

保育実践におけるエピソード記述の意義について

—学生は何をリアルに描き出そうとしているのか—

田尻 さやか¹ 西口 守²

社会福祉や保育の実践にとって記録することの意味や意義は繰り返し強調され、措置から契約への流れの中で記録の客観化の徹底は人の生きざまを生き生きと描くことを難しくさせている。本学、児童学科「社会福祉援助技術」受講者が実習等で心に残ったエピソードを記述した。そこから、学生がどのように保育実践をとらえなおそうとしたかを明らかにする。

学生が描いた117エピソードの分析から、「危機」「発見」の2群と、「実習生からみた教師としてののかかわり方の学び」「実習生としての子どもとの出会い」「実習生（教師）としての自分の発見」「子どもの気持ちの発見、理解」の4つのカテゴリーを抽出した。エピソード記述を通して学生は、その時々の子どもの状況に応じた柔軟な対応が重要であることや保育が応答的で共感的なものであることに気が付く経験をしていることがわかる。エピソード記述は客観主義を超えた生の実相に迫ろうとすることが示唆された。

キーワード：記録の客観主義化 エピソード記述 保育の専門性 生き生きとした記述
関係性

1. 研究の背景

1-1 子どもの発達と記録

社会福祉や保育の実践にとって、記録することの意味や意義は繰り返し強調される¹⁾。

対人援助サービスにおいて記録の意味は、サービスの質を高めることにあることには論を待たない。特に社会福祉のサービスにおいては、利用者の人権を守り発展し、環境との間において良好な関係を保ちつつ、自立した生活を送るための支援が行われ、そしてそれらがチームの中で共有されていることが必要であり、そのために記録の果たす役割は大きい。

ところで、平成21年から施行された「新保育所保育指針」（以下指針という）の中では子どもの発達を次のように述べる。

「子どもは、様々な環境との相互作用により発

達していく。すなわち、子どもの発達は、子どもがそれまでの体験を基にして、環境に働きかけ、環境との相互作用を通して、豊かな心情、意欲及び態度を身に付け、新たな能力を獲得していく過程である。特に大切なのは、人との関わりであり、愛情豊かで思慮深い大人による保護や世話などを通して、大人と子どもの相互の関わりが十分に行われることが重要である。この関係を起点として、次第に他の子どもとの間でも相互に働きかけ、関わりを深め、人への信頼感と自己の主体性を形成していくのである。

これらのことを踏まえ、保育士等は、次に示す子どもの発達の特性や発達過程を理解し、発達及び生活の連続性に配慮して保育しなければならない。その際、保育士等は、子どもと生活や遊びを共にする中で、一人一人の子どもの心身の状態を把握しながら、その発達の援助を行うことが必要である。」²⁾

1 東京家政学院大学現代生活学部児童学科

2 東京家政学院大学現代生活学部人間福祉学科

この要点は、(1) 子どもは様々な環境との相互作用のなかで発達する (2) その相互作用の核は大人との愛情豊かな関わりあいである (3) そしてこの関係を契機に子どもは他の子どもと関係を深め相互作用し、結果として信頼感の醸成と主体性の獲得が図られるということである。そしてこの関係を踏まえて保育士は、子どもの発達の援助を行わなければならないとしている。

すなわち、指針においては子どもの発達を関係の中でとらえることを基本に据えていることを考えれば、支援や援助の結果としての記録でもここでいう関係の相互作用という視点がきわめて重要であることは疑いえないであろう。

次に指針では、保育士等の自己評価において「保育士等は、保育の計画や保育の記録を通して、自らの保育実践を振り返り、自己評価することを通して、その専門性の向上や保育実践の改善に努めなければならない。」²⁾と述べる。すなわち保育士は、保育士の記録を通じて自らの保育実践の振り返りを行い専門性の向上と改善を図らねばならないと述べる。前述したことを踏まえればここでいう「振り返りの記録」は基本的には子どもと環境との相互作用の中で生じる発達がその中心でなければならない。すなわち、子どもは誰とまたどのような関係の中で生活をし、そのことに対して大人はどのように理解し働きかけ、またその理解と働きかけから子どもはどのような変化が生じたかという視点での記録であるべきだと考える。しかし鯨岡が述べるように「これまでの保育記録はそこで起こった出来事を外側から眺めて客観的に描く」³⁾ことが主流になってしまっている。

まさに鯨岡が指摘するように「外側からの客観性」ばかりが強調される傾向にあり、前述してきた相互作用における気づきの視点での記録より「必要な記録を的確に、効率よく」⁴⁾書くことが求められている。

このような合理的な記録が求められる理由には、多忙な保育現場にその大きな要因があるが、他方政策的側面から考えねばならないのは、社会福祉基礎構造改革を経て社会福祉や保育の現場のありようが大きく変化していることもその遠因にあるということであろう。そこで次にこの社会福

祉基礎構造改革は何を現場実践に求め、そして現場は何が変わりまたどのような課題があるのかを検討する。

1-2 社会福祉基礎構造改革が現場実践に与えた影響

社会福祉基礎構造改革は、社会福祉サービス実施のために戦後一貫して行ってきた措置制度を解体させ契約制度に転換させることを目的としていた。しかし時代状況の大きな変化の中で措置制度は「昭和20年代の特殊な環境の産物」⁵⁾と揶揄されたり「今や古色蒼然たる制度」⁵⁾で「選択の自由がない」⁵⁾などといわれたりしたのであった。だからサービス提供者側の切磋琢磨する競争原理が働かないという一部からの強い批判があった。

社会福祉基礎構造改革の中心課題のひとつであった措置制度の解体の端緒は、当時の厚生省児童家庭局長の私的諮問機関である「保育問題検討会」に始まる。しかしこの検討会では措置制度見直しには「保育に欠ける児童に対する公的な責任」の放棄につながるという意見が多く出され、厚生省の案、すなわち、保育所入所の自由契約制は見送られることになる。

この“失敗”のなかで高齢者措置制度の大幅な転換を目指す介護保険制度創設を意図し1994年の厚生省内に「高齢者介護対策本部」が設置され、契約によるサービス利用システムへの転換をめざした活動を展開することになる。前者の失敗があったからこそ、この高齢者介護新システムの創設へは慎重でありながらもある種の戦略性が感じられ、粛々と事実を積み重ねていった。

前述したようにこの措置は戦後一貫した我が国の福祉サービス実施のための基盤的な制度であり、これを見直すことまたは解体するということには相当の抵抗があるであろうことは厚生省内でも織り込み済みであった。だから保育問題検討会の報告書は、予想の範囲であったともいえるだろう。ちなみに、保育所の入所方法の変更については1997年の児童福祉法改正で「措置」ということばがなくなり「父母が入所を希望する保育所を選んで申請する」となり、実態的には契約に大きく

舵を切ることになった。

話をもどそう。ではなぜ、この社会福祉にとって「聖域」ともいえる領域に改革を迫ろうとしたのか。

この背景には(1)急速に台頭した人権意識(2)財政問題(3)新自由主義の強い影響などが考えられる。ただしこれらの点については、紙数の関係や本論の目的とは異なるため詳述は控えるが、まさにこの3つが相互に関係を持ちながら、「聖域解体」へと突き進んでいったといえるだろう。蛇足だが、この時期に、措置制度の見直しと期を同じくするように社会の中では「護送船団方式」の見直しと解体が始まり、この象徴的出来事として「山一証券の破たん」や「北海道拓殖銀行の倒産」をあげることができるだろう。すなわち、国民生活における政府の役割を相対的に縮減させる政策に大きく舵を切ったのであった。措置制度の見直しや解体は、社会の大きな変化に位置付けられていることがこれらのことから分かるだろう。

では一体、この措置費制度の見直しまたは解体が現場実践にどのような影響を与えたのだろうか。

法的に措置制度は、利用者のサービス利用に際して、その権利性を否定し、行政の処分行為としての「反射的利益」を基本に据えていて、その意味でいえば利用者に自由選択や自己責任を求めることは難しい。なぜならば措置制度は、利用者の権利より行政の権限を優先させることで得られるメリットを重視しており、その意味で利用者に自己責任を求めることは論理的にはきわめて困難だからである。

一方、この措置制度の見直しまたは解体から生まれた契約の基本は、サービスを提供する側と受ける側との一対一の対等な関係として位置づけたうえで、サービス提供者が十分な情報を提供し、その結果サービスを受けるものには自己責任が求められる。

こうしたなかで、もしもサービス提供者の不法行為によって身体、生命、自由、財産などの権利が侵害されれば、その回復はある時には刑事責任によって果たされ、またあるときには民事の損害賠償訴訟で実現する。すなわち、この措置制度の

見直しまたは解体から生まれた社会福祉、保育サービスにおける契約制度によるサービスの実施は個人の権利性を回復させると同時に個人に責任を求め、また不法行為による利益侵害には訴訟をもって対応するという枠組みが作られた。しかるに、サービス提供者には、訴訟リスクが発生したともいえるだろう。サービスの対等性が確保されたことは換言すれば、社会福祉や保育という公共サービスの分野にも、問題解決のための市場的な仕組みを取り入れたともいえるだろう。

1-3 リスクマネジメント

このような状況を踏まえて、施設の側でも苦情やクレームそして訴訟というリスクへの対応を否応なく考えざるを得なくなってきたのであった。

また社会福祉法においても82条で経営者の苦情対応の責務を明らかにしており⁶⁾、この意味においてもリスクマネジメントは重要な視点にならざるを得なくなったといえるだろう。(現在は、様々な団体や保険会社が社会福祉施設向け損害賠償対象保険を発売している)

またいわゆるモンスターペアレントの存在もリスク対応を考える際には大きい。モンスターペアレントとは学校などに対して自己中心ともいえる理不尽な要求をする親を意味する⁷⁾。このような存在は時に、職員を委縮させることもある。

見てきたように、社会福祉や保育の現場を取り巻く環境は大きく変化しており、その中で、特にリスク管理の徹底を重要な視点として位置付けており、その方法の一つとしての記録は、万が一の訴訟に対しても施設と職員を守る重要な手段である。こうした中で記録に過度な客観性や中立性が求められ、また必要以上の記述を嫌う傾向があるために、記述の面白みが失われ関係のダイナミズムが相対的に希薄化する状況が惹起されている。

1-4 生き生きとした記録としてのエピソード記述

上述したような背景の中では記録の“アリバイ化”傾向は強くなるのだが、前述したように鯨岡はそもそも「これまでの保育記録はそこで起こった出来事を外側から眺めて客観的に描くというか

たち」³⁾であったとしている。しかし鯨岡は「見えない心の動きを見ようと努める保育」「見えないものを見えるようにする保育」「見えないものを周囲の人にわかってもらえるように伝える保育」³⁾への関心も保育者自身の中に強くなってきていると述べる。このような背景の中でエピソード記述は注目されるのであるが、エピソード記述の基本には「『私』という主語が保育者の主体として深く絡んでいる」³⁾と述べる。匿名化された保育者ではなく、またはアリバイ化された経過記録ではない「エピソードを描いてみて、改めて自分の保育が見えてきたし、自分が保育の仕事に就いてよかったと改めて思えた」³⁾と保育者らは述懐すると鯨岡は述べるのである。

記録は客観的に描かねばならないという現場への圧力は、相互作用の中に子どもの育ちがあるとするダイナミクスを失わせているといえるだろう。他方ではこのエピソード記述は「保育者もまた一個の主体」³⁾として「保育者の目と耳と身体を通して感じ取ったもの」³⁾のなかに「人の生き様を生き生き」⁸⁾と描く記録の醍醐味が現れるのではないだろうか。

2. 研究の目的

述べてきたように記録の客観化の徹底は、人の生きざまを生き生きと描くことを益々難しくさせている。しかし「現場において人のさまざまな生の実相に接する中で、強く気持ちをゆすぶられる出来事に会ったり、目から鱗が落ちるような深い気づきが得られたりしたとき、当の現場担当者にはその体験を何とか言語的に表現して、周囲の人や一般の人に知ってほしい、一緒に考えてほしいという願いが生まれることです。いま一つは、子どもや患者に日々関わる中で、その人生の断面を丁寧に記録し、それを積み重ね、まとめることによって、その子どもや患者の実像を手応えをもって描き出し、その子ども理解や患者理解を深め、それによってよりよい関わりにつなげたい」⁸⁾と考えていることを鯨岡は明らかにしている。

筆者らは本学児童学科の社会福祉援助技術[2012年度までの旧カリキュラム名]を共同講義で行っているが、この中でエピソード記述は毎年

取り上げている。この目的は、繰り返しになるが、記録の過度な客観性への要求の中で、「私と子どもとの関係が描きづらい」状況にある学生に対して、「エピソードを描いてみて、改めて自分の保育が見えてきたし、自分が保育の仕事に就いてよかったと改めて思えた」³⁾ことにリアルに向き合い、保育者の主体性を取戻すことにある。

この中で、学生はどのようなエピソードを記述し、どのように保育実践をとらえなおそうとしたかを明らかにしたいと考える。

3. 研究方法

東京家政学院大学現代生活学部児童学科に所属し、児童学科3年次専門科目「社会福祉援助技術」受講者を対象（受講者 20××年 52人、20××年+2年 92人）とする。受講者が「『実習の中で出会ったひとりの子ども』または『これまでの人生の中で心に残っている出会い』について」エピソード記述することを実施した（実施日：20××年、20××+2年ともに 7月）。それは、鯨岡(2005)³⁾⁸⁾⁹⁾の「エピソード記述」を参考にし、「背景」「エピソード」「考察」の3つで構成されるものとする。

全2回（1年に1回）実施し、1回目：20××年は25エピソード、2回目：20××+2年は92エピソード、合計117エピソード回収した。

なお、1回目は授業中に筆記で記述する方式、2回目は授業外にパソコンで記述し、後日提出する方式で行った。

4. 結果

4-1 エピソードが描かれる時に選ばれる場所について

受講生から回収したエピソードは表1、図1にあるように、8種別の教育機関・社会福祉施設などで体験した内容が書かれている。学内の幼児グループ活動も地域に開く活動という特色があるので、何らかの形で社会とのつながりを持ち、その中で得られたエピソードが描かれていることがわかる。

3年次の前期に約70%の学生が初等教育実習（幼稚園実習）を実施しており、また保育所・幼

幼稚園でのボランティア体験を大半の学生が体験している。幼稚園・保育所で学習する機会を持った時期と、エピソードの描かれた時期は、ほぼ同時期で、幼稚園の実習や保育所のボランティア時に出会ったエピソードが描かれることが多く、全体の80%を占めている。

このことから、3年次前期の学生たちの特徴は学内の授業を経て、教育・保育実習が始まりつつあり、段々と実際の社会において実習、実践の経験を積み段階にあると考えられる。

表 1. エピソードを体験した場所 (N=117)

	エピソード数	%
児童養護施設	5	4
乳児院	3	2
障がい児(者)施設	4	3
特別支援学校	3	3
小学校	3	3
保育所	14	12
幼稚園	77	66
幼児グループ	2	2
その他	6	3

4-2 117エピソードの記述内容の特色

エピソードをカテゴリー化するために、合計117エピソードを対象として、分類し、KJ法（川喜田二郎が考案したデータをグループごとにまとめて、図解し、まとめていく手法）¹⁰⁾によってカテゴリーを抽出した。カテゴリー抽出の作業は筆者ら2名で行い、カテゴリー化の作業で不一致が生じた場合は、協議し不一致を修正した。

まず、書かれたエピソードの場面状況から、次の2つの群が得られた（図2）。

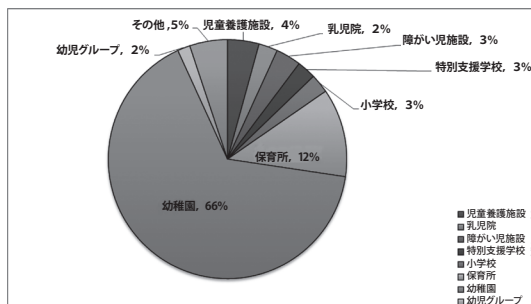


図 1. エピソードを体験した場所 (N=117)

A：危機群

子どものけんかに立ち会い、戸惑ったり、困ったりする、子どもとかかわっているがうまくいかなかった、など人間関係を持つ中で不安や葛藤、とまどい、実習生としての不安などについて記述されているもの

B：発見群

生き生きとした子どもの姿を表現されているもの、新しい子どもの姿（頑張る姿、優しさなど）またはこれまでに出会ったことのない子どもの姿からの学び（園内でのきょうだいのかわりあい、障がいを持つ子の姿）を発見し、その喜びや体験などが生き生きと記述されているもの

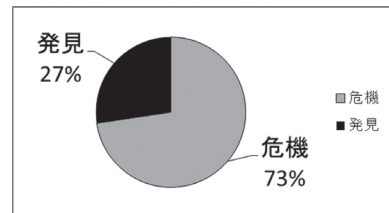


図 2. エピソードの場面状況の特徴 (N=117)

全体的に選ばれるテーマが「危機」に関する記述が多く、自分の困ったこと、戸惑っていること、不安、悲しみなどが取り上げられる。それが、全体の73%を占めている。初めて社会の中で、子どもや教師、教師になりたい自己と向き合い、不安や今までに体験したことのないことに会い、戸惑い、困難を感じながら、いまここで新しく状況に即して感じる体験がなされている過程であることがわかる。

多数の体験が「傷ついた」「困った」「戸惑った」ことであることから、実習は「危機」や「揺らぎ」を得やすい場面であると考えられる。

さらに、エピソードの内容の特徴から4つのカテゴリーが抽出された。

なお、各カテゴリー命名について、エピソード記述が「一個の主体としての保育者がその出来事をどのように経験したかを描くもの」^{3) 9)}であるという立場から、カテゴリー名の主体は学生である。

① 実習生から見た教師としてのかかわり方の学び

：教師が子どもにかかわる姿を学生が観察し、実習生として学んだことについて書かれたエピソード

15エピソード・13%

(主に観察者としての発見・外接的)

エピソードの特徴：

教師の姿・先輩の姿からかかわりを学ぶ
あこがれ(理想)の教師の姿
保育技術の習得

② 実習生としての子どもとの出会い

：学生が子どもの生活を観察し、さらにかかわる中で今まで気が付かなかった子どもの姿を発見したことについて書かれたエピソード

28エピソード・24%

(主に観察者としての発見・外接的)

エピソードの特徴：

新しい子どもの姿、初めての出会い・体験
思ってもみなかった子どもの姿との出会い、
とまどい

状況(保育場面)に即した洞察が進む

③ 実習生(教師)としての自分の発見

：学生が子どもとかかわる中で、実習生(教師)として認められた自分を感じたことについて書かれたエピソード

23エピソード・20%

(主に自らかかわり、実践の中の発見・内接、
接在的)

エピソードの特徴：

自分がかかわることの影響・責任
自分が認められることの喜び
先生として子どもとかかわる感動
自らかかわってみて感じたこと、困ったこと

④ 子どもの気持ちの発見、理解

：学生が子どもとかかわる中で、子どもの細かな気持ちの変化について、また、子どもと共に過ごすプロセスの中での感動や学んだことについて書かれたエピソード

51エピソード・43%

(主に自らかかわり、実践の中での発見・内接、
接在的)

エピソードの特徴：

子どもの気持ちを丁寧に洞察しているもの
子どもが自ら解決する姿、挑戦する姿の発見
子どもの気持ちに即した洞察がすすむ

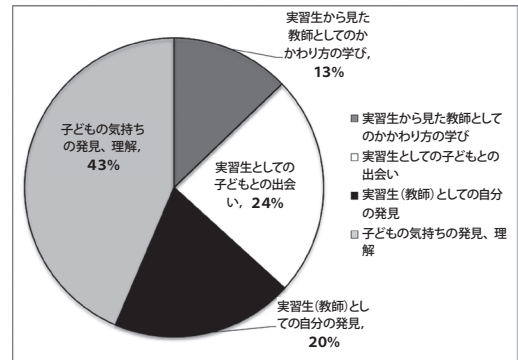


図3. エピソードの内容の特徴 (N=117)

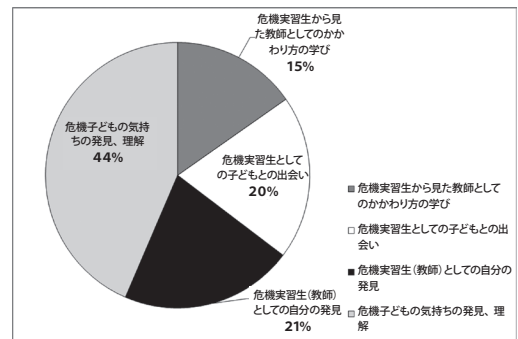


図4. 危機群：カテゴリー別エピソード数 (N=85)

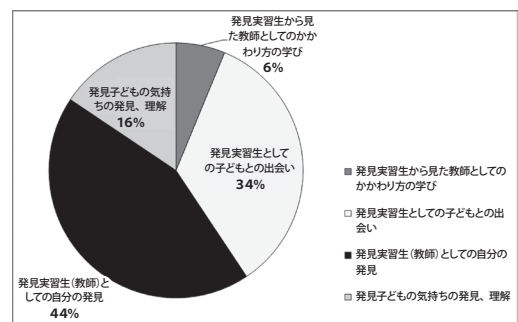


図5. 発見群：カテゴリー別エピソード数 (N=32)

また、危機群と発見群それぞれの学生が実際に描いたエピソードの内容例について表2にまとめた。

表2. 分類より得られたカテゴリーとその内容例

カテゴリー名	学生が描いたエピソードの内容例	
	危機	発見
① 実習生からみた教師としてのかわり方の学び (主に観察者としての発見) N=15	N=13 ・子ども同士のいざこざの時の教師の対応 ・昼食を食べない子どもへの教師の指導 ・移動中の飛び出しへの対応	N= 2 ・昼食時を楽しくするための教師の工夫 ・他の子と違うと見える子どもへのかわり
② 実習生としての子どもの出会い (主に観察者としての発見) N=28	N=17 ・手に障がいをもつ子どもへのかかわり ・子どもが人見知りをする姿に戸惑う ・子どもが泣く姿に困る	N=11 ・新しいこと（自転車・うんてい）に挑戦する子どもの姿 ・兄弟を思いやる子どもの様子 ・障がいをもつ子どもの人間関係
③ 実習生（教師）としての自分の発見 (自らかかわり、実践を通しての発見) N=23	N=18 ・複数の子どもに遊びに誘われたときの困った気持ち ・工作ができない子どもへのかかわり ・輪に入れない子どもとのかかわり	N= 5 ・子どもとの遊びの経過に参加した喜び ・子どもの行為に即した声をかけられた喜び ・信頼関係を感じたときの喜び
④ 子どもの気持ちの発見、理解 (自らかかわり、実践を通しての発見) N=51	N=37 ・外出を楽しみにする子どもの様子 ・子どもの片づけたくない気持ちを知る ・行事に参加できない時の子どもの気持ち	N=14 ・異年齢での遊びにおける人間関係 ・恥ずかしがりやの子どもの活躍する姿 ・大切なものを離さず持っている子どもの気持ち

状況に観察者的な立場で記述しているものが(①実習生とからみた教師としてのかわり方の学びと②実習生としての子どもの出会い) 37%であり、一見すると客観的な描写に見えるが、その中で必死に指導担当の教師の姿から学ぼうとしたり、今までであったことのない子どもの姿（障がいをもつ子ども、泣き続ける子ども、人見知りする子どもなど）と出会い、よくその姿をとらえ、どのようにかわるのか考えはじめるきっかけを得た段階にいたることが記述の中から伺える。

それに対し、実際に自らのかかわりの中で感じ、その喜びや悲しみ、苦難を記述していること（③実習生（教師）としての自分の発見と④子どもの気持ちの発見、理解）が全体の60%を越え、その中でも、子どもとの関係の中で子どもの細かな心の動きの発見、理解（④）が進んでいるものが43%と最も多い（図3）。

子どもの生き生きとした姿やかかわりのプロセ

スの描写も含まれるが、前述のように「発見」の場面に比べて「危機」の場面が描かれることが2倍以上あり、その多さはとても目立つ。「危機群」と「発見群」のそれぞれの4カテゴリーの占める割合を見てみると、それほど変わりはなく、それぞれ②子どもの気持ちの発見、理解についての記述が40%以上を占め、最も多くみられる（図4、図5）。

実習に行く前の、自分の子ども時代の記憶の子ども像との出会いの段階や教科書の中で子どもについての理解を深めている段階では、子どもを「好き」「かわいい」対象ととらえることが多く、さらに教師として必要なことといえ、手遊びや造形の技術、弾き歌い、読み聞かせの方法等、保育技術を得ることを挙げる学生がほとんどである。それが、実習前の大きな課題として学生に認識されることが多く見られる。

しかし、実習で子どもと実際に出会い、生活す

る中で、子どもが「共に育ち、共に生活する存在」へと変容し、自らの関係の責任を感じることが出てきたと記述を通してとらえられる。

実習生として子どもに出会うとき、子どもが自ら環境に関わり、生き生きと遊び、生活していることに気が付かされる。そして、今まで出会ったことのない子どもの姿から子どもにかかわるときには「与える」「教える」「させる」など一方向的に見えていたことが、その時々の子どもの状況に応じた柔軟な対応の重要性に気づき、保育が応答的なものであることに気が付かされる経験をしていることがわかる。

4-3 エピソード記述から見えること

結果として得られたカテゴリーのいくつかの特徴がみられた3エピソードについて、内容の理解に支障をきたさない範囲で修正を加えて一部を抜粋して紹介する。

また、筆者がカテゴリー抽出に対応する部分に下線を加えている。

【エピソード1】学生① 危機・子どもの気持ちの発見
<題名> 自分の世界をもつAちゃん <背景> 幼稚園実習の4日目に会ったAちゃん（4歳）は、恥ずかしがり屋で人見知りをするという面を持っている子どもである。幼稚園には、年中から通い始めたこともあり、担任によると、子どもたちの集団で遊ぶことは少なく、一人であることが多いという。Aちゃんは担任など大人とは関係が築きやすいという。一人遊びをすることも多いが、他の人に興味がないということではなく、担任がクラスの子どもたちと外遊びの時間にドッジボールをしていると、自分も入りたいと担任のところに來ることもある。 また、歌が好きなので発表会に向けた練習では、いつものなかなか話をしないAちゃんとは違って、楽しそうに歌っている様子も見られるという。

<エピソード>

朝の会が終わり、室内の自由遊びの時間、私は実習生として子どもたちと遊んでいた。その場には保育者の選んだ2・3種類のおもちゃがあり、子どもたちは思い思いに好きなおもちゃで遊んでいた。ブロックで遊んでいた子どもと一緒に遊ぼうと誘われ遊んでいた。ふと教室を見回すとふらふらと歩きながら友達が遊んでいる様子を見ているAちゃんがいた。そんな中、ブロックで遊んでいた遊びが展開し、そこでの遊びが盛り上がり、楽しく遊んでいると、Aちゃんが近づいてきた。「一緒にやる？」と声をかけると、Aちゃんは何も言わずに恥ずかしそうに逃げてしまった。

そのとき、私はAちゃんに何かしてしまったのかなと不安になってしまった。それと同時にAちゃんにはAちゃんらしさがあるのかなとAちゃんの様子を見てみようと思った。

クラス活動をはさみ、また自由遊びになり、今度はAちゃんがどんなことをしているか注目しながらみていると、他の子どもたちに「先生、見てー！」と言われ、その子がおもちゃで作ったものを見ていると、また違う子どもが「私のも見てー！」と声をかけてきた。子どもたちの作ったものに「上手だね。」「すごいね。」などと話しかけていると、Aちゃんが興味を持ったように近寄ってきた。なので、「一緒に遊ぶ？」「何して遊ぼうか」と声をかけてみたが、その時もAちゃんは首を横にふって、一緒に遊ぶことはなかった。帰りの会が近くなるにつれて、クラスの子ども全員と関わることを目標としていたので、Aちゃんとのかわりには自分の中でどこかでひっかかるものであった。

けれど、帰りの会の時に、Aちゃんがわざわざ私の近くへ来て私の近くに座ってくれたのです。そのとき、Aちゃんとの距離が近くなったのを感じました。

<考察>

背景で書いた普段のAちゃんの様子は、実習後の反省会の時に担任からお話ししていただき、知ることができました。

Aちゃんと出会い、改めて、子どもには子ど

ものペースがあるということを意識することができるようになったと思います。

また、子どもにとっても距離は大切であって、無理に近づかないようにすることも必要なことであるし、時間をかけてゆっくり分かり合っていくことも素敵なことだと実感しました。

そして、今になってよく考えてみると、Aちゃんが心を開いている特別な存在であるY君と色々な場面でかかわっていたことを思い出しました。Y君とかかわっている私を見て、Aちゃんはこの人は大丈夫と思い、帰りの会で座ってくれたのかなと思いました。

子どもとの関係を築くことは、これから何度も何度もあることだと思うので、とても良い学びができたと感じています。

子どもとの出会いから関係が変化するプロセスを丁寧に描写している。

実習生として、クラスの中で盛り上がりをもせるコーナーで遊んでいる喜びを感じている一方で、クラスの子ども全員とかかわることを目標としている学生①は、「私はAちゃんに何かしてしまったのかなと不安になってしまった。」とあるように、不安を感じながら、「Aちゃんがわざわざ私の近くへ来て私の近くに座ってくれたのです。そのとき、Aちゃんとの距離が近くなったのを感じました。」と関係が感じられた喜び、人間関係のあり方も真っ向から向き合うだけでない、距離を持った出会い方ということに身体感覚を伴って気がつき、今までとは違ったプロ（教師・保育者）としての自分の姿の発見をしている。

子どもと楽しく遊ぶことも実現しつつ、楽しむだけでなく先生の姿・イメージを身につけ、今後の学びにつなげているエピソードである。

さりげない人間関係の発展のプロセスが丁寧に描写され、学生①とAちゃんとが近くなった場面では、読み手もほっとあたたかな気持ちにさせられる。

【エピソード2】学生②

危機・子どもの気持ちの発見、理解

<題名>

Mちゃんの心の声

<背景>

私は2週間、児童養護施設で実習を行いました。今まで多くの子どもたちとかかわってきたので、子どもと接することには慣れていましたが、今回の実習では、初めての経験ばかりで戸惑うことが多くありました。

私が配属された寮では、小学生の女兒4名・小学生の男児1名・幼稚園児の女兒と男児が1名ずつ、共に生活をしています。幼稚園年中のMちゃんは一番年下ということもあり、年上の子や職員に甘えることが多い子でした。しかし、その反面、自分の意見をはっきりと伝えることができたり、身の回りのことを自分の力でできたりと、しっかりした一面もある子です。実習中に、Mちゃんに「これはどこ？ どうすればいい？」と聞くと、すぐに教えてくれました。その答えが間違っていることもありましたが、とても頼りになる子です。

ところが実習3日目、Mちゃんよりも年下の年少のBくんが入所することになりました。

<エピソード>

Bくんが入所してきたその日、私が年長のR君・年中のMちゃん・年少のBくんをお風呂に入れることになりました。入浴の援助をするのは初めてだったので、職員から「RくんとMちゃんはある程度洗えるから最後の仕上げをしてあげて」と説明されました。Bくんはまだ来たばかりなので、初めから援助をしていると、その光景を見ていたMちゃんが「できない、やって」と自分では何もせずに、援助を求めてきました。「仕上げはするから、自分で出来ることはやってね」と言っても、「できない」「やだ」の一点張りで泣き出し、なかなか泣き止みません。私自身Mちゃんがどこまで出来るのか把握できていなかったし、長引くと後に入浴する子に迷惑がかかるので、その日は全て私が洗いました。

次の日も同じメンバーで入浴しましたが、この日何も言わずにMちゃんは自分で洗いはじめ、仕上げのみ私が行いました。さらに翌日、

再びMちゃんが自分で洗う前から「やって」と言い始めました。しかし私は、Mちゃんが自分で洗うことができることを知っていたので、「Mちゃんができることを知っているよ。(職員の名前)〇〇さんも、Mちゃんできるって言ってたよ。」という自分で洗い始めました。

また、食事の場面でもMちゃんが「お野菜食べられない。」と泣き始め、何をやっても「やだ」と泣き声が大きくなるばかりでした。それを見ていた職員の方は、Mちゃんに「大人に甘えたいんだよね。そういつてかまってほしいんでしょ。」と言いMちゃんを抱きかかえてその場を離れました。Mちゃんは「違う」と言いつつ、別室で職員の方に話を聞いてもらい、食卓へ戻ってくると、職員の横で野菜を食べていました。

<考察>

食事の場面で職員の方の言葉を聞き、私は初めてMちゃんの気持ちに気づきました。Mちゃんは今まで寮の中で一番年下だったため、甘えやすい位置にいたのに、自分より年下の子が入所し居場所を取られたと思ってしまったのかもしれない。

Bくんの存在により心をかき乱されて、大人へ甘えたいという気持ちが言動にあらわれたのだと思います。そして、自分はここにいますのだと、必死でアピールしていたのでしょう。

今思えば、入浴の際もきっとBくんが洗ってもらっているのを見て、Mちゃんも甘えたくなったのだと思います。食事の場面でも、正直私は単に野菜が嫌いで泣いているのだと思っていましたが、Mちゃんなりのサインだったのでしょう。

就寝前の絵本の読み聞かせで、誰が絵本を選ぶかをじゃんけんで決めた際も、Bくんが勝ったので、Mちゃんは「やだ」と言い、泣いていました。おそらく今まで一番年下ということで優先され、意見を尊重されることが多かったのだと思います。しかし、自分の意見を受け入れてもらえず、なかなか思い通りにいかないことに、苛立ちも感じていたのかもしれない。じゃんけんに勝ったのが誰であれ、同じような状況

になったと思いますが、今回勝ったのがBくんだったので余計に対抗心というべきか、反抗心が生まれ、受け入れることができなかったのではないかと思います。

また、自分より年下の子の入所をきっかけに、お姉さんらしくしなければ、しっかりしなければという思いとの葛藤もあったのかもしれない。

児童養護施設という今まで体験したことのない場所での初めての生活場面についての描写である。

考察の中で、実際の場面では無我夢中で、子どもとかかわっているだけではわからなかったことが一つの見方でなく、多方向から考察され、描かれている。後で振り返ってわかったことを①実習生と子どもの人間関係の視点、②担当の保育者のかかわりから学んだこと、について描かれている。

傷つき、戸惑いながらも、幼稚園や保育所とも違う、家庭的な配慮が必要とされる場面で、保育士の専門性に気づき、子どもと生活する醍醐味を味わっているプロセスがよくわかるエピソードである。

【エピソード3】学生③

発見・子どもとの出会い

<題名>

恐怖の壁を越えて

<背景>

幼稚園観察実習で、私は5歳児クラスの担当となった。このクラスはいつも元気いっぱいのクラスである。実習中に子どもたちの意見がぶつかり合う場面が何度も見られた。相手の気持ちを考えることが難しいようで、まだ子どもたちだけで解決することが難しく、先生に間に入ってもらいながら、相手の気持ちを受け入れていくことができる。

今日は内科検診が行われる。5歳児クラスが検診を行った後、初めて検診をする3歳児のお世話をすることになっている。

<エピソード>

朝の会で先生が「きょうは ないかけんしんがあります」「おなかをみてもらったり、おくちをおおきくあけてのどをみてもらいます」など今日の内科検診について説明する。そのとき、Hちゃんは手を口元に持ってきて不安げな表情を浮かべていた。先生は、Hちゃんの母親から「Hちゃんがのどをお医者さんに見せるのが苦手」だと聞いていたようで、クラスのお友達の前で「Hちゃんはのどをみてもらうのがにがてなんだって。ひんやりするかんじがびっくりするんだよね。だけど、おともだちもいるし、せんせいもついているからだいじょうぶだよ」と優しく声をかけた。

保育室からホールに向かって、並べられたイスに座っていく。そうして、パンツ1枚に着替えて、イスに座り順番を待つ。私はHちゃんのことが気になりながらも、他の子の着替えの援助をしていた。そんな中、Hちゃんは目がうるうるして今にも泣きそうであった。私がHちゃんに声をかけようとしていたとき、隣に座っていたKちゃんが「(口を開けながら) こうやってみてもらうんだよ」と声をかけたり、「こわくないからだいじょうぶだよ」と心配そうに声をかけていた。その様子を私は見守っていた。そして、先生は実際に検診を受けているお友達の様子をHちゃんと一緒に見て「ああやってやるんだよ。すぐ終わるでしょ？」と声をかけていた。

クラスのお調子者であるSくんは検診の前から「ちょー、たのしみ」とわくわくしていた。見てもらった後には「あー、よゆうでたのしかった！」と得意げにつぶやいた。それを見ていたHちゃんは隣に座っていたKちゃんと「おもしろかった」だって。」と2人でクスクスと笑っていた。私はその様子を近くで見守った。その後Hちゃんは怖がることもなく先生と一緒に医者さんへのどを診てもらっていた。

そして、Mちゃんは3歳児のクラスの子どもを保育室からホールに手をつないで一緒に来た。初めての内科検診に緊張気味である3歳児。服を脱ぐのを嫌がったり、怖がっていたり、不安な表情を浮かべる子どもがいた。そんな3歳

児に対し、Hちゃんは「こわくないよ。すぐ終わるからね。」とお姉さんらしく優しく声をかけていた。

<考察>

先生の言葉かけ、友達の言葉かけによってHちゃんが少し安心できたのだと思う。また実際に検診している他のお友達の様子を見ながら、先生が言葉かけをすることによって何をするのかがわかり、Hちゃんも心の準備ができたのだと思う。先生や友達に自分の不安な気持ちを受け止めてもらえることによって、Mちゃんも恐怖を乗り越えて検診を受けることができたのではないだろうか。

Sくんの何気ないつぶやきの様子をHちゃんが見て笑っていた様子から、Hちゃんの緊張がほぐれたのではないかと思う。S君は少しかっこつけたかったのかもしれないが、その何気ない行動がHちゃんにとってはおかしく、思わず笑ってしまい、検診に対する恐怖・不安が吹き飛んでしまったのだと思う。

まだまだ自己中心的で時にはともだちとぶつかり合うこともある5歳児だが、友達を心配する姿や、相手を思いやり3歳児に優しく声をかけてお世話をする様子が見られた。その姿を見て子どもたちがまた一歩成長していくのだと感じた。

不安になることは誰にでもあることである。そのときに保育者は子どもの気持ちを受け止め、かかわっていくことが大切であることを学んだ。その気持ちに共感して寄り添えるような保育者になりたい。

「危機」(85エピソード)と分類されるエピソードが多い中で「発見」に分類された32エピソードの中の1つである。子どもの生き生きとした姿が描かれていることが印象的な、まるでその場で、子どものドキドキした気持ちを一緒に体験している感覚になれるような、ユーモアセンスが感じられるエピソードである。

「クラスのお調子者であるSくんは検診の前から『ちょー、たのしみ』とわくわくしていた。見てもらった後には『あー、よゆうでたのしかった

た!』と得意げにつぶやいた。」にあるように、子どものさりげないしぐさ、発言をとらえて、子どものあるがままの姿を丁寧に描写している。

この3つのエピソードからもわかるように、実際の子どものとの出会いを通して、「危機」から「発見」さらに「発展」へと展開する複雑な人間関係を構築していくプロセスを体験し、それを実習後丁寧にエピソードとして描写する経験をしている。

5. 考察

5-1 「危機」の中から専門家としての自己の発見

学生たちは、実習の場で「揺らぎ」や「危機」を感じながらも、学生自身が教育・保育の場面を「育つ場所」として体験している。

尾崎は内科医徳永進のことばを引用し「現場はつねに正しい画一的な答えをもたない。それが現場の仕事の難しさであり苦しさ」¹¹⁾ であると述べる。また木下のことばを引用し「最良の現場はつねに不完全さを含んでいると指摘する。つまり、現場は利用者にとって最良の場となることをめざすべきだが、最良の現場はつねに不完全さ、不十分さをどこかに含んでいなければならない」¹¹⁾ とも語る。すなわち現場はそもそも「葛藤や矛盾が存在することが本来自然」¹¹⁾ なのである。

このことを踏まえると、たくさんの人間関係が交錯する中で、怖さ、傷つき、悲しみを感じながらも、そこからどう乗り越え、いかに次につながるか、すなわち「ナイーブな自己」から「プロフェッショナルな自己」へと育つなかでの「創意工夫や創造性」¹¹⁾ が問われることを学生が記述したエピソードは明らかにした。

5-2 応答性や共感性のある保育者へ

子どものさりげない姿へかかわっている保育者自身が自分の身体を通じて、どのように感じ、気づくことができるかによって、子どもの思いに寄り添った対応が可能になる。

教師・保育者として、まわりとの関係性が豊かであるためには、状況を関係的にとらえ、細かなかわりを察知し、目に見えない子どもの気持ち

や思いにしっかり目を向け、それを受け止め、思いを返すような応答性のある保育者であることが実現する。

大庭は責任について「責任のある（リスポンシブル）ということの根幹は『呼応可能』な、すなわち共通の生活の文法のもとで、ミニマムな信頼が可能な間柄」¹²⁾ だと述べる。だから「責任を担うということは、応答を期待しにくいときでも、呼びかける努力をやめず、応えきれないと感じても、応えようとする姿勢を崩さない」¹²⁾ としている。すなわち責任というのは他者への最低限度の信頼感を基にした応答関係であることを認識したい。またエピソード記述は、共感的な人間関係を作り出すツールにもなりうるのではないだろうか。野田は「彼らは植物の成長と枯死の気持ちがよくわかるので、とりわけよく知っている植物の傍らに居たいと思ったのではないか。こうしていくつかの植物の種に語りかけ、その植物にとって居心地のよい土を探し、光と風を求め、土中の種と共感しているうちに、原始農耕が始まったのではない」¹³⁾ と述べる。すなわち、傍らに居たいという共感性の大切さを明らかにしている。この意味でエピソード記述は、保育者と子どもとが「共にある」ことの意義を明らかにしていると言えよう。

これらのことを踏まえて、エピソードに書き出すことによって、一方向的な「させる保育」「一斉的な保育」に偏りがちだった流れから、応答的で共感的な「共に育つ保育」「関係のみえる保育」の流れを作り出せる本質的な意味での、責任のある教師・保育者を養成したいと考える。

5-3 エピソード記述を通した保育技術の向上の可能性

エピソード記述を通して保育実践を描くことは、保育者の専門性の向上に寄与できる可能性が示唆された、例えば、子ども同士のかかわりや子どもと保護者のかかわりを見守り、その気持ちに寄り添いながら適宜必要な援助をしていく関係構築の知識・技術や保護者に対する相談・助言に関する知識・技術の向上につながっていくのではないだろうか。

ドナルド・ショーンは、新たなる専門職である「Reflective-Practitioner」は、理論を現場に適用しようとせず、現場との格闘のなかで「行為の中」にある知に着目¹⁴⁾する。エピソード記述は「(これまでの研究で捨象されてきた) 関わり手に間主観的に感じとられる相手の「思い」や情動の動き、あるいはその場の「生き生き感」や「息遣い」さらには関わり手の「琴線に触れる」様々なこと等々⁹⁾を取り上げることに価値を置いている。まさにショーンのいう「行為の中の知」を取り上げることで、客観主義を超えた生の実相に迫ろうとするものである。

生き生きとしたエピソードを今後も積み重ね、まとめることによって、その子どもやその生活について手応えをもって描き出し、また保育者と子どもの相互の関係理解を深め、よりよいかかわりにつなげていくことを期待するものである。

6. おわりに

最後に、117のエピソードとして生き生きと描かれた、素直な子どもたちとの出会い、その一つ一つがこの研究の支えとなっている。丁寧に描いてくださった受講生たちに感謝を申し上げ、本稿を終える。

注

- 1) 仲村優一『ケースワーク』 第二版 pp213-217 誠信書房 1980
- 2) 『保育所保育指針』 厚生労働省告示第141号 児童福祉施設最低基準(昭和23年厚生省令第63号) 第35条の規定に基づき、保育所保育指針を次のように定め適用。平成21年
- 3) 鯨岡峻、鯨岡和子『エピソード記述で保育を描く』 p18、19 ミネルヴァ書房 2009
- 4) 社会福祉法人日本保育協会『保育所保育業務の効率化に関する調査研究』 1997
- 5) 成瀬龍夫『社会福祉措置制度の意義と課題』彦根論叢 p73 滋賀大学経済学会 1997

6) 『社会福祉法』 第82条

7) 『ウィキペディア』 モンスターペアレンツの項

<http://ja.wikipedia.org/wiki/%E3%83%A2%E3%83%B3%E3%82%B9%E3%82%BF%E3%83%BC%E3%83%9A%E3%82%A2%E3%83%AC%E3%83%B3%E3%83%88>

2013年3月18日閲覧

- 8) 鯨岡峻：エピソード記述入門 p3, 18 東京大学出版会 2005
- 9) 鯨岡峻、鯨岡和子：保育のためのエピソード記述入門 pp3-5 ミネルヴァ書房 2007
- 10) 川喜田二郎『発想法－創造性開発のために』中公新書 1967
- 11) 尾崎新：「現場」の力－社会福祉実践における現場とは何か－ p6, 9, 11 誠信書房 2002
- 12) 大庭健：「責任」ってなに？ p23 - 25 講談社現代新書 2005
- 13) 野田正彰：共感する力 p11みずす書房 2004
- 14) Donald A.Schon, The Reflective Practitioner. (ドナルド・ショーン佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の智慧－反省的実践家は行為しながら考える』 p183 ゆめみ出版 2001

参考文献

- 1) 増田雅暢「介護保険制度の政策形成過程の特徴と課題－官僚組織における政策形成過程の事例－」『季刊・社会保障研究』 vol.37 No.1 2001
- 2) 厚生労働省『保育所保育指針解説書』フレーベル館 2008
- 3) 関係学会編『関係学ハンドブック』 1994
- 4) 関係学会編『関係<臨床・教育>一気づく・学ぶ・活かすー』 2011

(受付 2013.3.27 受理 2013.6.3)