった。

ここで取り扱う事例は、3 つある年長クラスのうちの先の担任が担当する年長クラスが夏祭りを開催し模擬店を出店するという保育を行ったときのものである。模擬店には、金魚すくい、綿菓子・かき氷、たこやき・焼き鳥、輪投げ、的当て、お面があった。他の年長クラス、年中クラスはお客として模擬店を利用し、模擬通貨を利用してゲームや買い物をしていた。

イベントの前には製作活動をはじめとした準備があり、そのときの様子や気づきを「活動発展経過記録」（以下、記録）として担任が記録していた。以下の説明のなかで担任の意見や言葉として引用したものは、すべて同記録に基づくものである。

(2.1) 事例 1：焼き鳥

担任は当初は模擬店のなかに焼き鳥店をいれることを考えていなかった。しかし、子どもたちから焼き鳥店をやりたいという声があがり出店することになった。担任は子どもが焼き鳥を作るために、発泡スチロール、スポンジ、竹串を用意しておいた。折り紙のような紙で焼き鳥を作るより、発泡スチロールやスポンジのほうが作りやすく、竹串に刺しやすいと考えたからであった。ところが、子どもたちは折り紙や新聞紙がほしいと担任に伝えたため、急きょ用意することにした。子どもたちは、スポンジも活用しつつも、ほとんどの焼き鳥を折り紙や新聞紙で作った。また、焼き鳥を焼く網や焼き鳥をのせる皿が必要であることにも気が付き、教室のなかにある素材で作り始めた（写真 1 から 4）。

焼き鳥の製作が終わりに近づいたころ、机の上に発泡スチロールが細かくなったものが点在していた。担任は片付けるために子どもに声をかけようかと思ったが、黙っておくことにした。すると、子どもが塩を作ろうと言い出した。子どもたちは、発泡スチロールが細かくなった粒状のものを見て、塩を連想し、焼き鳥を作る際には塩が必

要であるという実際の体験を思い出し、塩を作ろうという結論に至ったようだ。塩を作ろうという意見が出始めると、今度は塩をいれておく容器が必要ではないか、夏祭りで見たと焼き鳥店では長細い筒状のものを振っていたという意見がでてきた。焼き鳥を作り終えた子どもたちは、塩を作ったり、容器を作ったりと活動が展開していった（写真5、6）。

ところが、容器が完成したさい問題が発生した。容器の中に塩をいれたあと、両側をサランラップで閉じてしまったため、塩を振っても出てこなか

ったのである（写真7）。そこで、焼き鳥を作るさいに使用した竹串で片側だけ穴を開けたが、穴が小さく、塩は出てこなかった。子どもたちは集まり、力強く振ったり、振り方を変えたりしたものの、塩は出てこなかった（写真8）。一人の子どもが、穴を大きくすればいいんだと声をあげた。早速、竹串やアイスピックを使って穴を大きくしたところ、塩が出てきた（写真9）。子どもたちは、完成した焼き鳥に塩を振り、満足げな表情を浮かべていた。



写真1

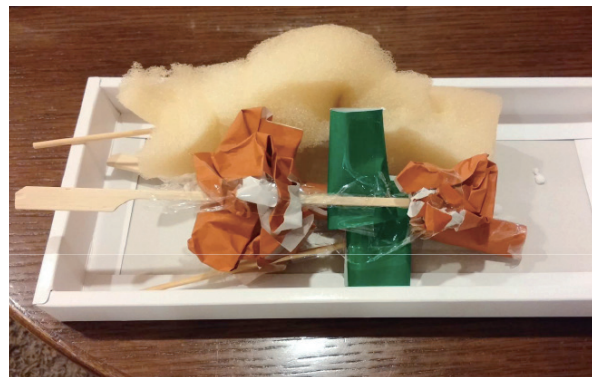


写真4



写真2



写真5

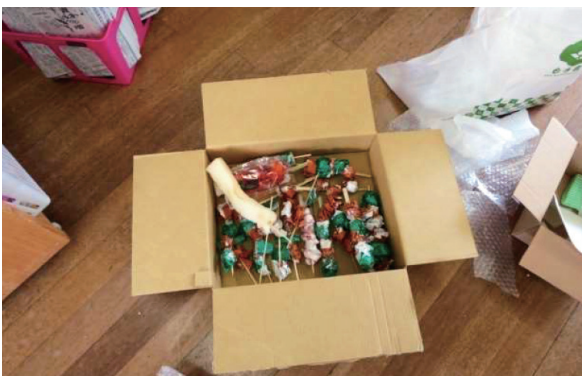


写真3



写真6



写真7



写真8



写真9

(2.2) 事例2：的当て

男児を中心に、的当ての店を開く準備が始まった。担任は、的当ての的というとダーツの的のような丸いものを想像していたため、画用紙や色鉛筆、マーカーペンの素材を用意しておいた。また、これまでの遊びの中で、新聞紙を丸めて、それに輪ゴムをかけて飛ばす遊びをしていたことから、的当てでも同じようにするかもしれないと思い、新聞紙、輪ゴムを用意しておいた。

ところが、子どもたちは丸い的を作ることはせず、教室ににあった紙コップをもってきて、的に

することにしたのであった。どうやって組み立てるか話し合い、横に広げたり、縦に積んだり試行錯誤していた(写真10、11)。次に、的に当てるものは、新聞紙でも輪ゴムでもなく、教室ににあったカップラーメンの容器であった(写真12)。こうして無事に的当て店の準備が完了した。

夏祭り当日、開始してしばらくすると的当ての店だけお客がいなくなってしまった。カップラーメンの容器がうまく的に当たらないことと、当たっても衝撃力が弱く的に倒れないことから、お客である子どもたちはつまらないと感じたからであった。とくに、年少クラスの子どもたちはカップラーメンの容器を上手に投げることができずに的に当たることもなく、1、2回やってもうまくいかないと、次のお店に行ってしまった。的当て以外の店はたくさんのお客で繁盛しているにもかかわらず、自分たちの店だけお客がいなくなった状態になってしまった。すると、的当て店の子どもたちはお店をいったん閉店すると言い、緊急会議を始めた(写真13)。

突然、教室にドン！ドン！という音が響き渡った。しばらくすると、またドン！ドン！と響き渡る。的当ての店からであった。そこでは、年少クラスの子どもたちが的に蹴っており、そのときの音が響き渡っていたようだ。その様子を見た担任は何が起きているのか最初は理解できなかった。ケンカでも始まったのだろうか。それとも、うまくいかないから投げやりになってしまったのだろうか。複雑な思いを抱きながら的当て店の子どもたちに聞くと、子どもたちは的当て店を再開するにあたって、的当てのルールを変えたことを担任に伝えたのであった。

当初は、紙コップで作った的に、カップラーメンの容器を当てて的に倒すというルールであった。しかし、それではうまくいかず、お客は楽しくないことがわかった。そこで、ルールを変更したのであった。年長クラスのお客にはカップラーメンの容器を使うという点はそのままして、投げ方のコツを教えるから投げるようにしていた。一方、年中少クラスのお客だけは的に蹴って倒してよい

というルールに変更していた。蹴れば絶対に的が倒れるから楽しいよと一人の男児が提案したことがきっかけだった。子どもたちはルールを変更しなさい、年長と年中少によって適用するルールを変えていた。このルール変更によって、お客は戻ってきた。

夏祭りは2日間、開催されることになっていた。そのため、1日目が終わりと、クラス全員で翌日に向けた片付けをし、店ごとに反省会を行った。金魚すくいの店は金魚の数を増やすため金魚を作り、輪投げ店は輪が壊れやすいという課題を見つけ、ガムテープで補強していた。的当て店の子どもたちも教室の中にあるものを持ち寄り、何か作っていたようだが、反省会の内容は各店を担当する子どもたちに任せていたので、担任は様子を見るだけにとどめていた。

翌日、夏祭りの2日目が開催された。年長クラスをはじめ、各クラスの子どもたちがお客として来場しはじめた。すると、的当て店にはすぐにお客の行列ができ、早くしてよ！もう交代してよ！と大盛況であった。担任は昨日のルール変更がうまくいったのだと思っていたが、今日はドン！ドン！という音がしないことが気になり、様子を確認しに行った。

すると、的当て店は大きく変わっていたのであった。まず、的になる紙コップに色がついていた。色がついたコップを狙うように変更したのであった。次に、昨日まではカップラーメンの容器であったのはゴム鉄砲に変わっていた（写真14）。昨日の反省会で子どもたちから、蹴るだけではつまらないのではないか、年長クラスのお客とやり方が違うから年少クラスのお客はつまらないのではないか、どうしたら年少クラスのお客も確実に的を倒せるかを考えた結果、ゴム鉄砲を思いついたようだ。最後に、床にテープをはり、お客によってゴム鉄砲を撃つ位置を調整できるようにしていた。年長クラスは後ろのラインから、年少クラスは前のラインから撃つことで難易度の調整ができるようになっていた。

的当て店は夏祭りが終わるまで、絶えずお客が

順番を待つ一番の人気店になったのであった。



写真 10



写真 11



写真 12



写真 13



写真 14

(3) 担任による記録

事例1に対して、担任が作成した記録は次のようであった。

教師の中ではやきとりを作るイメージしかなかったが、子どもたちが焼くあみななどを作り始めたが、その子どもの思いをしっかりと表現できるように見守ったり、共感するようにした。また、発ぼうスチロールの粒で机や床が散らかっていても、まず何か子どもに考えがあるのかなあと見守ったり、1度考えて声をかけるようにした。

事例2については、以下の通りである。

まとあてという丸いのかくイメージがあったけれど、子どもたちの中では射的と合わさっている様子だった。そこを指摘した方がよいのか迷ったけれど、子どもたちがとても楽しそうにはりきっていたので、指摘はせずにいた。紙コップを倒すのも1つにカップをまとめたり、タワーのように並べたり、色がついているものを狙ったりと子どもたちでルールを決めて楽しむ様子が見られた。こんなに遊び方があるのだとおどろいた。子どもたちのひらめきの多さにすごく感心した。そして、すごく教師が学びとなった。

おまつりをしていて改善した方がよいところをきいたら、子どもたちは教師よりも観察力も鋭く様々なことに気付く様子がみられた。(中略)年少さんがまとあてにきた時なかなか倒れず、けていいよというルールにしたと言っていて、子どもたちがどうしたら年少さんも楽しめるか考えたという思いが素敵だと感じた。ごっこ遊びを行っていく中でごっこ遊びの楽しさ、片付けの楽しさも学び充実してすごしてほしいと思う。子どもたちの可能性を信じてそれを引き出す保育の工夫が大切だと感じた。

事例1、2では、子どもたちは焼き鳥や的当てなど様々な製作活動を行っていたが、製作活動に対する担任の記録が以下の3つである。記録中のノージーとは、NHK教育テレビジョンで放送されている「ノージーのひらめき工房」という工作番組である。ノージーという主人公が、様々な方法で紙を折ったり切ったりしながら個性的な作品を作っていくものである。

子どもたちのおばけを作りたい気持ちが強く、教師に「先生 これやって～作って～」と多くの子どもが集まり、「どうやるん？」ときいてきた子どもに、きちんと伝えることができないままだった時に子どもから、「ノージー流しといて」という声があり、ハッとした。子どもたちが自分で取り組める環境への配慮不足だった。子どもは冷静に物事をみていると感じた。

ノージーの番組でテーブルでとめている所を、教師は先入観からテーブルでしかできないと思っていたが、折り紙を工夫してつけている子どもをみて、おどろいた。1人が工夫して行くと同じ子どもたちにも広がっていくことが多いと感じ

た。

「なんで先生 ノージーのまねするん？」
という言葉にハッとした。もっと自分自身ひらめきを磨く必要がある。子どもに
こういうものもできるよと沢山提案して
いきたい。

3 考察

(1) 事例1について

事例1では、担任は焼き鳥を作るために、スポンジや発泡スチロールを用意しておいたが、子どもたちは折り紙や新聞紙を選択した。ここに、担任の最初の驚きが生じていた。担任としては、折り紙や新聞紙より、これらの素材の方が竹串を刺しやすく、焼き鳥を作りやすいという合理的な判断に基づくものであった。担任として子どもたちの月齢、発達段階、これまでの遊びの経験を総合的に勘案した判断であったと思われる。しかし、子どもたちは、折り紙の方が色合いがだせること、竹串が刺しにくいからこそ工夫する楽しさがあるということから、折り紙や新聞紙を選択した。合理的な判断に基づく事前の準備が、子どもたちによる別の合理的な選択によって裏切られることで、驚いたという感情が生じたことがわかる。

また、発泡スチロールから塩を作るという子どもの発想にも、驚きの感情が生じていた。当初は、焼き鳥を作るために用意した素材であったが、子どもはほとんど使うことはなく、粉々になったものが机や床に散在していた。そのため、担任はこれを片付ける対象と考えていた。事例にあるように、片付けるようにという指示をだすか否かについて考えたものの、片付ける対象とみていたことに違いはない。

しかし、子どもたちはこれを片付ける不要物とはみなさなかった。粉々になっていたことが幸いしたのだろうか、塩を連想し、焼き鳥に振りかける塩という結論に至った。塩にとどまることなく、それをいれる容器を作り始め、容器の穴が小さく

塩がでてこない問題を認識すると、工夫しながら解決策を考え出すというように、担任としては片付ける不要物であったものから、新しい製作物や問題の認識とその解決とが含まれる充実した遊びに展開していった。担任の驚きは、片付ける対象として想定したものが、子どもの想像力を刺激し、製作物の素材になったことにある。

さらに、担任は焼き鳥の素材を準備するさい、鶏肉、ネギ、串のような焼き鳥という完成品を作るために必要な素材の準備だけを考えていた。しかし、子どもたちは焼き鳥を作る過程で必要なものを作り始めた。焼き鳥を焼くための網、お客に渡すさいに必要な食器、塩、塩をいれる容器である。

担任が想定していたことは、事前の準備で焼き鳥を作り、当日販売するという流れである。夏祭り当日は、お客の子どもが模擬通貨をもっているため、事前に完成させた焼き鳥と通貨の交換が担任の描いていたものであった。すなわち、焼き鳥を焼いたり、それを食器にのせたりするという過程ではなく、販売するという結果を重視していた。実際の記録にも「教師の中ではやきとりを作るイメージしかなかったが、子どもたちが焼くあみなどを作り始めた」と記されている。

一方、子どもは販売という小売業の最終シーンだけではなく、そこに至るまでの過程、すなわち焼き鳥を焼いて、そこに塩を振り、それを食器にのせてお客に渡し、通貨を受け取るという一連のシーンを描いていたように思われる。彼らが重要視していたのは、焼き鳥と通貨を交換するというシーンではなく、焼き鳥を焼く、塩を振る、食器にのせるという販売に至る過程であった。

事例1から、事前に準備しておいたことや想定していたこと、担任が重視していたことと、子どもの実際の活動では別の方向に進んでいったことの相違が驚きの感情を喚起させていたことがわかる。驚いたという感情を抱いたあと、担任は子どものもつ想像・創造力の可能性、これらを引き出す素材や道具に思いを巡らせるようになる。すなわち、これまでの自分の保育のやり方や考え方を

振り返る行為を行っているのである。事例1の記録からは、見守る、共感する、考えてから声をかけるといった自身の保育を振り返り、次の保育につなげる教訓を抽出していることがわかる。

(2) 事例2について

事例2では、担任が驚きを感じた3つの場面がある。まず、的当てを製作する場面である。的当ての的と言え、ダーツのような丸いものを担任は想定していた。だから、画用紙、色鉛筆、マーカーペンを事前に用意しておいた。しかし、子どもは教室にある紙コップをみつけ、これを使っ的を作ることにした。的を書くことはせず、紙コップを様々な方法で並べ、積み、配置することで最適な的を作ろうとしていた。

驚きが生じたのは、担任は、的は丸いものと考えて素材を用意していたが、子どもはそう考えなかったことである。記録には、「まとあてという丸い的をかくイメージがあったけれど、子どもたちの中では射的と合わさっている様子だった」とあり、子どもの発想力に驚いている様子がわかる。担任は夏祭りのあと、子どもにとっては紙に書いた的に当てるだけよりも、紙コップのように積んであるものが倒れるほうが達成感や面白さを感じるからではないかと振り返っていたが、驚きの感情が自分自身が無意識のうちに前提にしていたことを表面化し、常識や前提を離れるきっかけとなり、子どもに対する理解につながっていることがわかる。記録でも、「こんなに遊び方があるのだとおどろいた。子どもたちのひらめきの多さにすごく感心した。そして、すごく教師が学びとなった」というように、自分の既存の枠組みを超えていく経験をしている記述が表れている。

次は、的当てのルール変更である。カップラーメンの容器が上手に投げられないことや、的に当たっても倒れないことから、次第に客足が遠のいていくなか、子どもたちは対策を考えた。担任は、カップラーメンの容器では投げにくいことから、当初想定していた新聞紙を丸めて、輪ゴムを使って投げるといった結論を想定していた。それは、子

どもたちが今までの遊びの中で体験し、成功してきたことであったことから、このような選択をすることを想定していた。しかし、こうした保育者の視点からみた合理的な判断は、子どもの創造力によって裏切られる結果となった。子どもたちは対象によってルールを柔軟に変更するという解決策を採用したのである。

担任の驚きは、ルール変更そのものも驚きであったが、それ以上に対象者によって適用するルールを変えること、年少クラスの子どもには蹴って倒してもよいという大人では思いつかないような創造的な解決策を導いていたことにある。大人の常識では、夏祭りに出店される店での的当てのルールが対象によって変更することはあまり多くなく、的を蹴って倒すということはそれ以上ないことである。だからこそ、担任の想定とは大きく異なる子どもの解決策に驚いたのである。記録では、「年少さんがまとあてにきた時なかなか倒れず、けっていいよというルールにしたと言っていて、子どもたちがどうしたら年少さんも楽しめるか考えたという思いが素敵だと感じた」と、子どもの思いと、それに基づく解決策に驚嘆し、「子どもたちの可能性を信じてそれを引き出す保育の工夫が大切だと感じた」としている。ここでもまた、驚きの感情が省察につながっているのである。

最後に、夏祭り初日の反省会をふまえた2日目の出来事である。初日では的に投げるものはカップラーメンの容器であったが、ゴム鉄砲に変更されていた。初日の反省会前後に、教室にある素材で子どもたちが自主的に作ったものである。写真14からわかるように、このゴム鉄砲を使えば輪ゴムを強く飛ばすことができるので確実に紙コップを倒すことができる。また、突起の部分に輪ゴムをひっかけて放すだけなので、年少クラスの子どもでも簡単に使うことができる。それでも難しい場合に備えて、的からの距離に応じてラインを設定していた。一方で、ゴム鉄砲の導入によって年長クラスにとっては的に倒すことが容易になってしまうため、退屈になってしまう。だからこそ、ラインによって撃つ位置を変えることで、年

少でも年長でも楽しめるようにしたのであろう。

担任は、初日に子どもが考えたルール変更という解決策に驚き、子どもの成長を感じていた。しかし、担任が予想さえしていなかったゴム鉄砲の存在から、子どもたちの創造力はそれ以上であったことがわかる。子どもは、対象によってルールの適用を変えることは自分たちも納得できなかったし、年長クラスのようにやりたいという年少クラスの子どもの気持ちも考えて新たな解決策を見出したのである。

事例2から、事例1と同様に、担任が事前に予想していたこととは異なり、それを超えるような子どもの活動に驚きを感じていることがわかる。驚きの感情から、教師の学びや工夫の必要性という自分の保育方法や考えを見直す視点を得ることにつながっている。省察は、既存の前提や枠組みを見直し、新たな視点で子どもをみることで子ども理解を深める行為であることからすれば、驚きという感情が省察をもたらす手がかりになっていることがわかる。

事例1、2に関わる製作活動に対する記録にも、「ノージーの番組でテープでとめている所を、教師は先入観からテープでしかできないと思っていた」のように自分が想定していたことが、「折り紙を工夫してつけている子ども」という想定とは異なることをする子どもの様子に裏切られることで、「おどろいた」という驚きの感情につながっている。驚きの感情のあと、「子どもたちが自分で取り組める環境への配慮不足だった。子どもは冷静に物事をみていると感じた」「もっと自分自身ひらめきを磨く必要がある。子どもにこういうものもできるよと沢山提案していきたい」というように自分の保育を振り返り、反省と考察へとつながっているのである。

4 まとめと今後の課題

省察が、保育者が意識する既存の枠組みや視点から離れ、新たな視点や枠組みを得る行為であることからすれば、驚きという感情によって保育者

は自分の既存の視点や枠組みに気が付き、揺さぶられ、省察へとつながるものと思われる。シヨーン(2001, p.91)は「行為の中の省察の大半が、驚きの経験とつながっている。直観的で無意識的な行為は、予想した結果以上のものを生みだしていない時には、特にそれについて考えようとはしていない。しかし、直観的な行為が驚きや喜び、希望や思いがけないことへと導く時、私たちは行為の中で省察をすることによってそれに応える」と述べている。

シヨーンの説明と事例を分析した結果から、予想の重要さがわかる。シヨーンは十分な説明をしていないが、事例の分析から予想や想定が存在が驚きの感情を引き出す要因であることが明らかとなった。保育においては、予想される子どもの姿や環境構成における事前の保育者の準備の重要性が言われるが、保育の質向上の文脈で語られることが多い。しかし、予想や準備と実際の子どもの姿との差が生じ、驚きの感情が喚起され、省察につながるということからすれば、予想や準備は省察を行うために重要な要因であると言える。シヨーンの理論では予想に力点は置かれず、驚きと省察の関係が語られていたが、予想があってこそその驚きや省察となることが重視されるべきではないだろうか。

驚きは省察につながる手がかりであり、驚きの感情を引き起こすのは予想や想定との差である。予想していた子どもの姿や反応と実際のその差が、自らの前提や常識を表面化させ、揺さぶり、驚きという感情を引き起こし、省察へと導くのである。

本論文では、シヨーンによる理論的な背景をふまえながら2つの事例を検討することで省察につながる驚きという感情について検討してきた。しかし、検討した事例は2つであり、いずれも保育・教育歴7年の一人の保育者の事例であった。保育歴が長い保育者においては、数多くの知識や経験を有していることから、子どもの姿や活動の予想の質は高いと思われる。あるいは、事前の準備も入念に行われる。このような場合、どのよう

な過程で驚きが生じるかについては今回の研究では明らかにしきれていない。保育者の保育歴を考慮した検討が今後の課題である。

また、驚きと省察の関係についてより精密なモデルの構築も課題である。本論文では、驚きの感情と省察の関係について検討してきた。これに加えて、驚き以外のどのような感情的な要因が省察をもたらすことに寄与しているのか、驚きやそれらの要因はどのように関係しているのか、驚きが生じても省察につながらない場合はどのようなものかについて明らかにすることで、驚くという感情が省察につながる過程がより明確になるであろう。これらも今後の課題である。

った大会参加者、安武香先生、藤永麻希先生に深く感謝いたします。

浅井拓久也 (埼玉東萌短期大学専任講師)

引用参考文献

- 浅井拓久也 (2018) 省察的实践とは. Professional をめざす保育者論. 教育情報出版. 印刷中.
- ドナルド・ショーン (2001) 専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える. ゆみる出版. (Donald A. Schon. (1984) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books.)
- 津守真 (1980) 保育の体験と思索—子どもの世界の探求. 大日本図書.
- 津守真 (1987) 子どもの世界をどうみるか 行為とその意味. NHK ブックス.
- Max van Manen., Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting., *Journal of Curriculum Studies*, Vol.23, No.6, 1991, 507-536.
- Max van Manen., Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical., *Curriculum Inquiry*, Vol.6, No.3, 1977, 205-228.

謝辞

本研究は、第6回幼児教育実践学会、山口県幼児視聴覚教育研究会にて発表した内容を加筆・修正したものである。貴重な示唆を提示してくださ