

保育の質的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—

奥山 順子*

秋田大学教育文化学部

佐藤 敬子**

秋田大学教育文化学部附属幼稚園

現在の日本の幼稚園教育は「遊びを中心とする保育」を基本としている。しかしそこには、保育者の意図性や計画性に対する誤解、従来の保育研究方法の形骸化、外部への説明困難などの課題が認められる。これらの課題に対して幼稚園教育には、確かな幼児理解を基盤とした、保育の質的向上が求められている。小論はそのための保育実践および園内研修の試みとして、エピソード記録による実践研究の意義や課題を考察することを目的とした。エピソード記録には、①保育当事者による間主観的な課題の自覚化、②保育課題の共有化の過程を含む研究としての意味、③遊びの中での瞬時の判断の質的向上、という意義が認められた。また、エピソード記録による研究では、保育者集団の質が研究に大きくかわることも確認された。

キーワード：保育実践研究，エピソード記録，間主観性

はじめに

現在の幼稚園教育は、「幼稚園教育要領」に示されるとおり、幼児の自発的活動としての遊びを中心とする総合的な指導を「幼稚園教育の基本」としている。平成元年版教育要領でこの「基本」が示されてから今日まで、幼児教育現場とその周辺では、「遊びを中心とする保育」についての誤解を含む多様な解釈が生まれた¹⁾。

そのひとつとして、「放任保育」「見守り保育」という批判に見られる、幼児の主体性と保育の意図性、計画性とのかわりへの無理解があげられる。幼児の自発的活動としての「遊びを中心する保育」、さらには「幼児の主体的活動を促す」という「幼稚園教育の基本」が、一部では保育者自身の意図的・計

画的働きかけに対する消極性につながったことは否めない。しかし、この保育者の役割に対する消極的な姿勢に、保育全般の問題の所在を求める議論もあり、それが「遊びを中心とする保育」自体の否定となって現れる場合も散見される。

筆者らは、幼児期にふさわしい生活、すなわち幼児の主体的活動としての遊び、自発的に周囲の環境にかかわって生み出される遊び、同年齢・異年齢の友達や保育者とかかわる生活の保障が、現代においてはもはや幼稚園など集団施設保育の場以外では実現困難であるととらえ、幼稚園教育の基本をあくまでも幼児主体の「遊びを中心とする保育」であるべきであると考えて、実践・研究にあたっている。

計画的な保育の中心として幼児主体の遊びを位置づけるためには、幼児によって展開される遊びの中に発達上の意味をとらえることや、遊びを発達に必要な経験として意味づけていくことが保育者の資質として求められよう。そうした資質向上を目的とする保育者の研修として、幼児による遊びを理解すること、発達上の意味づけを目的とする保育記録としての、エピソード記録による研修を試み、その意

2006年1月23日受理

†Developing Research Competence for Improving Practical Skills of In-Service Child Care Workers at Kindergarten Using the Episodic Recording Method

*Junko OKUYAMA, Faculty of Education and Human Studies, Akita University, Akita

**Keiko SATO, Attached Kindergarten of Akita University, Akita

味と実践の方向を探ることを本研究の目的とする。従来、単なる事実の詳細な記録としてとらえられたり、客観性に欠くものとして研究上の意味が否定的にとらえられたりすることも多かった保育のエピソード記録を、保育者の遊び理解、発達理解や、計画的保育の実践を目的とする研修の方法として位置づけて、その意味と実践上の課題を明らかにすることが小論の目的である。

それはすなわち、幼児期にふさわしい生活を保障する「遊びを中心とする保育」の充実と理解、またその基盤となる幼児理解、保育の質的向上の方策としての幼稚園における保育研修のあり方を探ることになると考えるからである。

1. 「遊びを中心とする保育」と保育者の役割

現在の幼稚園を取り巻く諸状況を概観すると「遊びを中心とする保育」の意味が十分理解されているとはいえない。

たとえばそれは、保育現場のみならず保育の周辺、とりわけ保護者を中心とした「自由保育」という言葉の独り歩きとも言える現象となって現れている。「自由保育」が、幼児が自由に遊ぶ時間が大部分を占める保育形態を表し、保育者による意図的・計画的活動として理解されやすい一斉形態の保育や、特定の活動の意図的指導を中心とするいわゆる「設定保育」との対比でとらえられている傾向である。「遊び」を形態としてとらえ、質的な検証を行わないならば、「遊びを中心とする保育」で求めている保育者の意図性・計画性を含む「遊び」とは質的に異なるものとなる。

本来、幼児が自発的に取り組む「遊びを中心とする保育」においては、保育者が個々の幼児の経験の質をとらえ、発達に必要な経験としての意味づけがなされた上で、「幼児期にふさわしい生活」の実現が目指されなくてはならない。それが先に述べた「放任保育」「見守り保育」では実現されないことは言うまでもない。幼児の主体性を促し、遊びの中で発達に必要な経験を得ることのできる「遊びを中心とする保育」では、保育者が個々の幼児の理解の上に立った、経験の読み取りとその意味付けがなされなくてはならず、それが保育者の重要な役割であり、専門性でもある。

この意味で、保育における「遊び」は、個々の幼児理解と発達の見通しや保育のねらい・願いに支え

られた保育者のねらいの上で充実する、計画的な営みであるといえる。

しかし、保育者の保育の計画に関する意識では、保育が「幼児の自発的活動としての遊びを中心とする」ものと理解されていながら、保育の計画性は専ら遊び以外の意図的な活動、いわゆる設定保育や一斉活動、園行事などに向けられるべきであるとする意識も見られる²⁾。このような保育者の保育の計画性に対する理解が「遊びを中心とする保育」における課題のひとつである。

ところで、現在の幼児教育では、先の自由保育・設定保育の対比による保護者の幼稚園選びに象徴されるように、外部から「見える」こと、あるいは「見えやすいこと」によって保育が評価される傾向がある。少子化に伴う園経営の困難は、一部に外部評価に直結する「見えやすい保育」「見える評価」を求める保育を生み出している。また、幼稚園・保育所の一体型経営や、総合施設の試みの中にみられる「保育」と「教育」との対比的な位置づけ、また幼小連携による両者の円滑な接続を求める実践の一部に、5歳児を中心とする就学直前の幼児の保育を幼稚園教育本来のねらいとは異なるものとする傾向もみられる³⁾。これらは「自由保育」と「一斉指導」「設定保育」とを対立的に考えるように、「遊び」と「指導」とを質的に異なるものとしてとらえる傾向にもつながるものである。

上述のような今日の保育現場をめぐる実情においては、保育者には外部への説明能力、すなわち、「遊びを中心とする保育」の意味を外部的に正確に伝えていくことのできる力が、その専門性として今後は一層重要なこととして求められることとなる。それが「遊びを中心とする保育」の正しい理解によってはじめて可能となることはいうまでもない。

2. 幼稚園における幼児理解・保育研究の課題

幼児の遊びは多くの場合保育者の予測を超え、偶発的あるいは突発的な出来事によって形作られていく。保育における保育者の援助は、幼児の活動の見通しの上に立った計画的な環境の構成や、必要に応じた遊びの方向付け、保育者自身の意図的な参加など多様であるが、幼児の自発的活動としての遊びへの援助の場合、多くは予め想定していた保育行動とは異なり、幼児なりの遊びの発想や展開をその場でとらえてなされるものである。先に挙げた

「放任」「見守り」保育に対する批判や、それによる「遊びを中心とする保育」全体への否定的見解の一部は、こうした遊びの偶発性・突発性や幼児自身による活動への、いわば後追的援助を前提としていることに対するものでもある。

遊びにおける保育者の指導・援助の多くは、こうした偶発的・突発的出来事に対する保育者の瞬時の判断によって選択される必要がある。したがって、この瞬時に行われる援助の質の向上なくしては、保育実践の質的向上を望むことはできない。

保育の中での偶発的な出来事、幼児主体の展開に対する保育者の瞬時の判断が、保育の中で幼児期の発達を保障するための重要な保育行動であるということ、いうまでもなくそれが確かな保育観・発達観と個々の幼児理解に基づくものであるべきことを意味する。従来、幼児理解は個々の特性といった側面の客観的評価のみに価値が置かれる傾向があった。しかし、近年の保育研究においては、その時々々の幼児の活動あるいは生活をとりまく状況、幼児をとりまく人間関係、そこに至るまでの園生活を中心とした生活の歴史を含めた理解がなされなくては、幼児理解には至らないとする考え方もなされるようになってきている。そしてそのためには、保育者、研究者とも幼児を理解しようとする者にとっては、保育の場において生の保育の出来事に触れ、その「息吹」、すなわちその時々々の状況や生き生きした雰囲気の中に自らをも位置づけ、そこから感じ取られることをも含めた、間主観的な保育記録や関与的観察の意義が評価されている。

幼児を取り巻く状況の理解、あるいは幼児を取り巻く諸々の関係をとらえた幼児理解は、第一に幼児の言葉や行動などの可視的側面の評価のみによるものではないこと、また第二に、保育中の幼児との直接的なかわりの中だけではなく、主に保育終了後の省察の過程において理解が可能であるという側面がある。

特定の知識や技能の習得ではなく生涯にわたる発達の基盤形成を目的とする幼稚園教育において、保育者は「心情・意欲・態度」と示されている、個々の幼児の内面の育ちを理解することが求められる。また、繰り返して述べるように、それは幼児が主体的に展開する遊びを中心とする生活を通した実現を目指すものでもある。保育者が幼児主体の活動の中で行う瞬時の判断による援助が確かな幼児理解に支え

られ、適切であることが重要であるが、それは保育技術や客観的観察・評価によってのみ実現されるものではない。瞬時の判断あるいは幼児理解には、保育者のそれまでの歴史の中で培われた保育観、子ども観、発達観、人間観ともいえるものが反映するものであるからである。しかしながらそれが経験的に体得したものや個々の保育者の主観的判断のみによるものであってはならない。したがって、個々の保育者あるいは保育者集団には、実践的レベルのものから、保育観、子ども観、人間観を確かなものとするための省察・考察の過程を含む研修が必要であるといえる。

保育者による研修、保育研究を上記のようなものとして確立する上では、保育者の若年層への偏りという幼稚園独自の問題がある。幼稚園教育では他校種と比較して一般に経験年数の短い幼稚園教員が多い⁴⁾。それは個々の保育者の専門性の問題であるとともに保育者集団がかかえる問題でもある。経験の浅い保育者ほど、保育に見通しつかないことと、幼児の内面の理解ができないという不安が高いことが明らかにされているが⁵⁾、この不安は、保育者の予測と幼児の活動の一致に対する期待、あるいは目に見える行動による幼児の実態の確認への欲求につながる一面をも有しているといえる。また経験年数の短い保育者集団では、経験知の伝承や、保育者としての様々な世代による保育観の違いを交流させる機会も少ない。

従来、幼稚園における保育実践研究は、保育者の経験的知識や徒弟的学びによって支えられている部分が多かった。それに対する反省として客観的な幼児の理解と評価、および客観的な考察、そして仮説に基づいた意図的な実証研究の必要性が強調されてきた。その要因の第一には、幼児教育・保育が、養成教育の段階も含めて具体的な保育技術中心の実践力、子守の実践力のみを重視してきたことが挙げられる。また第二には、先に述べた幼児主体の保育が偶発性・突発性を伴う遊びを中心とするゆえに、保育者の意図性や計画性までも埋没させてしまったことである。

これに対して、戦後の幼稚園教育要領の編成以降、幼稚園教育の現場にも小学校以上の学校教育における実践研究の手法を導入しようとする動きがあった。そのひとつが、仮説一検証型の研究であり、客観的な保育評価である。

表1 研究テーマと仮説の関係

研究テーマ	仮説
高齢者をはじめ地域の人々など、自分の生活に関係のあるいろいろな人に親しみの気持ちを持つようになるためには、どのような教師のかかわりが必要か。	地域の人々と触れ合うことは幼児の発達にとって有意義であるとともに、その人たちにとっても心が癒されたり、夢と希望が育まれると仮定したならば、そのためには、教師はどのような援助や工夫をしていけばよいかを探る。
身近なものや遊具に興味を持ち、考えたり、試したりして工夫して遊ぶようになるためにはどのような教師のかかわりが必要か。	①幼児が身近なものや遊具に意欲的にかかる姿から、興味、関心に添った環境を工夫することで遊びが活発に展開していき、楽しさや充実感が味わえ、生き生きと活動できるのではないか。 ②幼児の活動や心の流れに沿い、思いを十分に満たしていくよう教師がかかわることにより、遊びが楽しくなり、「もう一度やって見たい」「今度はこうしてみよう」という意欲が育ち、遊びが豊かになっていくのではないか。
身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気づき、いたわったり大切にしたりするようになるためには、どのような物的・空間的環境の構成が必要か。	子どもたちの言葉を受け止め、受容しながら保育者が一緒にかかわることで、心の育ちが見られるであろう。幼稚園内外の自然環境において、心地よい場所での遊びの経験の積み重ねが、自然に対する親しみやいたわりの気持ちにつながるであろう。
感じたこと、考えたことを音や動きなどで表現したり、自由に書いたり作ったりするようになるためには、どのような物的・空間的環境の構成が必要か。	安心できる教師や友達とのつながりの中で、心を動かされるような様々な体験をし、ともに刺激ある環境を作っていくことで、自ら表現する喜びや満足感を味わうであろう。

では、現場の保育実践者による仮説-検証型の保育実践研究は、どのように行われてきたであろうか。また、保育実践の見直しや、保育者の専門性向上に対しての有効性はいかなるものであったのであろうか。

表1は実践者による保育実践研究のレポートにみられた研究仮説の一例である⁶⁾。これは、設定された研究テーマに対して、各保育現場が自らの「仮説」を設定して取り組んだ研究例である。研究テーマは現在の幼稚園教育に必要とされる課題をとらえたものであり、保育の大きなねらいともいえる。仮説はそのテーマ、すなわち研究課題に対して実践者である自分たちが取り組むべき方向性を示したものであり、当面の目標ともいえる性格を持っている。

つまり、幼稚園教育に必要である目標に向けての自らの保育の実践目標や基本姿勢という意味をもつものであるともいえる。保育はねらいと予測の上で行われるものであるから、一面では常に「仮説」に基づいた営みであるといえる。また、「仮説」は常に検証され、見直されていくことによって初めて意味を持つものでもあり、検証・見直しを前提としている。

しかしながら「仮説」が実践目標や保育の基本的姿勢を表している場合、それ自体がもはや否定の余地のないことである場合が多い。また、記述が一般

的であり、保育当事者としての具体性や、個々の保育者としての独自の課題など、保育研究「当事者」の姿勢が表れにくいものとなっている場合も少なくない。保育者にとって、保育実践の検証は、幼児の発達、環境としての保育の場のありかた、保育者と幼児との具体的な関係、集団の質など様々な課題について、個々の幼児の具体的な姿を丁寧に読み取ることによってしかなされない。また、実践者としての研究である以上、第一義的な研究の目的は一般的保育理論や発達研究よりも、保育実践の質的向上や個々の幼児の成長・発達であり、保育の当事者意識に近い研究課題であるべきでもある。

一方、従来の「仮説」による研究では、これに対する具体的な保育の実践事例が紹介され、それを通して仮説が妥当であること、そしてそれを今後も保育の目標や課題として取り組む、という方向性が示されているものが多い。先に記したように仮説自体が否定しがたい自明のことであれば、事例を通した検証が、初めから「仮説」に即して実践事例を取り上げて考察したものになる危険性も含んでいる、ともいえる。さらには、保育の実践目標の仮説はその設定自体に、保育実践者=研究者の価値観が強く反映されており、それはすでに研究によって見直しを迫られるはずの保育観や幼児観とすでに不可分のも

のとなっているともいえる。したがって、仮説は研究の方向性を示すものとして設定されながら、すでに実践過程における目標的な意味を持つものとなっている。保育実践事例の取り出し自体が中心となり、「仮説」として設定しながらも、従来求められたような客観的考察では、保育実践の質的な検証には至らない。

保育実践研究の場合、仮説としての意味を問うならば、従来型の客観的考察や事例の取り出しによる検証のみではなく、実践の丁寧な考察、それと同時に、「実践事例の取り出し」自体の意味をも、保育者と幼児双方の立場から問うことも必要となろう。実践者＝研究者が、保育を見直し、研究しようとする場合、どの事例をとりあげて検討するのかに、保育者や研究者の研究への構えや保育観、幼児観、価値観が深くかかわっているからである。特に、幼児主体に展開し、偶発性・突発性に支配される側面もある「遊びを中心とする保育」において、先に述べた保育者の瞬時の判断を中心とする保育の質的向上を目的とする保育研究を行うためには、対象としての幼児や幼稚園生活と同時に、保育者自身の保育観、幼児観、発達観にかかわる研究が重要な意味を持つことになる。

こうした保育実践研究に対する考えに基づき、筆者らは、保育実践の質的な検証のためには、事例の取り出しの段階から、その質の省察までにつながる保育のエピソード記録とそれに基づく保育カンファレンスによる実践研究がひとつの有効な方法であると考え、幼稚園における実践に取り組んでいる。

3. エピソード記録の持つ意味

エピソード記録は、保育場面で見られた事実の具体的な記述による記録であるが、事実の客観的記録とは異なる。ここでは、筆者らが保育実践現場における実践者による園内研修として取り組んでいる、エピソード記録の必要条件とその特色について述べよう。

ここでいうエピソード記録は、保育者自身による記録を研究の前提としている。研究者の立場での記録も含まれるが、この場合も保育の場に直接足を運び、必要に応じて幼児や保育者とのかかわりも持ちながら保育の空間・時間を共有する者として記録している。両者とも、幼児の生活に直接的、間接的に深くかかわる関与者としての観察であり、記録である。

そのため、ここで取り上げるエピソード記録は、幼児の活動過程で並行してとられた客観的記録ではなく、ほとんどが事後の記録である。保育者はもちろん、研究者も活動中に可能な記録は、幼児の行動や言葉の断片または活動中に意識された課題のメモ的なものである。特に保育者自身によるエピソード記録は事後の「思い出し記録」といえるものである。記録が事後になされることにおいても、先に述べた記録の取り出し方が重要な意味を持つ。「思い出し記録」は、特に印象に残った出来事や、自分自身が保育の課題として抱えていることにかかわることが取り上げられる場合が多く、すでに保育者の価値観や問題意識によって切り取られたものなのである。

さて、エピソード記録は、思い出し記録の場合も活動中に並行して記録される出来事も、事実の詳細な記録が必要条件ではあるが、そのみでは保育研究に生きる記録とはなりえない。エピソード記録に必要な条件として鯨岡⁷⁾は次の3点を挙げている。

第一は事実のある程度詳細な提示である。記録による保育研究が幼児の行動や言葉の客観的考察を目的とするものではないが、事実の詳細で正確な記録を留保しては実践の質的向上を目指す研究が実現しない。

エピソード記録の第二の条件は、観察者が間主観的に感じ取ったものと事象の背景的情報の提示である。保育者、研究者双方とも幼児の活動の場に直接的・間接的にかかわっており、その存在は幼児の活動に何らかの影響を与えているといえる。とりわけ保育者がその幼児や活動に向けるまなざし、保育者の活動に対する価値意識は幼児の行動を左右する場合が多い。幼児の活動の事実の記録に、保育中の保育者の意図やその時々の主観的な受け止め方も、幼児の活動の検証では重要な要因としてとらえられなくてはならない。また、幼児の活動にはその前後の生活や周囲との関係、あるいは保育以外の生活全体が深くかかわっている。切り取られた特定時間の活動記録のみでは、その活動あるいは行動や言葉の意味を読み取ることはできない。そのときの幼児の活動の詳細は、その背景となる情報との関連の中で考察することによって、幼児にとっての意味すなわち保育の意味が立ち上がってくるものと考えられる。

第三の条件は、保育の事実の詳細で正確な記述、それに対する背景情報も含めた観察者＝保育者の間主観的なとらえ方から、保育研究としての課題や理

論的な位置づけを明らかにすることである。そこには、ひとつの保育の事実の記録を、他者との共同研究の中に位置づけること、他者と課題を共有することによってより幅広い考察を可能にするという意味がある。同時に、記録を単に個々の幼児に対する保育の課題から、保育全般の研究へと発展させる意味が認められよう。特に保育者自身による記録では、当事者としての位置を確かに持ちながら、鯨岡のいう「超越的立場」から保育を見るという立場を経験することにもなる。

ただし、本稿で述べるエピソード記録を中心とする保育研究は、あくまでも幼児と生活を共にする者としての保育者の立場を基本とするものである。第三の条件として挙げた課題の理論的位置づけや、共同研究としての課題の共有を強く意識することが、先に述べた仮説－検証型実践研究における仮説と同様に、保育観察や記録に当たったの枠組みとなり、幼児の事実のとらえ方をゆがめさせる危険性も有することは踏まえておきたい。また、第三の条件は、第一の条件である、実践者＝観察者が当事者として保育にかかわって取り出した事例に対する事実そのままの詳細な記録が前提となって成立するものであると位置づけなくてはならない。

エピソード記録には以上の条件が必要とされるが、それらは同時に、この研究の持つ意味でもある。すなわちエピソード研究は、第一に幼児の行動や言葉など保育の丁寧な反省評価の過程であること、第二に保育者自身の保育への姿勢や考え方の再検討の過程であること、第三として共同研究として実践を開くことという意味があるといえる。

事実記録からエピソードを上記のように意味づけていく過程では、保育者と幼児、あるいは対象とする幼児と他児との関係、環境とのかかわりなどを深く振り返る作業を含むものとなる。すなわちそれは、保育の以後の具体的な方向性を探る過程でもあり、このことができる。それこそが、活動レベルでの予測が困難で、偶発的・突発的対応が多く求められる「遊びを中心とする保育」における実践者の保育行動の計画性であるともいえる。

以上のように意味づけられるエピソード記録の実践について、次に保育者による記録の事例を通して考察したい。

4. エピソード記録の実践と課題

エピソードが、上記のような研究的意味を持つものをめざすが、記録の実践過程で困難な課題がいくつかみられる。

従来、幼児教育に対しては、保育者養成段階から、保育特有の具体的な保育技術の習得のみが重視される傾向があった。また、「遊びを中心とする保育」では保育者の経験的な学びや、直感的な対応が多く見られる。それに対して、経験や直感のみによらない客観的記述や考察が求められた。

客観的観察記録は、保育者としての感情と一致しないことが少なくないが、あいまいで目に見える形で確認することのできる要素が少ない保育においては、客観的に保育を整理し記述することが、ある意味で保育者の安心につながる場合もある。

このような従来求められていた客観的記述と考察による保育研究への安心感や、自身の保育を確認したいという保育者の欲求は、筆者らのエピソード記録への取り組みの過程においても見られた傾向である。形はエピソード的な事実の記録であっても実際は従来型の客観的記述による行動記録の意味を脱しない例である。

事例1⁸⁾は学生による保育記録である。この記録には、実習生としての記録者自身も登場するが、幼児の活動をとらえるだけで精一杯であること、保育に対する自分のかかわり方に対する考え方が明確でないこと、さらにはそれを意味づけていく理論や自分自身の保育観・幼児観などが形成されていないことから、単なる事実の記録にとどまっている。この記録からは、その場の状況の読み取りも困難である。こうした記録者の資質にかかわる問題はエピソード記録を中心とする保育研究のひとつの課題である。

次に、幼稚園におけるエピソード記録を中心とす

【事例1】

G児は水遊びが好きで晴れの日にはいつも水遊びをしている。特に雨どいを使ってそれをつなげて水を流す遊びが特に気に入っていた。「先生、流しそうめんしよう」といつも私に話しかけてきて、そのたびに「先生これやって」と私に流しそうめんの装置を作らせようとするのだが、「こうやれば上手くいくよ」と言うアドバイスしなかった。実習の終盤になると「先生、流しそうめんする」と言い一人で準備を始めた。上手く水が流れるようにアドバイスしようと思ったがG児は一人でもできるようになっていた。友達と協力しながらいつもとは違うコースに挑戦して遊んでいた。

る保育実践研究への取り組み事例を通して研究のあり方について再考したい。

本研究過程において保育研究としてエピソード記録の蓄積が提案された当初は、保育者には保育記録についての迷いや不安が感じられた。何をどのように記すのか、記録の対象を集団とするのか個別の記録と位置づけるのか、といった迷いである。また記述形態・内容とも自由であることへの不安も感じられ、保育者からは具体的な形式の提示が求められた。しかし、実践者にとって肝心なのは、幼児に関心を寄せ、その子の成長を願って保育し、その記録をとること、また、記録せずにはいられないような関心を持つことである。保育者のエピソード記録に対する不安や戸惑いは残したまま、記録の実践を開始した。

このほか、保育者からはエピソードとして記録できるようなことは毎日のようにはないという声も聞かれた。エピソード記録では、日常的によく見られる場面ではなく、出来事としての面白さや特異性、エピソードの面白さに価値を置いて選択する傾向が見られる。保育者と幼児との関係の日常性の中にこそ、保育の質的検証につながる問題が孕まれていることが多いにもかかわらず、一般にエピソードでは日常性から乖離した出来事のみが取り上げられる傾向も見られるのである。

エピソード記録では、先に述べたように記録の取りあげ方、選択が重要な意味を持つ。事実の取り出しには保育者の問題意識や価値観が大きくかかわっているが、そのために事実を詳細にとらえるより、はじめから保育者自身が抱いた問題意識によって事例を解釈してしまう傾向も見られる。その場合、保育当事者による記録でありながら、自分を幼児の活動の外側に置いた記録となる。それではこのエピソード記録による研究の目指す間主観性に迫ることはできない。

次に同一の保育者による記録の変容をとらえてエピソード記録の意味を考察しよう。事例2、事例3は学級担任として保育にあたっている保育者が記録した4歳児と保育者のかかわりをとらえたエピソード記録である。この保育者は幼稚園での保育経験5年の保育者で4歳児学級は複数回の担任経験がある。

事例2はエピソード記録による研修への取り組みの初期における、4歳男児数名の遊びへの保育者のかかわりの事例である。この記録では、幼児の行動や言葉の記述が中心である。記録時はまだエピソード

【事例2】(6月28日)

A児、B児、C児、D児、E児(5歳児)、F児(隣のクラス)が昇降口にいる。戦いごっこをしながらも、見たときはガムテープが丁度挟まるような幅に板を置き、転がして何かに当てていた。E児が転がす先にて、主に点数や値段をつけていた。F児が転がすと…

E児「百億万点!」

C児「次、おれ!」

B児「えー!ぼくだよ!」

C児「何だよ!おれだって待ってたんだから!」

A児「Cだろ。」

E児「次はBだ。Bやっていいぞ。」

B児、自分で持っていたオレンジのガムテープを転がすが、途中A児が手で邪魔をする。また転がす。A児の手で、また途中で止まる。B児は何も言わない。3度目はC児の足で止まる。

E児「じゃあ、B、3億万点な!」

C児「なんでだよ!ゴールしてないじゃないか」

E児「だって、とちゅうで邪魔したもん。」

B児「でもぼく、まだやりたいんだから!」

A児「なんだよ、次はCだって行ってんだろ。」

E児「B、特別に3億万点やるって」

E児が点数をやるというもののB児はもう一度やりたいたいという思いが強い様子。

A児「次はCだ、Bどけろ!」

担任「B君、まだやりたいんじゃないの?まだ、ゴールしてないものね。」

E児「じゃあ、Bやれ!」

A児「次はCだ!」

担任「B君、A君の足やC君の手で邪魔されてゴールできなかったんだよね。どうして邪魔するのかな?」

C児「だって俺の番なんだもん。」そのうちA児、

A児「先生、お仕事に行ってもいいよ。」が出る。

★都合が悪くなると出てくる「先生お仕事行ってもいいよ。」遊ぶのでなければ幼稚園の教師の仕事は何なのか?と思う。ここに彼の教師への警戒心があると思う。

(下線筆者)

ド記録の意味や自分自身にとっての必要感が不確かな段階であったといえ、記述は淡々としており、保育の場の臨場感や保育者の問題意識が他者には十分に伝ってこない。

この事例の場合、「先生、お仕事に行ってもいいよ」という、担任して間もない時期に保育者のかかわりが幼児から拒絶されるという、保育者にとっては重い課題ともなる出来事であるにもかかわらず、活動中の保育者がどのような思いでこの事実を受け止め、幼児にかかわっているのか、という保育者の思いやその後への願いなどは見えてこない。「教師への警戒心」という一言で、この幼児の行動を意味づけているが、そうした読み取りの背景や、「警戒

【事例3】(8月31日)

A児とかかわりの距離を埋めるために、できるだけ彼らの遊びに加わり、かかわりを深めることを心がけた。しかし『虫取りしよう』、『相撲しよう』といった遊びの提示や誘いには決して来ては来なかった。あくまで戦いごっこがベースであり、かかわるからには教師の方で同調していかなければならない。それでも「仲間に入れて」という教師の申し出にはしぶしぶながら「いいよ」と応じるものの、「武器を作ってきて」と戦いごっこをするという条件付きである。それでもある程度、彼らの戦いごっこがどのようなのか、参加することやそばで見るとは許されるようになってきた。

ある幼児のズックの履き替えに付き合っ昇降口に行くと、A児、B児、C児、D児、隣のクラスのF児の4歳児5人と、5歳児のE児が昇降口の板に座りこんでいた。

5歳児のE児は時折A児たちの遊びに参加していた。4歳児だけのメンバーではほとんどA児中心に遊びが進むが、E児が加わるとA児の様子も違って見えた。年長児ということもあり、一目置いているようだった。

武器を作っているのかと覗いてみると、6人が集まっている間をガムテープを転がしている。それまで武器を作るか、外で剣を交えるかといった姿ばかりを目にしていた中で、こうしたゲーム的な遊びもするのかもしれない、昇降口の端の方でその様子を見ておこうと思いついた。6人とも教師がいることをわかっていた。それぞれ戦いごっこの武器を持ったまましゃがみ込んでいるところからすると、ペットボトルをガムテープでつなげているうちに、この遊びが出てきたと思われる。

よく見ると、ガムテープが丁度はさまるような幅に板を置き、転がしてプリンカップや廃材の箱に当てていた。転がって止まる終点にE児がいて、転がして何かに当たる度に点数や値段をつけていた。F児の順番になり、転がすと、E児「百億万点！」これまでで最高の点数がついて、他のメンバーがどよめく。C児「次、おれ！」B児「えー！ぼくだよ！」C児「何だよ！おれだって待ってんだから！」とB児に言い寄るC児。それを後押しするようにA児も「Cの番だろ」と言う。しかし順番からするとB児だったのか、二人のすごむ様子を平然と流すようにE児が、「次はBだ。Bやっいていいぞ。」と言う。年上のE児の言葉に、二人は不満ながらもB児に譲る。そこでB児が自分で持っていたオレンジのガムテープを転がすが、途中A児が転がる通路に手を出す。当然ガムテープは途中で止まる。B児はA児が止めたことを気付いてはいるものの何も言わず、再びガムテープを転がす。終点に行き着く前に、またしても手を出して途中で止めるA児。今度もB児は何も言わない。周りの5人も気付いているものの何も言わない。B児は3度目を転がすと、今度はC児が足を出し、再び途中でガムテープは止まる。

そこで担任がA児とC児の行動に抗議をF児としたが、E児が「じゃあ、B、3億万点な！」とゴールしていないながら点数をつけた。これで治まるかと思ったが、そこにC児が、「なんでだよ！ゴールしてないじゃないか」と抗議する。

「だって、とちゅうで邪魔したもん。」とE児はさらりと言う。しかし点数をつけるということではそれで終わりということでもあるようで、B児は点数よりもちゃんとゴールしたい思いが強かったらしく、「でもぼく、まだやりたいんだから！」と叫ぶ。しかしA児の「なんだよ、次はCだっていてんだろ。」という声に一瞬ひるむ。その様子を見てか、再び「B、特別に3億万点やるって」となだめるようにE児が言うものの、B児はもう一度やりたいという思いが強い様子で、転がす場所から動かなかった。「次はCだ、Bどける！」というA児の強い話しぶりに対して、とうとう担任が「B君、まだやりたいんじゃないの？まだ、ゴールしてないものね。」と抗議した。それにE児がすぐ

に反応して「じゃあ、Bやれ！」と言った。しかしA児は態度を変えず、「次はCだ！」とどこまでもC児にさせようとする。ついに我慢できず、教師として何か言わなければならなくなり、「B君、A君の足やC君の手で邪魔されてゴールできなかったんだよね、どうして邪魔するのかね？」と言葉をかけた。その担任の言葉にC児はそれまでの態度を弱めて「だって俺の番なんだもん。」と言った。するとA児は、「先生、お仕事に行ってもいいよ。」と担任に向かって言った。

<考察>

4歳児の遊びの中でE児はなかなか見貴分であり、このガムテープ転がしで点数は気分をつけていても、順番を整理したり、ゴールしなくても点数を与えたりしている。しかし、二人がB児の邪魔をする様子を快く思わないながらも、抗議F児とはしない。担任がはじめて二人に話すまで、他の二人も、B児本人も不満ながら強く言わなかった。

A児の様子を意識して見てきた中で、B児への態度で気になる場面が何度かあった。以前もB児の訴えに対して担任が来たことで「先生、お仕事に行ってもいいよ」と言われたことがあったが、それから2ヶ月、またしてもB児がかかわることで「先生、お仕事に行ってもいいよ」と再び言われてしまった。教師はガムテープを転がして遊びが始まっている部分からしか見ていないので、B児がどのようにしてこの遊びに入ってきたのか、A児たちの中でB児がどのような位置にいて、どのようなかかわりをもっていったのかはこの場面ではわかっていなかった。

エピソードの部分だけでは、明らかにA児とC児がB児に意地悪をしているかのように見える。しかし周りの幼児が何も言わず、教師が苛立って言葉をかけたものの、年長児のE児さえも黙っていた様子に、果たして垣間見た部分だけで判断してもよかったどうか不安になってきた。最後の『先生、お仕事に行ってもいいよ』の一言が、振り返って考えるきっかけとなった。

B児自身、周りの幼児に合わせて行動するというよりは、自分の気分で遊びを点々とするタイプで、一つのところに落ち着いてじっくり遊んだり、他の幼児とかかわったりすることが少なかった。当然、A児たちともである。この日も、はじめは隣のクラスの幼児と砂遊びをしていた。それがいつの間にか、A児たちの遊びにかかわっていた。入ってやらせてもらったものの、どのようないきさつで彼らの遊びにはまっていたかどうかはわからず、A児たちにしてみれば、とりあえず1回か2回やったところではなくなって欲しかったのかも知れない。そうすると、教師の言葉かけは、担任の場面だけをとらえた浅はかなものであり、担任風を吹かせてドカドカと入り込んだことになる。A児の遊びや友達とかかわりをとらえて、理解していききたいとする願いから大きく外れていることになる。しかしこうした場面はこのエピソードに限らず、日常の中で非常に多いのが現状である。

入ってくるものを拒まず、順番を守って平等に遊ぶ姿がかかわりの深さを示しているわけではなく、拒否やルール違反、トラブルやけんかを通して相手の存在や思いに気づき、新しいかかわりづくりにつながることもある。それは遊びの一部分だけをとらえただけではわかりにくいとはわかっていて、ある程度意識して、何らかの動きかけはしてきたものの、実際にはほとんどが空振りであり、それはA児が遊びの中で教師の存在を求めているからなのだと受け取った。しかしこのエピソードを通じて、幼児にかかわろうとしながらも、『具体的な遊びの過程や子供同士のかかわりがどうか』、『一人一人がどのような思いをもってかかわっているか』までは考えが及んでいなかった自分の姿を見つけた。それは教師としての立場や大人の先入観が先行していたためだったと思う。それがA児とのズレを産みだしていたのかと、思いなおすようになった。(下線筆者)

心」を持たれた保育者の思い、A児に対する願いやねらいについては語られてはいない。保育者にとって重い課題ゆえに表すことができないのか、問題としてとらえられていないのかを、この記録から読み取ることはできない。

事例3は、事例2から期間をおいた、同じ保育者と幼児とのかかわりについてのエピソードである。これについては、事実としての記録として記されたのち、改めて意図的に保育者の思いをエピソードに書き加え、考察も加えて記したものである。事例2と同様に「先生、お仕事に行ってもいいよ」と遊びへのかかわりを間接的に拒否された保育者が、その言葉の背景にある幼児と保育者の関係について考察しようとしたことがよく表れている。自身のかかわりが、幼児の生活の断片のみをとらえたかかわりであったこと、願いと保育行動とのずれ、「何らかの働きかけはしてきたものの、実際にはほとんどが空振り」などという戸惑いや気持ちのゆれも含めた正直な気持ちが記されている。

このような保育者の意識は、当然保育の中で幼児の行動に反映するものである。したがってそれらが表れる記録であることが、観察者として外側から客観的にとらえた記録では迫ることのできない、幼児の行動の意味やその背景の考察を可能にする、エピソード記録の意義であると考えられる。

保育者が幼児に関心を寄せ、自分の思いや判断も記述していくと、事例3のように記述は生き生きとしてくるが、こうした記述の過程で保育者は自分の保育の問題や反省点と真っ向から向き合わなくてはならなくなる。できれば忘れたいようなことさえも記録として残ることがあること、さらにはそれを園内の共同研究として仲間と共有していくことには抵抗もあろう。

しかし、エピソードは保育者の感情の動きや判断も含めた記述によって、本人のみならず他の保育者も保育者としての役割を省察し、対象幼児に関する検討から保育全体の課題へと展開して考察する資料となり得る。

先に述べたエピソードの取り出し方や、問題意識をはじめから事実を見る枠組みとになってしまう傾向には、エピソードが保育者自身の内面と深くかかわることへのある種の抵抗感をもあらわしているのではなかろうか。この研究では、保育に対する自信のなさや、保育者自身の内面が記録に出てしまうことへ

の抵抗感などへの配慮が、特に重要なこととなろう。また研究者が実践現場に参加して行う研究では、特に外部の他者と保育者との関係に十分な配慮が必要である。のみならず、エピソードを通して自分の内面を他者に開いていくことには、日常的にともに保育実践を行う、園内の保育者集団だからこそその難しさもあることを理解した上で実践を進めることが必要であろう。

事例2・3のエピソードでは、保育者が幼児から遊びへの参加を拒否されるという事実が記録されていた。これは保育者にとっては必ずしもプラスの意識で冷静に受け止められる事実であるとはいえない。保育では、保育者にとってマイナスの感情を伴うことや重い課題となることも、時にはある。反省的に向き合うことは必要であるが、エピソードとして切り取られた事実のみによって保育行動の客観的評価がなされるようでは、その事実を他者に開いていくことは精神的に大きな抵抗を伴うものとなる。ともに保育のあり方を探ろうとする信頼関係が成立している保育者集団であることが、エピソード記録による保育研究の充実、すなわち保育の質的向上につながる保育者の成長のための必要条件であるといえる。

5. まとめ

保育実践現場における実践者による研究は、第一に保育の質の向上を目的とするものである。本稿で取り上げたエピソード記録は、事例や保育の事実を説明するためのものではない。事例そのものから学ぶ姿勢を共有することによって研究として生きてくるものであろう。「遊びを中心とする保育」では、幼児の活動内容、場とも広範囲にわたり、保育者が掌握できる場面は限られたものである。この広範囲で多様な幼児の活動を物理的に掌握しようとするれば、保育者は幼児の遊びへの見守り的な浅いかかわりに集中することとなる。幼児の主體的な遊びを保障し、その中で保育者が幼児の生活の実情を理解し、保育の目的を達成するためには、幼児同士、幼児と保育者との関係作りがその基盤となろう。また、それは単に担任を中心とする学級単位の保育ではなく、園内の保育者集団と幼児とが広くかかわるチーム保育を基本として成立するものでもある。

幼稚園におけるチーム保育は、個々の保育者が役割を分担して活動にかかわっていくという性格のものではなく、すべての保育者・職員が幼児にかかわ

ることを基本とするものである。また、幼児にとっては、多様な保育者とかかわり、多様な自分のあらし方をする事によって、発達に必要な経験の幅を広げていくことが可能となる。このようなチーム保育は、保育の課題を共有すること、保育者集団がともに考え、補い合う信頼関係によって完成する。エピソード記録やそれをもとにしたカンファレンスによる保育課題や問題意識の共有・共感が、チーム保育にとっても重要な意味をもつものとなり得るのである。

事例に見られたように、エピソード記録による考察では、保育者と幼児との生き生きとした関係そのものの省察を基本とする、関係論的な幼児理解が可能である。それによって、より深い幼児理解、あるいは保育観・幼児観・発達観を確かなものとする研修が可能となる。それは瞬時の判断を含む保育実践や、幼児主体の遊びの中での本来の保育の計画が質的に向上するなど、保育者の実践力向上につながるものといえよう。さらには、可視的な成果として説明することの難しい「遊びを中心とする保育」の幼児にとっての意味を、保護者をはじめとする外部に説明していく力ともなろう。

以上、エピソード記録による保育実践研究の意味を考察し、実践の取り組みを通してそれを確認してきた。保育実践者にとって、日々の保育記録は「思い出し記録」であり、保育終了後の大きな仕事のひとつである。しかし、先に述べたように、幼児の活動記録を保育者の問題意識や保育観・幼児観の見直しにつながるものとするためには、記録を読み返し、保育者自身の意識や課題をエピソードに書き加えていく過程が必要となる。また他者と課題を共有し、多様な見方や考え方を交換する場が必要であり、それによって初めて保育実践研究に生きるエピソードとなる。

今後は、記録の質的な検討と、この記録を中心としたカンファレンスを含めた保育実践研究のあり方を、記録の詳細な検討を通して考察することを筆者らの課題としたい。

註

- 1) 『時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方』が私たちに語りかけるもの・続』1998『エデュケア21』第4巻1号、通巻30号。特集「けじめ」1999年『保育の実践と研究』vol.4, No.3 その他。
- 2) 2005年度に実施した秋田県内全幼稚園の保育者対象の調査では、約2割の保育者は幼児主体の遊びにおける保育者の計画性の必要性を認めていないと受け止められる回答をしている。(奥山順子・山名裕子「幼稚園教育における計画の位置づけー保育者の意識調査に見る保育の計画性と保育者の専門性ー」2006, 秋田大学教育文化学部紀要, 教育科学第61集, pp.83-90.
- 3) 森上史朗「わが国における保育制度の展望ー『幼稚園と保育所の関係』を中心にー」2005, 保育学研究第43号・第1号。
- 4) 教員の平均年齢は幼稚園34.6歳, 小学校44.1歳, また平均勤務年数は幼稚園10.5年, 小学校20.2年である。(平成16年度学校教員統計調査～文部科学省による)
- 5) 高濱裕子, 2001, 『保育者としての成長プロセス, 風間書房』pp.52-71.
- 6) 平成14～17年度に実施された幼稚園教員による研究会資料をもとに作成。
- 7) 鯨岡峻, 1999, 『関係発達論の構築』ミネルヴァ書房, pp.88-95.
- 8) 秋田大学教育文化学部幼児教育研究室, 2005, 『たまご～幼稚園教育実習を終えて』第3号, p.7

参考文献

- 鯨岡峻, 1998年, 『両義性の発達心理学』ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻, 1999年, 『関係発達論の構築』ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻, 2005年, 『エピソード記述入門』東京大学出版会
- 津守真・本田和子他, 1999年, 『人間現象としての保育研究・増補版』光生館

Summary

The current system of training courses for kindergarteners is based on the idea that it would be best to teach by means of various games and plays. However, this system has a number of problems. For example, teachers are not necessarily familiar with the syllabus design, they often blindly apply previous research methods to a new topic, and teachers often are not capable of holding things accountable for the public. The present paper attempts to use the episodic recording method to improve the quality of instructions, thereby helping them gain an objective knowledge about child development. The result of the research indicates that this method is helpful in that it 1) helps develop intersubjective aware-

ness on the part of teachers, 2) provides teachers with chances to be engaged in cooperative problem solving activities among the teaching staff, and 3) improves skills for making an immediate and appropriate decision during instructing children. A finding has also been made regarding the research method that the episodic recording method works only in so far as the quality of the users of this method is guaranteed.

Key Words : Study on Practicum of Kindergarten Education, Episodic Documents, Intersubjectivity

(Received January 23, 2006)