

子どもの人間関係をとらえるモデルを 短大生の保育内容「人間関係」の授業に導入した教育実践報告

山崎 篤¹⁾ 吉川 寿美²⁾ 笠原 正洋³⁾

A Practical Report on Teaching a “Human Relations” Course in Child Care and Education: A Model Introduction for Junior College Student’s Understanding of Children’s Human Relations

Atsushi Yamasaki¹⁾ Kazumi Kikkawa²⁾ Masahiro Kasahara³⁾

(2016年11月25日受理)

I 問題と目的

本稿は、笠原・吉川・高杉(2016)が考案した「子どもの人間関係をとらえるモデル」を、短大1年生の保育内容「人間関係」の授業に導入した実践報告である。笠原ら(2016)は、幼稚園教育要領及び保育所保育指針の趣旨に鑑み、保育内容「人間関係」の受講者が「子ども・子ども達そして保育者およびそこにいる者たちの相互作用の状況を把握し『何が起きているのか』見極めることが重要である」としている。この「何が起きているのか」を見極めることに関してさらに、保育行為の当事者として保育者が「どのような働きかけを行ったのか、そこにはどのような意図があったのか」を反省的に思考し、判断する力量が求められることを指摘している。

そのうえで「探求的学習による教授デザイン(Engeström, 1994)」を基盤とし、何が起きているのか「子どもの人間関係をとらえるモデル」として「みる・きく・感じる・共有する」活動の枠組みモデルを提案した。この枠組みモデルの教授効果について、子どもの言動の背景や保育者の意図を考察すること、自己と他者の視点に違いがあること、他者の異なる視点を取り入れることなどが醸成されたとしている(笠原ら, 2016)。本稿はまず、この「みる・きく・感じる・共有する」活動の枠組みモデルの教授効果を、対象を変えて検証する「追試」としての目的を持つものである。

彼らはまた、受講者たちの多くが記録することに対して苦手意識を持っていることにも触れている。あらゆる記録において、笠原ら(2016)が指摘するようにそれは、記録としては「必然的に不完全なもの」である。授業実践ではそのことを踏まえ、「自己添削課題」が組み込まれている。

そもそも実践家が記録を残すということは、単なる備

忘録としてそれを行っているわけではない(狩野, 2009; 鯨岡, 2013等)。言語論的に考えてみても、ある現象や言動について何かを書き記すということは、その現象や言動全体の全てを言葉として刻印することと等価ではありえない。常に何か情報が抜け落ちるものである。「みる・きく・感じる・共有する」モデルを用いて、実践家が反省的に思考する実践家として機能するためには、抜け落ちた情報と、情報としてみえていない、きこえていない、感じていないことに対して敏感である必要があると考えるものである。

そこで本稿(実践)では記録することを通して、自らの記録において抜け落ちた情報、みえていなかったこと、きこえていなかったこと、感じていなかったことに対して受講生が自覚的になるような工夫を施すことを試みた。ここでは、笠原ら(2016)の「みる・きく・感じる・共有する」モデルに「記録する」を付け加えて、「みる・きく・感じる・記録する・共有する」モデルとして提示することとした。具体的な実践としては、受講生が他の受講生と記録を見せ合う協働学習や、同じ場面を繰り返してみることを通して、自分とは違う視点があること、自分の記録が不完全であることに気づくようにすることを目指した。何かを記録することは何かを記録しないことであることに自覚的になるようにねらったものである。その教授効果について報告するのが第二の目的である。

II 方法

1. 対象

本学短期大学部幼児保育学科の幼稚園教諭・保育士資格取得希望者を対象とした保育内容「人間関係」の受講者53名である。開講時期は、1年次前学期であった。受講生は全員、1年次在籍者である。

1) 中村学園大学短期大学部幼児保育学科准教授

2) 中村学園大学教育学部専任講師

3) 中村学園大学教育学部教授

2. 授業実践の概要

保育内容「人間関係」の授業は、次のように実施された。なお、本稿で検討するのは、授業時数8回目～14回目である。

(1) 1回目では短期大学に入学して間もない受講生に対して、保育者の仕事について、保育行為という観点から説明を行った。受講生からは、「子どもと遊んでいるだけではないと感じた」、「命を預かる大変な仕事だ」等の感想が得られた。2回目では、ねらいと目的について、人間関係の発達という点から解説した。3回目では、1, 2回を踏まえて保育者の専門性について、解説した。4回目では人間関係の広がりや深まりを説明する理論として、愛着理論について解説した。

5～6回目は、幼稚園教育要領解説(2008)と保育所保育指針解説書(2008)を参照しながら、保育内容「人間関係」のねらいと目的、及び保育行為について解説した。受講生たちはこの時期に、付属の幼稚園を見学するプログラムを体験していた。その際幼稚園長から、「保育者は役者であれ」という講話を受けていた。そこで5～6回の講義中に、保育者の役割について、子どもの相手となり、働きかけていく役者としての役割と、さらに、役者として子どもに働きかけ、働きかけられつつありながらも、その場を保育として構成していく監督としての役割、俯瞰的に保育場を把握していく役割について、解説した。

7回目ではこれまでの授業を踏まえて、「クラスメートと親しくなる」ことをねらいとした集団遊びの体験学習を実施した。ここでは特に、保育行為として何事かをねらうこと、また遊ぶことを通してそのねらいが達成されることを実感させることを重視した。具体的な集団遊びとして、新聞ジャンケンを用いた。授業後の感想からは、具体的な行為を通して保育行為を構成していくことについて、実感した者が多かったように思われた。

(2) 8回目以降は、「みる・きく・感じる・記録する・共有する」モデルを説明した上で、保育場面のDVDを視聴して記録をさせた。視聴させたDVDの保育場面は6場面である。小田・神長・赤石(2005)によるDVD教材から6場面を取りあげた。この6場面を取り上げるに当たっては、具体的な子どもに対して実際に取り組まれた保育行為を視聴することで、保育者として保育現場で何をするのかということを実感できる、イメージできるようにということも念頭に置いて選んだ。

基本的な授業の構成は、次の通りである。①DVDを、メモを取りながら視聴させる。②みたこと、聞いたことを「事実」として、そして何が起きているの

かを「推測(感じたこと)」として分け、用意した記録用紙に記述させる。③隣の受講生と記録用紙を交換して読ませ、自分にはみえていなかったこと・きこえていなかったこと、感じきれなかったことがないかを確認させる。④同じDVD場面を、再びメモを取りながら視聴させる。⑤あらたにみえてきたこと、きこえてきたこと、感じられたことがあれば、赤いペンを用いて記録用紙に書き込ませる。記録用紙は、時系列で子どもの言動(事実)と推察(推測)、保育者の言動(事実)と推察(推測)が書けるものを用意した。

尚、授業後に毎回リアクションペーパーを提出させ、その反応を踏まえながら、適宜講義や解説、記録の仕方についての指導を全体に対して行った。

本稿では、受講者全員の記録用紙の記述内容とパフォーマンス(記述の量と質、赤ペンでの書き込み、記述の形態等)とリアクションペーパーの記述内容、そしてそれらを踏まえながら教授者として筆者らが行った講義、解説、指導の内容に基づいて、本実践について検討することとする。

III 結 果

1. 短期大学1年生を対象とすることで加えた工夫

まず、笠原ら(2016)と、笠原らの保育内容「人間関係」Iと保育内容「人間関係」IIのシラバス及び笠原・吉川(2016)を検討し、4年制大学の受講者が、4年間の保育者養成カリキュラムの中に組み込まれたこれらIとIIとを通して達成することが期待されるものを、本実践でもできるだけ達成することをねらいとして計画することとした。具体的には、幼稚園教育要領解説(2008)及び保育所保育指針解説書(2008)で、保育内容「人間関係」として取り上げられている観点(保育所保育指針での養護にかかわるねらいを含む)をできるだけ網羅するように配慮した。

また本授業は、受講者である短期大学1年生にとって、入学後すぐの前学期開講の授業であるため、幼児教育・幼児保育の目標や本質に関することも、他の科目と関連付けながら適宜触れていくこととした。具体的には、保育者の専門性、保育行為を構成するものとしてのねらい・環境構成・保育者の具体的な行為(言動、表情、姿勢等)について、子どもの主体性の取り扱い、発達に関する基本的観点、保育・教育の方法としての人間関係等、他科目で教授される内容についても、取り上げた。

2. 1～6場面を取り上げたねらいとそれに対する反応

「何が起きているのか」を記述させる目的で選んだ保育場面と、それに対する記述内容、パフォーマンス、受講生の反応は以下の通りである。

8回目の授業

(第1場面)

入園式後、初めての登園日：母親と分離しがたいりょうが君は、自宅にあったものと同じプラレールを手掛かりに、保育室で遊び始める。しかし不安は強く「ママー」と泣き出してしまう。保育者が「ママあそこだよ」と母親が居る方向へ注意を向けさせ、りょうが君が「抱っこー」と母親にしがみついて終わる場面。

受講生の記録は、ほぼ上述の流れの骨格のみに関するものが中心である。受講生によっては、この、いわば「あらすじ」でさえ記録できていない者も多数見られた。りょうが君の気持ちの動きには、気づいてはいても殆ど記述できていなかった。「何を記述すればよいのか分からない」という感想もあった。ただ、協働学習として隣の受講生と見せ合い、繰り返して視聴させた後であらたに見えてきたこと、聞こえたこと、感じられたことを赤ペンで書き込むことができた者もいた。とはいえ、ほとんどの者は、中心人物であるりょうが君の行動を視聴することだけで精いっぱいのものであった。

それを受けて筆者は、9回目の授業にて、言動レベルでのりょうが君についての事実と、その背景にある分離不安について時系列に沿って解説を行った。

9回目の授業

(第2場面)

登園3日目、母親が見守る中で砂遊びをはじめ。しかし周りで遊んでいる子どもたちの中には自分からは入れず、自分を受け止めてくれる人を探して所在なさげな様子。そんな中、母親はりょうが君を置いて帰る。りょうが君は、園に対する安心感が備わってきたためか、意外に平気そうにして遊ぶ様子を見せる。その日は、園庭の乗り物の遊具で遊んでいるところで降園時間となった。ここで帰りがたらないりょうが君の気持ちを切り替えさせる保育者の働きかけがある。

受講生の中に、りょうが君の言動、それに応じた保育者との相互交流場面について、事実と推測とを記述する量が増えた者が見られはじめた。りょうが君の言動と保育者の言動との連関を、矢印で指し示す者もあった。2度目の視聴を終えた後で教授者が、場面最後に保育者が、りょうが君の気持ちを降園へと向かわせることをねらって、「(お母さんから)隠れよう」とかくれんぼの遊びに持ち込んだ点について指摘したところ、3度目の視聴でその保育者のねらいと働きかけに気づくものもいた。しかし、受講者全体としては、1回の視聴では、記述する量が少ないままの者も多かった。他の受講生の記録を見たり、2度3度繰り返して視聴しても、変化が見られな

い者もあった。

感想の中に推察して記録することの難しさと、自分とはまた異なるいろんな視点からの推察があることに触れ、「(普段)私たちは無意識に子どもの気持ちを読んだつもりになっていたのでは」というものがあった。

10回目の授業

(第3場面)

4月下旬。分離はスムーズであり、行動範囲は広がっている。DVDは、りょうが君が、園庭の小山に駆け上っていくところから始まる。その後りょうが君は、砂場に居る所でおもらしをしてしまう。気にせずに(気づかないフリをしていたのかもしれないし、「ないこと」にしてしまったのかもしれない)友達であるまこちゃんのところへ、スコップ等入ったボックスをもって近寄っていく。しかし、まこちゃんには相手にされない。りょうが君は、バランスを崩してボックスを落とし、指をひっかけた(痛みに驚いて、どう、何を、表現して良いのか分からない様子)。(何かを求めるかのようにして)再び、まこちゃんに近づいていくりょうが君。しかしまこちゃんからは、相手にされず、「ママー」と泣き出し、園から飛び出していった。追いかけていった保育者は、りょうが君をなだめようとする。最初は「あっち行けー」と拒否的だが、保育者の丁寧な応答に次第に気持ちを落ち着かせていく。

ほとんどの受講生の記録で、用紙に記述する事実と推測の量が増えた。上述のこの場面の「あらすじ」について、ほぼきちんと押さえられているようだった。「あらすじ」の中でも、後半の泣きわめくりょうが君に保育者達が、丁寧に応じていく様子に関心をもった受講生が多かった。「子どもの気持ちに寄り添っていくことの大切さ」、「受容の大切さ」を感じたという感想も見られた。またDVDでは、クラス子どもたちが帰りの支度から帰りの会へと向かう中で、保育者達がクラス全体子どもにも保育を行いながら、りょうが君にも個別に対応している様子が映し出された。リアクションペーパーの感想からは、泣きわめいていたりょうが君が、保育者の対応によって次第に落ち着き、気持ちが切り替わっていくことを目の当たりにして、一人の子どもにとって保育者が丁寧に関わっていくことの意義や大切さについて、考えた者が多かった。また、一人の子どもに対して応答的に働きかけていくことですら難しいのに、実際の保育場面では多くの子どもたちを並行して保育していくことの大変さを感じた者もいた。

この場面の視聴を通して、もう一人の子どもであるまこちゃんの言動に関心を持った受講生もあった。

11回目の授業

(第4場面)

りょうが君が、紙を丸めて筒状にしたものを「剣」に見立てて振り回し、楽しそうにしている場面から始まる。「剣」、「ロケットパンチ」、「手裏剣」と同じものを様々に見立てる様子も見られる。さらに自分でも紙を丸めて「剣」を作ろうとするが手先がうまく使えずに、完成させることができない。それを保育者が手を出しすぎないようにしながら、援助していく様子。

全ての受講生の記述は、量的には、初回に比べて格段に増えた(これ以降取り上げる場面において、記録では、徐々に相互交流の質・量、推測される子どもの気持ちの複雑さは増していったものの、量的には「高止まり」していった)。この回、りょうが君と保育者の言動の事実と推測に関する記述は、上述の場面をほぼ押さえることができていた。

受講生のほとんどの者が、保育者が手を出しすぎないように配慮しながらも、援助していく様子に着目していた。リアクションペーパーの感想からは、保育者がやってあげれば簡単だが、子どもが主体として、自分自身の力で失敗しながらも諦めずにチャレンジしていくことの重要性を認識した者が多数見られた。

また、リアクションペーパーでは、DVDでりょうが君の見立て遊びを目の当たりにしたことで、子どもの想像力の豊かさに驚くも者や、かつて自分が幼いころにこの場面と同様に、紙を丸められずに悔しかったことを思い出す者もあった。リアクションペーパーからは、受講生がDVD視聴を通じて、子どもの心の動きと、子どもがそれに対応している言動ばかりではなく、対応していなかったりする言動も取ること、また保育者の保育行為のねらいについて、自覚的に観察しようとする態度が明らかになってきた。

ここまでの授業でDVD視聴の1回目、2回目、3回目、4回目と取り上げた各場面は、いずれも子どもと大人の交流を中心に視聴させてきた。すなわち、りょうが君の言動と保育者、母親の言動、それらの相互交流が中心であった。ここで筆者は、子ども同士の相互交流も視聴させる必要を感じた。そこで、5回目のDVD視聴では、りょうが君とまこちゃんの葛藤場面を取り上げることにした。

12回目の授業

(第5場面)

まこちゃんとのやり取りを中心にした場面を視聴。(りょうが君よりは)手先が器用なまこちゃんから、りょうが君が折り紙を習う場面から始まる。まこちゃんを独占したいりょうが君は、他児が二

人の間に割り込んでくるのを許さない勢いである。たまたま出来上がった折り紙の形を、りょうが君は仮面に見立ててうれしそうに飛び跳ねている。その時点でまこちゃんは、折り紙にはもう関心がないらしく、りょうが君を「おだんごつくる」と園庭に誘う。そこから、まこちゃんとの葛藤場面となる。りょうが君が仮面に気を取られていることが気に入らなかったためか、まこちゃんは、仮面を取り上げ破ってしまう。りょうが君は怒って、その場を離れていき、他児に言葉を掛ける。気持ちがおさまらない様子のまこちゃんは、りょうが君を熊手で叩き、りょうが君も応戦する。泣き出したりょうが君に保育者が気づき、なだめる場面、仮面をテープで修復する場面と続く。

子ども同士の葛藤場面を視聴させるに先立って、記録する際に「一つ一つの言動について把握する」理解の仕方と、「全体のあらすじを把握する」理解の仕方の2つの側面から理解するようという記録の指導を行った。個々の具体的現象(図)に着眼しながらも同時に全体像(地)を見渡すという言わば図と地の観点から、また前半の授業で保育者の子ども理解の仕方として解説した「子どもの言動の受け手、担い手、役者としての理解の仕方」と、俯瞰的に把握する「監督としての理解の仕方」を踏まえたものだった。

理解の仕方についてのこの指導はさらに、将来的に保育現場で子ども同士の葛藤場面(けんかに発展しやすい)を、適正に両者の立場にたって理解できるようになることを、保育者の力量として求めようとするねらいもあった。保育内容「人間関係」を子どもたちに具体的に指導することにおいて、「いざこざなどの葛藤体験を乗り越えていく過程を大切に受け止める」(幼稚園教育要領解説, 2008, p113)ことは避けることはできない。DVDで葛藤場面を視聴するこの機会が、これから受講生の各々が、このことに関する力量を身に付けていく上での端緒となればという思いがあった。そのためには、まず葛藤場面の全体像を、俯瞰的に理解する視点が欠かせないものと思われた。

記録において、記述の量や質は、ほとんどの者がこの場面の「あらすじ」に言及できるようになっていた。

この葛藤場面について、リアクションペーパーからは、多くの受講生が、子ども同士の葛藤やけんか、ぶつかり合いが発達にとって重要であるという見方をしていた。ぶつかり合いがあるから、仲が深まるという考えを示すものも多かった。またこの葛藤について、言葉がまだうまく使えない年齢段階であること、感情表現が楽しいか怒っているかで貧弱なために、その背景にある情緒にお互いが気づかないことを指摘する者があった。りょうが

君とまこちゃんが熊手で叩き合った後、(新人)保育者がりょうが君だけから話を聞いているのは、「不公平であり、まこちゃんからも話を聞くべきだ」という指摘もあった。

さらに受講生の記録の中に、ぶつかり合っている最中に、まこちゃんが意地悪な言動をしてしまうことの原因について考えたものがあった。また、保育者が仮面をテープで修復する際にりょうが君と共に、それを見守るまこちゃんがふともらした言葉に対して、保育者が「(まこちゃんも)作っておいで」と誘いかけたことに気づいて、記録として記述していた者が数人いた。DVDでは、保育者のこの誘い掛けを手掛かりとしてまこちゃんも仮面を作り、仮面をつけたまこちゃんとりょうが君が、園庭で走り回りながら遊ぶことに彼らの活動が展開していくのである。

ここまで主として、りょうが君の気持ちや立場に立つてのみ記述をさせていた。次回の授業では、受講生のこれらの気づきを踏まえ、DVDの同じ場面を、まこちゃんの立場からもう一度視聴させ、記録させてみることにした。DVD視聴に先立って行った指導のねらいを、さらに深化させることを目的としたものである。

13回目の授業

12回目に視聴したDVD場面(第5場面)を、今回はまこちゃんの立場に立って視聴するように指示した。また視聴に先立って、DVDの後半部にまこちゃんがふともらした言葉があること、それに保育者が応答したことで、さらなる活動が展開していることを指摘した。この回は、1回目の視聴ではこれまでのように記述することは求めず、「みる・きく・感じる・記録する・共有する」フレームワークを保ちながら、りょうが君とまこちゃんの気持ちを推察しながら視聴するようにと指示した。

12回目で多くの者が推察できていたりょうが君の気持ちの動きに加えて、殆どの者がまこちゃんの気持ちについて自覚的になりながら視聴したように思われた。それを踏まえて2回目の視聴後に、りょうが君の気持ちと共にまこちゃんの気持ちについて、推察・記録させた。まこちゃんの気持ちについて、とりわけ二人の気持ちの葛藤からまこちゃんがりょうが君に手を出してけんかとなった局面でのまこちゃんの微妙な気持ちの動きについて、「他児とりょうが君が楽しそうにしているのを見て、寂しくなった」、「苛立った」、「面白くなかった」と細かく分析した者もみられた。

14回目の授業

(第6場面)

4歳児になったりょうが君は、園にもなじみのびのびとふるまえるようにはなっていた。しかし特定の子どもとしか仲良くできず、子どもたちが集団で遊んでいる中には入ることができなかった(あ

るいは、入ろうとしなかった)。保育者は何とかして、他児の集団との接点を作り、集団で行動したり遊んだりしていけることをねらって働きかけるが、りょうが君はなかなかそのようには動こうとしない。さらに園での集団行動の一つであるお昼ご飯の時間に「食べない宣言」をして、その時間中机には着くもののお弁当を食べようとも、お茶を飲もうともしなかった。

りょうが君は、個人として充実した園生活を送れるようにはなっていたものの、集団で行動することを拒否しているかのようにふるまっていたところから、保育者の働きかけや様々なきっかけを通じて集団での行動、遊びに向かっていた経過であることを伝えた上で、視聴させた。約20分の経過でもあり、上述したプロセスを大づかみで把握することをねらったため、個々の事実と推測について記録させた後、さらにグループで、「全体として何が起きているのか」を話し合わせた。その後に授業全体のまとめとして、「みる・きく・感じる・記録する・共有する」モデルの意義と、あらためて保育行為にはねらいがあることを確認する講義を行った。

リアクションペーパーからは、保育における保育者の役割(とその重要性、意義、社会的役割等)について言及するものや、共有するという協働学習の体験について「視点が広がった」、また将来保育者として働く上では「同僚と話し合うこと」が大切だとする感想が見られた。「他の人が気づいてないことに、自分が気づいていると嬉しかった」とするものもいた。他の受講生と記録を見せ合うこと、および繰り返し視聴することで、みえなかったこと、聞こえなかったこと、感じなかったことに自覚的になるようにするという筆者のねらいに関しては、「気づけなかったことに気づくことができた」、「自分一人では見切れないので、複数の視点で見ることが大切だ」、「意見交換が必要」といった感想が見られた。「みる・きく・感じる・記録する・共有する」モデルに基づくこの記録するワークに関して、「記録とはただあったことを書くわけではない(から、とても難しい)」、「記録することで起こった事実を深く考える」、また「記録を通して(行動の)原因や理由を考えていくこと」だとする感想も寄せられた。

なお、6場面を7度視聴させたこのワークのうち、欠席して1場面しか参加しなかった学生が2名いた。最終的には他の受講者とは、大きくパフォーマンスの質、量ともに違っていた。

IV 考 察

1. 笠原ら(2016)の追試として

受講生のパフォーマンスや毎回のリアクションペー

パーの内容を通して、適宜細かな修正は加えていったものの、笠原ら（2016）が提案した「みる・きく・感じる・共有する」モデルは、子どもの人間関係において何が起きているのかを理解し、把握するモデルとして非常に有効なものであると考えられた。導入初期に比べて、受講生のパフォーマンスは各段によくなったと考えられる。毎回の授業ごとの手ごたえ、リアクションペーパーから読み取ったものからは、彼らが保育者として必要とされる観察力を、次第に身に付けていくプロセスに立ち会ったように実感された。

また、彼らが将来的に保育者となっていくにあたって、この授業を通してのみならず、日常的に子どもの言動や他者の言動を観察する上でこのフレームワークを鍛えていこうとする声も多々聞かれた。かなうことであれば、実習を経験した後でさらにこのような記録の機会を設けて、彼らのパフォーマンスがどのように変化するものなのかを確かめたいものである（もちろん、現場に実践家として就いた後にも）。

2. 自らの記録の不完全さに気づくことに関して

協働学習として他の受講生と記録を見せ合うこと、何が起ったのか話し合うことで自分以外の視点や見方があることに気づくこと、そして2度3度と同じ場面を視聴して、みえていなかったこと、きこえていなかったこと、感じていなかったことに気づくことは、それに伴う質的な変化について正確には確かめることはできなかった。しかしほとんどの受講生が、同じ現象や言動が、他の受講生とは互いに違って見える・聞こえる・感じられる・記録できることを、実感をもって体験したように思えた。

授業の中では、受講生に対して煽るように「誰にも必ず盲点がある」こと、「他者の記録になるほどと思ったら、真似しよう」と伝えることにもなったが、彼らがこれから反省的実践家を目指していく中で、記録をすることで身に付く力があることを実感してもらいたいものである。

とはいえ、この点に関しても、教科担当者としてある種の手ごたえを感じることができた。その手ごたえを手掛かりとして、次回の実践へと備えたいと考えている。それと同時に、ここでの質的变化を検討するに足りるデータの収集法について、考えていきたいものである。

付 記

記録に関する本稿での私の考え方に、これまでお会いしてきたクライアントとの間で、常に「今、ここで何が起きているのか」をモニターしようとする体験と、それをできる限り記録してきた私の経験、及び若い同僚た

ちに対して行ってきたスーパービジョンの経験（常に、そこでは何が起こっていたのかを問い続ける。もちろん、それは何故か？もであるが）の経験とが大きく影響していることは間違いがない。これらのことは、個人的にはあらゆる心理臨床家に共通する体験と経験をもとにしているものと考えてはいるが、意見を異にする方もあるかもしれない。もしかしたら、精神分析的な精神療法家の経験という大変に「偏った」視点から発想した「偏った」考えかもしれないことはお断りしておきたい。

文 献

- 1 Engeström, Y. Training For Change: New Approach to instruction and learning in working life (1994). International Labour Office (ユーリア・エンゲストローム, 松下佳代, 三輪健二監訳, 変革を生む研修のデザイン 仕事を教える人への活動理論 (2010), 鳳書房)
- 2 狩野力八郎 (2009). 方法としての治療構造論 精神分析的な心理療法の実践, 金剛出版
- 3 笠原正洋・吉川寿美 (2016). 保育内容「人間関係」の模擬保育実践において活動の枠組みモデルが実演者・参加者の学びに及ぼす効果, 中村学園大学発達支援センター研究紀要, 7, 89頁-95頁
- 4 笠原正洋・吉川寿美・高杉美稚子 (2016). 保育内容「人間関係」の授業において子供の人間関係をとらえるモデル導入の効果, 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要第48号, 205頁-217頁
- 5 鯨岡 峻 (2013). なぜエピソード記述なのか「接面」の心理学のために, 東京大学出版会
- 6 厚生労働省編 保育所保育指針解説書 (2008), フレーベル館
- 7 文部科学省 幼稚園教育要領解説 (2008), フレーベル館
- 8 小田豊・神長美津子・赤石元子 (監修・解説). (2005), DVD 3年間の保育記録 (3歳児前半) 先生とともに (3歳児後半) やりたい でも、できない (4歳児) 先生とともに, 岩波映像