

# 「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 —

岡花祈一郎 杉村伸一郎 財満由美子 松本 信吾  
林 よし恵 上松由美子 落合さゆり 山元 隆春

## 1. はじめに

保育・幼児教育、学校教育における実践記録には、経過記録、児童票、授業記録など様々なものが挙げられる。従来、このような記録の多くは、実践者の主観を入れず、出来るだけ客観的な事実を描くことが重視されてきた。しかしながら、客観的な実践記録は時系列的な出来事の羅列に終わり、そこからは子どもの姿や保育者・教師の思いや意図はみえてこないことがほとんどである。

それに対して、一回性の保育の現象をありありと捉えようとする実践記録の方法論として鯨岡（2005）のエピソード記述法が挙げられる。鯨岡の一連の研究（2005；2007；2008）は、エピソード記述による実践記録の二つの可能性を示唆している。第一に実践者が保育を捉えなおす手段として、第二に質的研究の方法論のひとつとしての可能性である。本研究では、前者の保育者が自らの実践を振り返る際のひとつの手段として鯨岡（2005）のエピソード記述法を手がかりとしている。

このような、実践記録を綴ることで自らの実践を振り返るという作業は、何も新しい試みではない。近年では、ショーン（2001）の「反省的実践家」モデルにはじまり、教育実践において改めて省察（reflection）が注目を集めてきた。そして、省察するためのひとつの手段として実践記録が見直されている。また、単なる実践記録を「書いただけ」で終わらせないために、近年では、実践記録を用いたカンファレンスが行われている（高橋，2007）。保育・幼児教育においては、奥山・佐藤（2006）や鯨岡・鯨岡（2007）らによって、エピソード記述を用いたカンファレンスの実践報告がなされている。他方、浜口（1999）は、保育者による実践研究の過程として以下の5つの段階として「①実践」→「②想起」→「③記録の記述（言語化）」→「④

解釈」→「⑤再び実践へ」を示している。この浜口（1999）のモデルは単に記録を書いただけではなく、いかにその記録を解釈し、再び実践へ還元していくかという点の重要性を指摘している。本研究ではこの点をふまえ、エピソード記述を用いてカンファレンスを行い、解釈し直すだけではなく、カンファレンスの次の段階として、一定期間置いた後に書き直し（リライト）のステップを置いた。カンファレンスを経て一定期間を置いてから、もう一度そのエピソードを書き直したのである。

本研究の目的は、「保育実践」→「エピソード記述」→「保育カンファレンス」→「リライト」→「再び保育実践」という一連のプロセスによる省察の方法論を検討し、その可能性を明らかにすることにある。

## 2. 研究の方法と手続き

**観察対象児：**3歳児・4歳児・5歳児クラス、それぞれ2名、計6名を対象児とした。対象児の選択については担任保育者が行った。

**観察期間：**2008年4月～2008年9月までの6ヶ月間

**観察者の立場：**担任保育者による関与観察

**観察方法：**関与観察によるメモとデジタルカメラによる記録

研究の手続き：

- ① **保育実践：**日常保育における関与観察。保育中にメモによる記録を中心に適宜デジタルカメラを用い記録した。
- ② **エピソード記述：**保育中にとった記録をもとに、保育終了後できるだけ早くエピソードとして文章化した。エピソード記述の方法論については、鯨岡（2005）を参考に、〈背景〉、〈エピソード〉、〈考察（第一次考察）〉の3つにより構成した。期間内に集められたエピソードは対象児一人につき13個程度であった<sup>1)</sup>。

Kiichiro Okahana, Shinichiro Sugimura, Yumiko Zaima, Shingo Matsumoto, Yoshie Hayashi, Yumiko Uematsu, Sayuri Ochiai, Takaharu Yamamoto. A Study of Reflection through “Episodic Recording Method” in Kindergarten: Analysis of Practical Record and Conference for Improving Childcare Practice.

- ③ **カンファレンス**：文章化されたエピソードは毎週1回のカンファレンスで提示され、全職員で読み合わせたうえで検討した。園外からの参加者として第一筆者もカンファレンスに参加し、事後にメールでコメントを返した。
- ④ **リライト**：カンファレンスやその後の対象児の変容をもとに、エピソード記述を書き直した（第二次考察）。
- ⑤ **結果と考察**：観察期間が終了した時点で、本実践における特徴的な点を導きだし、それぞれ、エピソードを描く、カンファレンスの位置づけと意味、リライトすることの意義、という3つの観点から考察した。

### 3. 結果と考察

#### (1) エピソードを描く：「私」を描き出すことの難しさ

エピソードは簡単に描けるわけではない。無意識のうちに、保育者自身は黒衣となり、客観的な事実のみの記録となりがちである。また、自らの問題意識を最初から自覚して保育をしている保育者は少ない。鯨岡(2005)は「主観的な思いを含めて描き出す」とはいうものの、そこにはエピソード記述を描き出す際の困難さが存在している。以下では、エピソード記述を描く際の困難さについて、前期と後期の二つエピソード記述を挙げ、特に「私」（一人称）で描くことの難しさについて考察していく。

#### 【5/7 そっと触れた幼虫】5歳クラス：ヒロシ

##### 〈背景〉

連休前に年長組の子どもたちみんなで裏山の「カブトムシの館」を掘って2匹のカブトムシの幼虫を見つけ、飼育ケースに加えた。ヒロシは、見つけた幼虫にかかわりを持ちたいという思いは強いが、どうかかわっていいか分からないようであった。その後、さらに数匹の幼虫が加わり観察台の飼育ケースが幼虫と腐葉土であふれそうになっていたため、連休明けのこの日は、大きい飼育ケースへの引越しを提案した。

##### 〈エピソード〉

カブトムシの飼育ケースの土を入れ替えることにして、飼育ケースの腐葉土を全部、タライの中に出した。今までの飼育ケースと違ってタライに広げられた腐葉土の中では大きな幼虫がいるのが容易に確認できた。周りの子どもたちもタライの中に視線は向けるが、関心がないのか、通り過ぎてしまう。ヒロシはすぐに「1, 2, 3・・・」と数え始め、「12！」と声をあげた。保育者は「そう、12かな？じゃあ、お布団さがしに行こう」と提案し、タライに日があたらないようにと思ってシートをかけた。それを見て、ヒロシはシートを念

入りにかけ直し、Yと一緒に新しい飼育ケースに入れる腐葉土を取りに出かけた。カブトムシの館に着くとヒロシは「ちょっとおらんところにね、小さな棒で掘ったほうがいい」と言っており、まだ館の土の下にカブトムシがいるのではないかと、慎重に土堀りをした。一輪車に、腐葉土をいっぱい積み込んで保育室に急いで帰り、大きな飼育ケースに腐葉土を移した。それから、タライの中の幼虫をYが片手で移すのを見て、ヒロシも腐葉土を探って、カブトムシの幼虫を両手で包み込むようにして、新しい腐葉土の上にそっと置くと、腐葉土をかけることをくり返した。全部で15匹いたことを確認すると、ヒロシはYと一緒に飼育ケースを保育室の観察台まで運んだ。

#### 〈第一次考察〉

本児が、命あるものを大事にすることが印象深いエピソードである。この日の本児の姿から、保育者は、本児が年少の時、幼稚園の裏山で見つけた動かないモグラをどうしたものかと飼育ケースに入れて1日持ち歩き、集いでみんなに紹介した後、家庭に持ち帰り葬ったことを思い出した。本児が、命あるものを大事に思っていることは、幼虫に太陽の光が直接当たらないようにとシートをかけ直したり、カブトムシの館の腐葉土の中にカブトムシの幼虫がいるかも知れないからと慎重に掘るようにと発言したことに表われている。命は大切なものであるから、たとえカブトムシの幼虫でも粗末に扱うことなく、丁寧に包み込むようにして新しい布団（腐葉土）に移し、そっと上から布団（腐葉土）をかけ土だけではなく枯葉もかけている。その優しさを嬉しいと感じ、大事にしたいと思った。

#### 【7/16 カブトムシに親しむ】5歳クラス：ヒロシ

##### 〈背景〉

先週、ヒロシのカブトムシが成虫になって姿を現した。幼虫から育てた自分のカブトムシを見つけた時は、本当に嬉しそうであった。次の日から、大きめの飼育ケースを用意して、広いところでしっかりふれ合って遊ぶように促した。しかし、ヒロシは、指を突っ込んで木片ごと飼育ケースに移したものの、実際にカブトムシとふれるとなると、一人ではどうしていいかわからないようで、すぐにペットボトルの飼育ケースに戻っていた。ゼリーの交換をしたり、木片を入れてカブトムシが登るのを見はするが、ふれ合うことはなかった。もっと、ふれ合って親しみを感じて欲しいと思った。この日、カブトムシとふれ合いができるように、そのための場づくりになるように、バットと木の枝を目につくところに用意しておいた。シール台の今日の予定を『きょうは、かぶとむしとあそぼう・

たんじょうかい』と書いておいた。

#### 〈エピソード〉

ヒロシは、シール台の今日の予定を見たようで、すぐにカブトムシのところへ行き、ペットボトルを持ち上げて顔を近づけて、元気な姿を確認し小さく頷いて嬉しそうにしていた。私は、チャンスだと思い、「広いところで遊ばせたら、喜ぶよ」と促した。ヒロシは、バットに気づき、カブトムシの遊び場とイメージして、自分からすすんで遊び始めたので、やった!と思ったが、本児が一人で意欲的に遊びだしたのには正直驚いた。(中略)次に、ヒロシは、筒のトンネルづくりをして、その中になんとか入れようとするが、カブトムシを持つのはまだちょっと怖いようで、持っているカブトムシが動くかどうかとどうしようと思っ、カブトムシから指を離すので、思うようにいかなかったが、J男が手早く入れてくれて、筒のトンネルくぐりをした。ヒロシは自分が作ったトンネルにカブトムシが入ったことが嬉しくて、C男などに自分のカブトムシを見せていた。また、J男が「この(ヒロシの)カブトムシは赤いから、強い!」と断言したので、ヒロシは意を強くして「おれのは、強い!じゃろ」と自分のカブトムシが強いと本児なりの蘊蓄を述べるあたりから、饒舌になって、さらに楽しそうになってきた。

#### 〈第一次考察〉

この日、ヒロシは、たっぷりカブトムシとふれ合っ、て遊んだ。そのかわりは慎重で、できるだけカブトムシの足のギザギザにふれないように、羽根にふれないようにとする姿は、まだ恐る恐るで、果物ネットにカブトムシの足の棘がひっかかってもはずせないでいた。カブトムシとふれ合っている間、しきりに大きな声をあげていたのは自分を奮い立たせるためかと思われた。その後、筒でトンネルを作ってカブトムシを遊ばせようとしたり、他のカブトムシと戦わせたり、ふれ合うことに積極的になってきた。今までのように、私がモデルとなってかわりを見せることの積み重ねや図鑑や友だちや兄からの知識でなく、今日のような直接体験が大切であると、今更ながら感じている。

#### 「私」を描きだす難しさ

本研究では、エピソード記述をもとに毎週カンファレンスを行った。そこでは、全職員が出席し、大学の教員も可能な限り来ていただいた。このように自分以外からの意見を聞く機会を持つことは、私自身の保育を見直す上で貴重な体験となった。

しかし、現実には、他者からの貴重な意見も、そう簡単には次の保育に取り入れられなかった。エピソードを記述し始めた初期には、保育者として客観的観察

眼や理論的思考に基づいた判断を重視し、援助する場合も保育者の押しつけや一方的な指示にならないように配慮する自分があった。これまである程度の保育経験を有しており、自分の保育観が固定していた面があり、その時に自分が感じたことも、子どもからはなれて冷静に見るようにし、保育者としてエピソードを記述し、考察をするように努めていた。【5/7そっと触れた幼虫】のエピソードでは、私自身の思いや意図がほとんど描き込まれておらず、保育者という三人称で語っていることがわかる。

しかしながら、エピソード記述をもとに、他者から「私だったらこうする、こう思う」とカンファレンスを受ける中で、保育のありのままの姿を記述し、幼児だけでなく保育者の内面まで含んだ記述をすることが本研究の独自性であり、保育の場面で保育者が心に感じたことを、自分の内的感覚によって体験し直すことが要るのだと気づかされた。ただ、従来、保育者が子どもとのふれ合いの中で捉えてきた子どもの生活記録は、主観的と言われて排除される傾向があったことや、私自身が明確な保育意識がもてないときに焦燥感や迷いのようなものを感じることがあり、客観的な保育者としての捉えにこだわり、主観的な私としての捉えでエピソード記述を行うことに、すぐには移行できなかった。そのことは、カンファレンスを重ねることによって、徐々に改善されていったように思う。しかし、カンファレンスを受けてエピソードを見直すと、その時、私が捉えきれなかったヒロシの姿が浮かびあがってきて、自分の幼児理解の偏りに気づかされたり、あの時どう援助していいかわからず何も言えなかった私自身も見えてきたりする。そのことは、私自身をさらけ出し、自らを見つめなおすことを突きつけられるという意味では精神的につらいものもあったが、一連の見直しを終えてみると、私自身の古い殻を破り自分を開いていくことにつながったように思われる。【7/16カブトムシに親しむ】のエピソードにあるように、素直に子どもの情動を見つめ共感していくと、私の心も柔軟になってきて、実際に少しずつではあるが主観的感覚や直観をはたらかせて私としてヒロシに向き合うことができるようになり、エピソード記述の中に私として存在できるようになったと実感している。(林よし恵)

#### (2) カンファレンスの位置づけと意味

近年、エピソード記述をもとにした保育カンファレンスが行われてきている(例えば奥山・佐藤2006、鯨岡・鯨岡2007)。しかし、なぜ、エピソード記述を用いてカンファレンスするのかという目的やその特徴が

十分に検討されているとはいえない。以下では、「保育実践」→「エピソード記述」→「保育カンファレンス」→「リライト」→「保育実践」という一連のプロセスにおける保育カンファレンスの位置づけと、その意味を考察する。

**【5/16 僕の幼虫】** 4歳クラス：ダイチ

ダイチは困ったことや自分の伝えたいことを遠慮なく保育者に伝えにくることが増えてきた。次のエピソードはまさに自分の思いを保育者におつけてきて、保育者自身が自分のとった行動に動揺しながら、必死でダイチの思いを受け止めようとしているエピソードである。

**〈背景〉**

ダイチは、14日に山の下で見つけた小さい幼虫を家に持ち帰るといって小さいケースに入れた。帰りの支度の時に私はダイチに「ダイちゃん、小さい幼虫もつて帰るんでしょ。忘れんようにね」と声をかけた。「うん」と頷いたので私は持って帰ったとばかり思っていた。しかし、私が帰る前に保育室やテラスを見に行くと幼虫の入ったケースを手洗い場の上に置いて帰っていた。私は、ダイチはそこまで幼虫に思いはなかったのかと思い、迷ったが明日は遠足ということもあり、幼虫をプランター近くの土に埋めた。

**〈エピソード〉**

遠足の次の日の朝、登園して来るとダイチは「せんせい、ぼくのようちゅうは？」と私に聞いてきた。私は一瞬背筋がひやりとした。そして、「えーどうしよう、なんて言おう」と動揺した。その時、友だちのA男が部屋から、蚕を手に乗せて出てきたのでダイチは、蚕に興味をもって部屋に入っていた。私は、ダイチと向き合って話す場がなくなったことに安心していた。しかし、「ダイチに悪いことをしてしまった、ダイチは幼虫のことを覚えていたんだ」と焦っていた。

途中からダイチは遊ぶことに夢中になり、私もあえて幼虫のことには触れなかった。ところが、帰りの支度を始めようと私が声をかけると「せんせい、ぼくのようちゅう。」と幼虫のことを思い出して聞いてきた。私は心の中の動揺を必死で抑えながら「昨日遠足だったので、返してやったんよ」「ここ」といってスコップで埋めたところを掘り始めた。「いなかったらどうしよう。お願い幼虫さんいて」と願うような思いで探すが幼虫はいない。「あの幼虫がどうしてもいる」と側でつぶやくダイチ。焦って探す私の目に小さな幼虫が入ってきた。思わず私は「いたーこれこれ」とほっとした思いで叫んでいた。「いてよかった」と心から思った私はケースに土と幼虫を入れて「今日は忘れずにもって帰ろうね。」とダイチに渡して、時間を気に

しながら帰りの支度をするように子どもたちに声をかけた。

**〈第一次考察〉**

このエピソードは、私自身が生き物に対して興味関心がもてずに、生き物への接し方に試行錯誤している真っ最中の出来事であった。ダイチが置いて帰っていた幼虫の入っているケースを見つけた時に、私は正直とても迷って土に返すという判断をした。もし、ダイチのその時の表情や言動から心の奥底の思いを汲み取っていたならば、ダイチにとって大事な幼虫を一日遠足があるからといって、土に返すのではなく、霧吹きで土を湿らせて取っておくことも出来たのではなかっただろうか。土に返した幼虫がいたからよかったものの、いかなかったらダイチはどうしただろうか。いくら私なりに土に返した理由があっても、ダイチは納得できなかったであろう。

私自身の生き物に対する苦手意識からの戸惑いが、子どもとのかかわりを通して感じられ、反省した。ダイチの気持ちを汲み取ることや私自身が生き物に対して今のダイチに何を伝えたいのか、感じさせたいのかを明確にできていないがために起きたエピソードでもあると考えさせられた。

**〈第二次考察〉**

時間をおいてこのエピソードを振り返ってみた時に、この時点で私とダイチとの信頼関係はしっかりできていたのだろうかと自分に問いかけてみた。お互いに近づこうとはしているが、本音でぶつかり合うまではいってなかったと思った。だからこそ、ダイチに幼虫について問いただされた時自分のしたことについて私自身を責める気持ちの方が強く、ダイチにどうして幼虫を土に埋めたかなど自分がとった行動や思いをダイチに話す余裕すらなかった。カンファレンスでの話し合いの中では、「自分が忘れるから・・・幼虫が弱ってしまうから土に返した」と毅然とした態度で保育者の思いを伝える方法もあったのではという話にもなった。私もその通りであると深くうなずいたが、出来事が起こっている渦中にある私には考えもつかないかわりであった。

しかし、結果的にはダイチが自分のために必死で幼虫を探す保育者の姿を傍で見て、「先生は自分に気持ちを向けているんだ」「自分のために必死で探してくれているんだ」という気持ちをもつことになり、彼にとって私とのつながりがもてた事例になったのではないかと考えることができた。

第一次考察では、私の中での強い動揺がダイチの気持ちを優先した援助についてもう一度考え、どうすることが彼の気持ちを受け止め理解することになったの

かをひたすら考えるばかりだった。しかし、第二次考察では、私とダイチの現時点での関係性を冷静に振り返り、自分のとった行動がもたらした意味を掘り下げてみている。ダイチにとって理由はどうであれ、とにかく私がダイチだけのためにかかわる思いや姿が彼の心の中に響いていったことに気付いている。

### エピソード記述をもとにしたカンファレンスの意味

このエピソードは、ダイチとのかかわりを通して描かずにはおられないと思った私の心の揺れが鮮明に表れているものである。最初にエピソードを記述したときは、昆虫が苦手な私にとっての負い目のある行動から、「ダイチの思いをきちんと捉えていたならば幼虫を土に返さずにとっておくべきだったのに」といった自分自身の反省に目がいった。そして「このときはこうすればよかった」と結論づけることで納得しようとする理想論のような考察をしていた。しかし、カンファレンスの中で「幼虫が弱ってしまうから土に返した」と毅然とした態度で保育者の思いを伝える方法もあったのではという話があがり、他の先生方の多様な目や見方からの考えをきくことを通して、それまで自分が思いもつかなかったかかわり方や考え方、子どもの捉え方に気付くことができた。カンファレンスを行ったからこそ、もう一度エピソードを振り返る中で、出来事の意味や自分とダイチとのかかわりについて、そのときのダイチの気持ちを捉え直すことができたのであり、エピソード記述までで留まっていたら、第二次考察であげているような自分のとった行動の背景にある私の思いや自分のとった行動がもたらした意味について掘り下げて考えることはできなかったと思う。

エピソード記述を通して「描く」ということは、自分の考え方や見方をわかりやすく伝えたり、自分で自分の考えを整理し自覚化するためには非常に有効であり、自分の言葉で文章として語り直すことによってその出来事を改めて対象化して見つめ直すことができるということを確認することができた。しかし、最初にエピソードを描く時点では、私の援助行為の在りようの迷いもあり、自分だけのせまい視野でしか描き表わしていない。しかし、カンファレンスの中で、他の先生方から自分のとった行動の意味や子ども理解について質問されると文章では描ききれない自分の感情を含めた心の動きを言葉で素直に話すことができ、そのことが対象児と私自身のより実態に即した詳しい心理描写につながった。このように「描くこと」と「話すこと」の両面のもつメリットが次のリライトへとつながっていったことも確信できた。

このようにカンファレンスは子どもと保育者との日常

的なかかわりを教育的な活動として捉え直し、これに分析検討を加えてさらに保育者の指導を高めようとする意図があるものと考えられる。このことは、保育の反省や評価とも密接なつながりがあり、私自身、カンファレンスを通して、周りの人の考えや経験を聞くことで、別の角度から子どもの見方や捉え方に触れることができて、子ども理解を深めることができたと考えている。(上松由美子)

### (3) リライトすることの意義

本研究では、それぞれのエピソードに対して、その時の省察（第一次考察）のみでなく、ある程度の時間をおいた後に再び同じエピソードを省察する（第二次考察）という、書き直し（リライト）の作業を行った。そしてリライトを通して、以下に挙げているミツルのエピソードのように、同じエピソードがある意味正反対の意味づけになるなど、幼児理解の変化や保育に対する姿勢の変化がもたらされた。ここでは、このような理解の変化が起こる理由を探ることを通して、リライトの意義を考察する。

#### 【5/8他の子の遊びには入っていない】3歳児ク

ラス：ミツル

#### 〈背景〉

GW明けのミツルは、長い休みがあったからか以前よりも不安が強く依存的になったように感じられた。例えばお弁当の席など、以前はすんなりと座っていたのに、席に座るときに「どこに座ればいい？」と必ず聞いてきて、「どこでも好きなところに座ればいいよ」と私が答えると、さらに困ったような顔で、しばらくうろうろし続けるような姿が見られた。何かを自分で決めるといふことに対して、強い不安を感じているようであった。

#### 〈エピソード〉

この日、ミツルが唯一安心してかかわっているF男は、色水遊びに興味を示してすでにその遊びに入っていた。ミツルはそこには興味がないという感じで入らず、いつものようにショベルを持って砂場に来た。しかし、ショベルを使って何かをするわけではなく、ただ砂場に立っているといった様子であった。しばらくは私も、単に遊びがうまく見つからないのかと思っていたのだが、よく見るとミツルは明らかに色水遊びの方を見ていた。ミツルはそちらの方を止まったままじっと見ていた。興味はあるが自分からは入れないでいるように私には思われた。

そこで私はミツルに「色水遊び一緒にしようよ」と言うと「いい（拒否）」と少し後ずさりをする。「一緒にやるから大丈夫だよ」と少し手を引こうとすると、

体をのけぞらせるようにして全身で拒否し、私は手を離しているのに一人でのけ反りすぎて後ろに転んでしまった。私は『そんな、こけるほど嫌がらなくてもいいのに』と思いがながらも、色水遊びはやっぱり嫌だったのかなと感じ、それならと砂を使ったままごと遊びなど提案した。それらの遊びは、私の指示通りにはするのだが、自分から動き出す様子や楽しそうな様子はずっと見られなかった。

#### 〈第一次考察〉

これは想像でしかないが、彼はやはり色水遊びがしたかったのだろう。立ちつくしている間は、私はそこまでミツルが色水の方に視線を送っているとは意識していなかったが、後で写真を見るとどの写真も色水の方を見ており、彼の中でその思いが強かったことがうかがえる。しかし、同時に彼はその中に入っていくという思いも強かったのではないだろうか。一人で後ずさりをしてすぎて転ぶほどの抵抗はあまり見られるものではない。その時には気付かなかったが、遊びを見ている間に入れなという恐怖にも似た感覚をすでに持っていたのだと思う。

#### 〈第二次考察〉

今にして思えば、ミツルははじめからF男もしている色水遊びを意識していたのだろう。しかし、これ以外の場面でも顕著なのであるが、ミツルはすでにやり始めた遊びには特に入っていく傾向がある。私はエピソードの中で、「そこには興味がないという感じで」と描いているが、実際は「興味はあったがその素振りは見せずに」と描いた方が、彼の心情をおしはかると正確な表現ではないかと感じる。

そして、私の誘いを断ったのは、単に不安感や抵抗感が強いからというだけでなく、自分はこの砂場に残るんだ、という意思表示のようなものを今は感じている。ミツルは友だちの世界にもある種の関心は示しているが、まだそこに向かって自分を押し出すほど、自分のしたいことに向かっていく力は育っていないとも言えるだろう。彼にとっては、少なくとも色水遊びには興味はあったのだろうが、したいけど入りたくないという、アンビバレントな感情があったのではないだろうか。今にして思えば、この時期のミツルにとって、砂場は唯一の安心できる場所だった。だからいつも砂場に出て行き、そこから周りを観察していた。カンファレンスでも、周りを見ている時期ではないか、という意見をいただいていたが、今にしてそう思う。

そのようなことを踏まえて、私はこのエピソードのタイトルを【他の子の遊びには入っていけない】から【他の子の遊びには入っていかない】に変更した。ミツルの中にある、自分が自分らしくありたいという思

い、そのために自分を守ろうとしていることを、きちんと受け止めたいと感じたからである。

【5/9先生と一緒に初めての色水遊び】 3歳クラス：ミツル

#### 〈背景〉

前回のエピソードの翌日のことである。ミツルが遅めに登園してきたとき、他児の多くはイスに座ってはさみを使って遊んでいた。ミツルもそれがしたいようで、イスとはさみを持っていた。しかしどこにも座れない感じで、子どもたちの後ろをブラブラと目的もなさそうに動いていた。私はミツルに声をかけるが、結局自分では座る場所を決められず、私に決めさせるような感じだった。私は意地でもミツルに決めさせたかったのだが、ミツルはどうしてもしなかった。それほど、自分で決断することに抵抗感があることを、驚くと同時に呆れてもいた。そのようなこともあり、また昨日のこともあったので、外遊びではミツルに自分の力を発揮してほしいと思っていた。

#### 〈エピソード〉

昨日はうまく色水遊びに入れなかったのが今日はすんなりと遊びに入れるようにと、ミツルだけでなくF男も一緒に「色水遊びをしよう」と誘った。F男はすぐにその気になったが、ミツルは乗り気ではなく、動きが止まりがちになっていた。それでも「教えてあげるから一緒にしようよ」と誘って、色水遊びの所に行った。F男は前日までの経験もありすぐに作り始めたが、ミツルは動き出せずに止まっている。そこで、「まず、コップを持ってきて」と手順を言いながら、一緒に一つ一つの動作を行った。クレープ紙を切ったものをコップに入れてそこに水を注ぐことで色水を作ったのだが、水を加えたときにパッと色が変わったのは嬉しかったようで、少し表情がゆるみ笑顔になった。そして、「こうやったら、自分のジュースができるよ」と漏斗を使って、作った色水をペットボトルに注ぐ方法を教え、一緒に行った。ミツルは興味深そうに、ペットボトルの中に色水が入っていく様子を見ていた。

一通りの動きを一緒にした後、「また作ろうよ。これ、いっぱいしよう」とペットボトルを満タンにするようにうながすと、一つ一つの動きを確かめるようにしながら一人でジュースを作った。そして漏斗を使って色水を入れながら「こっから入ってる」と歓声を上げ、ペットボトルの中に色水が入っていく様子をじっくりと見ていた。ミツルは、その後片付けまで色水遊びを続けた。

#### 〈第一次考察〉

遊んでいる姿だけを見ると、前日と全然違う心情の

ようにも思えるが、登園後の座る席を決められない姿にも表れているように、ミツルの中で「自分で決断する」事に対する抵抗感は依然としてかなり強い。何らかの承認や後押しがないと、自分で自分のことを決めることが難しいことがうかがえる。そのことを踏まえると、楽しんだように見える色水遊びのエピソードも、実は自分では何も決断できない依存的な姿を示しているのではないだろうか。遊んでいる姿は楽しそうであったし、実際楽しんでいたと思うが、それは全て私の指示を受けてのことである。結局ミツルは、私の言ったことをしたというだけのことなのではないか。

ミツルは、何をすればいいのかわかっていることに対しては、力強く行うことができる。そのことを感じていたから、私はかなり丁寧にやり方や手順を説明し、次からも自分でできることを中心に援助した。そして、今回はこのような形で新しい遊びに触れ、楽しむことができてよかったと思っている。しかし、彼自身が何かを決断したり、人に対して何かを表現したりすることに対しては、今後ずっと援助し支えていく必要があると改めて感じた。

#### 〈第二次考察〉

第一次考察では、私はこのエピソードでのミツルの姿をあまり肯定的には捉えていなかった。そしてこのエピソードのタイトルも【言われたことなら何でもできるよ】と名付けていた。つまり、私の言う通りには遊ぶことができるが、それは依然として依存的な姿であると捉えていたのである。それは、第一次考察で言及しているように、登園後の姿が影響している。座る席をあくまでも自分で決断できなかった姿に引きずられて、ミツルは自己決断ができないという認識が私の中で強くなり、色水遊びも結局は言われたことしかできていないと捉えたのである。

しかし、時間をおいて改めてこのエピソードを見返してみると、これは保育者の援助によって遊びの世界が広がったエピソードとして読めてきた。ミツルは今まで私の提案にすんなりとは乗れなかったということもあるが、私と一緒に遊びの世界を楽しんだことがあまりなかった。私は今まで、何とかミツルが遊べるものを見つけようとはしていたが、実際に一緒に遊ぶことを楽しむことは少なかったのだ。今回、丁寧に一緒にかかわりながら遊んだことは、ミツルの不安を取り除き、遊びの世界を共有することにつながったのだろう。そして、今までは新しいことには抵抗が強かったミツルが、保育者と一緒に新たな遊びの世界に足を踏み入れ、楽しさを感じる経験になったのではないだろうか。この日以降、ミツルは色水遊びを何度も行い、その遊びを自分で楽しむようになっていった。今後は

ミツルの遊びの中心は水遊びになっていくのだが、今日の経験は結果として、水という素材とかかわっていく第一歩になったと思われる。

#### エピソード記述をリライトする意義

【リライトは、保育者がその時の感情や幼児理解に固執することからの解放する】 鯨岡(2007)も指摘するように、保育者の描くエピソードは、何らかの形で保育者の心が揺さぶられた場面である。つまり、第一次考察を描く時点では、描き手の中はエピソードが起きたときの強い感情により支配されており、すでに、幼児の行動を何らかの意味づけを与えていることがほとんどであった。本研究においても、エピソードを描いた時点の思いに沿って考察しがちであった。例えば【先生と一緒に初めての色水遊び】のエピソードでは、背景に描かれている出来事を通して、描き手はミツルに対して『意思表示が徹底してできない子だ』というネガティブな感情を抱いたまま接している。その印象を引きずっているため、第一次考察ではミツルの行動を否定的な意味として捉えていた。この自分が感じている強い思いは、カンファレンスを経てもそう簡単には変わらないのが現実であった。貴重な他者の意見も、時間を経していない段階では受け入れがたいのが実情なのである。エピソードには保育者自身の感情が強く入り込んでいる。特に幼児理解については、自分自身が直接子どもとかかわり自分なりの実感をもってそのような読み取りをしているので、そこには信念めいたものがある。そこに、幼児理解を覆す難しさが潜んでいると言える。

それを覆すことを可能にした最も大きな要因は、時間であった。時間をおくことで、ある意味意固地になって縛られていた自分なりの捉えを、一端脇に追いやるのが可能となったのである。この点について鯨岡(2007)は、保育者の捉えのような「感受する態度」での捉えは、その時に生き生きと感じ取るものなので、時間が経過するほどその力動感や生き生き感が必然的に薄れると述べている。つまり、時間をおいてリライトすることで、その時に縛られていた感情や幼児理解から解放され、冷静に対象児の行為を捉え直すことにつながったのである。

【リライトは、幼児の内面の育ちの過程を捉えることにつながる】 第一次考察においては、その時に対象児がとった行動に、過剰に意味を与えがちになる傾向が見られた。例えば【他の子の遊びには入っていかない】では、「後ずさって転ぶ」というその時に驚かされた行動に縛られて考察しているために、ミツルの心情を「恐怖」と捉え、それ以上の考察には踏み込め

ていない。このように、第一次考察においては、その時の行為の意味を“点”でしか捉えられないために、幼児のとった行動に過剰に意味づけするような、偏った考察をする可能性を常に孕んでいる。

このようにエピソード記述は、幼児の行動をその場の“点”ではなく、幼児の歴史を踏まえた“線”で捉える可能性を広げる。“線”で捉えるとは、幼児のいくつかの行動のつながりが見え、つながりの中での意味が見えることであろう。エピソード記述を蓄積するなかで、それまで見えなかった子どもの行動の連続性を“線”として捉え、内面まで含んで捉えることができる<sup>2)</sup>。そして、いくつかのエピソードを描くことで内面の育ちを捉えることに寄与することができるであろう。

しかしながら、ではエピソードを時系列で並べれば内面の育ちが見えてくるかというところ簡単な話ではない。実際私も、第一次考察の時点でエピソードを並べてもミツルの育ちは全く見えてこなかった。そこで行った作業は、徹底したリライトである。リライトすることで幼児の内面に目を向けようと試みた。子どもの内面の育ちに目を向けることは、同時に、私自身の内面に目を向けることでもあった。つまり、自分の保育をもう一度じっくりと見直し、お互いの中で起こっていたことを考察し直したのである。そのような紆余曲折を繰り返しながらエピソードを描き直し続けた果てに、ミツルの育ちが少しずつ浮かび上がってきたのである。

#### 保育者の自己保身的な考察からの脱却と保育観の変容

例に示した二つの事例では明確に示されていないが、第一次考察の特徴として、保育者が自らのとった行為を反省して、「もっと子どもの気持ちを受け止めて〇〇の援助をすればよかった」などと理想的な保育の姿を語って考察を行うことがよくあった。そのような考察は、一見反省的ではあるが、理想を語ることで実際に起こったやりとりそのものから目を背け、自己保身的に自ら行った行為に蓋をするような意味があると考えられる。

それらのものを越えて自分の保育を自覚することをうながしたのが、エピソードのリライトを通して抱いた「私のまずい保育を越えてミツルは私に親しみを示しつつ、ちゃんと育っていた」という実感であった。ミツルは、私のまずいかかわりの中にあっても、私に親しみを示してくれていた。また、彼は私のまずい保育で自ら伸びていく芽を摘まれそうになっても、自分を発揮する面が育っていたのである。その事実に触れたとき、私は自分の行ってきた保育の意味を自覚すると同時に、保育者としての自分の存在を「許された」「受

け止められた」という感覚をもった。そして、受け止められたと感じた私は、今度は私がミツルを受け止めていこうと感じ、それ以降の保育につながっていったのである。ここには、<育てるもの>も<育てられる者>によって育てられるという内容が表れている。

秋田(1997)は中堅にさしかかった保育者は、保育への見通しがつき、経験値も習得され、保育者として自己イメージが明確になる時期である一方で、停滞の時期でもあるとし、教師として成長を続けることの難しさを述べている。今回の一連のプロセスで、仮に停滞しがちで変わることが容易でない保育観に変化があったとすれば、エピソード記述が保育者の内面も含めて描かれているために、自分自身が揺さぶられることが多いことが挙げられるであろう。特に、自分の保育がまずかったと思わされるような場面では、自分自身が深く問われることとなり、結果として、保育観にまで至る変化を引き起こすことにつながると考えられる。(松本信吾)

#### 4. おわりに

本研究では、「保育実践」→「エピソード記述」→「保育カンファレンス」→「リライト」→「再び保育実践」という一連のプロセスにおける省察について方法論的に検討してきた。以下では、本研究の成果として、エピソード記述による振り返りの実践的意義を整理しておきたい。

第一にエピソード記述を描くことにより、保育者自身が抱える問題意識がより明確となり、その子(対象児)理解の枠組みが意識化されたと考えられる。エピソードを描くことは、自らの実践を言語化し筋立てる作業であり、自らの保育行為や対象児との関係性を意味づける行為であった。また、エピソードを描くだけではなく、カンファレンスで討議を行ったことは、話し言葉と書き言葉の違い、さらにいえば記号の違いがもたらす効用があったと考えられる。保育者は得てして、実践に対する雄弁な語り手である一方で、書くことが苦手な場合が多い。エピソード記述では上手く言語化できなかった思いや意図も、カンファレンスのなかではありありと言葉にできることがある。本研究では、その語りをもう一度エピソード記述として文字化して描き直していくプロセスをとった。エピソード記述を中心とした本研究での実践は、保育者が自らの実践を振り返り、記述すること、そして語り直すことで意識化し、自明のものとして過ぎ去っていく時間をつなぎ止め再構成する作業であったと考えられる。

第二に、カンファレンスを行い、その後リライトを行った結果、時間の経過にともなう子どもの変容や



保育者自身の子ども理解の枠組みに関する変化を捉えることができた点である。保育とは瞬間、瞬間の営みであり、子どもは日々変容していく。そのなかで、保育者は変容し続ける子どもと向き合っている。エピソードを描いた時点での子ども理解は、時間が経てば変化していくものであると考えられる。また、子どもの変容の歴史のなかで、はじめて、エピソードが“線”として意味づけられていくこともある。カンファレンスのなかで他の保育者の視点や、その場面を見ていなかった第三者と対話するなかで、確かだと思っていた「子ども理解」が揺さぶられ、自分自身の背後に隠れていた問題意識や恣意性というものが浮き上がってくる。そして、一定期間を置いて、以前の「感受する態度」も含めた上で「脱自的に見る態度」(鯨岡, 2007)で読み直し、リライトすることで、自らの保育観を含めた枠組みを見直すことができたと考えられる。

最後に本研究の課題を挙げておきたい。第一に、エピソードを描くことが目的化してしまう恐れがあることである。エピソード記述を紡ぎだす作業は大変な労力をとまなうものである。その労力ゆえに、いつの間にか、エピソード記述を描くことそれ自体が目的となり描いた時点で満足してしまうことがある。本研究でも述べてきたように、エピソード記述は自己の実践をふり返る一つの手段でしかない。むしろ、描いた後にどのように自己のなかで受け止め、実践に還すのかといった部分が重要になってくる。手段としてのエピソード記述が目的化してしまうと、そこで、思考停止を招くことになりかねないだろう。

第二に、エピソード記述を用いた保育カンファレンスのあり方に関する検討が不十分である。エピソード記述を用いたカンファレンスは、一定の共通認識を計ったり、解決策をみいだすためのカンファレンスではない。この点に留意しておかなければ、カンファレンスにおいて「本当は〇〇はこう思ってたんじゃない？」といった子ども理解の「正解探し」や、「こうしたほうが良かったよ」といった理想の保育論に陥る恐れがある。日々の保育のなかで出会う出来事のなかに客観的な意味が内包されているわけではない。また、エピソード記述によって簡単にあるがまま保育の営みを描き出せるわけでない。それは、あくまでその時点における、その個人にとっての括弧つきの「あるがまま」なのであり、描き手の視点・枠組みを通しての意味なのである。言い換えれば、意味づけようとする描き手の枠組みが出来事の意味を構成しているのである。

今後は以上の2点をふまえ、より効果的な保育実践の省察のあり方についての検討が必要だと考えている。

## 注

- 1) 対象児の選別の理由や、全エピソードの詳細については広島大学附属幼稚園(2008)『幼児教育研究紀要』第30巻を参照のこと。
- 2) 平成20年度に改訂された幼稚園教育要領(文部科学省, 2008)では、「一つ一つの体験が相互に結び付き、幼稚園生活が充実するようにすること」(11頁)と明記され、「体験の多様性と関連性」が指摘されており、その目指すところは「幼児自身の内面の成長につながっていくこと」(幼稚園教育要領解説, 文部科学省, 2008, 175頁)。

## 参考文献

- 秋田喜代美(1997)「教師の生涯発達一つまずきと成長2 中堅教師への成長と停滞を越えて―」『児童心理』51, 金子書房, 693-701頁
- 浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著(1998)『成長する教師―教師学への誘い―』金子出版
- 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・浜口順子著『人間現象としての保育研究:増補版』光生館, 155-191頁
- 広島大学附属幼稚園(2008)『幼児教育研究紀要』第30巻
- 今井和子(1999)『保育に生かす記録の書き方:改訂版』ひとなる書房
- 鯨岡峻(2005)『エピソード記述入門』東京大学出版会
- 鯨岡峻・鯨岡和子(2007)『保育のためのエピソード記述』ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻(2008)「主体として『育てられ-育つ』:質的発達研究に寄せて」無藤隆・麻生武編『質的心理学講座1:育ちと学びの生成』東京大学出版会, 19-43頁
- 奥山順子・佐藤敬子(2006)「保育の資質向上を目指す保育実践研究の方向―保育者によるエピソード記録を中心とした園内研修の試み―」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』第28号, 133-143頁
- ドナルド・ショーン 佐藤学・秋田喜代美訳(2001)『専門家の知恵―反省的実践家は行為しながら考える―』ゆみる出版
- 高橋早苗(2007)「反省的実践かとしての教育実践記録の意義と活用―実践記録カンファレンスを通して―」『教育方法学研究』第33巻, 49-60頁