

保育の資質向上を目指した保育現場と保育士養成校の取り組み —エピソード記述を通して—

A study on relationships between nursery schools and childcare training school for improve the practical nursery teacher ability: through the method of episodic description

福井 逸子 (人間科学部こども学科准教授)

Itsuko FUKUI (Faculty of Human Sciences, Department of Child Study, Associate Professor)

山森 泉 (北陸学院大学准教授)

Izumi YAMAMORI (Hokurikugakuin University, Associate Professor)

〈要旨〉

筆者らは、2010年度より保育現場と協同の下、「エピソード記述」型の記録に着目した研究を継続的に行っている。その中で、2014年度からI県のKH市において、エピソード記述を導入した実践研究に取り組んでいる。ここでは、筆者らはアドバイザーという立場で合同研修会に年2～3回程度介入し、保育士のエピソード記述を活用した子ども理解に関する取り組みの強化に協力してきた。本稿では、第三者として養成校教員が現任保育士の研修に関わることで、どのような効果が図られるのかについて、保育士の描くエピソード記述の変容とKH市内全保育士を対象とした質問紙調査結果という二つの視点から検証していくことを目的とする。保育士のエピソード記述及び質問紙調査の自由記述における内容分析からは、養成校教員の介入は、新たな視点の獲得や自らの実践の確認を行う上で有効であるという結果が得られた。一方で、養成校教員と保育現場との協同的な関りの課題も示唆された。

〈キーワード〉

保育現場 保育士養成校 協同的な関り エピソード記述

1 はじめに

1-1 背景

近年、保育現場では、日々の保育実践の中からエピソードを取り上げ、それについて検討会を行う研修スタイルが徐々に浸透してきている。その主たる理由は、現行の保育所保育指針⁽¹⁾が示す自己評価において、「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。」と示されているからである。すなわち保育士は、保育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なければならない。このような日々の保育の振り返りを行う上で、エピソード記述は有効であると考えられる。

エピソード記述法というのは、従来の保育現場で行われてきた単なるエピソード記録とは異なり、目の前の子どもに視点を置いた記録である。対象となる子ども自身の内面を探る「その子理解」と共に、その子を取り巻く環境の中

で保育者がどのように理解して働きかけ、またその理解と働きかけから、子どもはどのように変容していったのかを探る視点での記録であるべきだと考える。ここには、鯨岡⁽²⁾⁽³⁾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記録ではなく、必要な記録を的確に、効率よく書くことが求められている。また、田尻ら⁽⁴⁾は、エピソード記述を通して保育実践を描くことは、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と述べており、この見解からも、エピソード記述は、保育者の専門性の向上に込め得るものであると言える。

さらに、現行の保育所保育指針の告示と同時に策定された「保育所における自己評価ガイドライン」⁽⁵⁾では、保育士が自らの保育について言語化し、振り返ることの重要性について述べている。一方、ショーン⁽⁶⁾は、行為の中にある知に着目する「Reflective-Practitioner」を提唱しているが、保育士にとって、日々の実践場面を切り取り、エピソードとして描きながら、自らの保育を振り返る行為そのも

のが、知の探究と専門性の向上に繋がっているのではないかと考える。

同様の視点から中坪⁽⁷⁾は、保育士の専門性のひとつに、「省察力」をあげ、保育者としての成長を促す重要な要素であることに言及している。筆者らは、この省察力とともに、エピソードを描く上では、自らの保育を言語化するための「記述力」も必要であると考ええる。

しかしながら、エピソード記述をめぐる鯨岡⁽⁸⁾が列挙しているとおり、保育現場では、目の前の子どもの活動を捉えるだけで精一杯であること、保育における自分の関わり方についての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が十分に形成されていないこと、その場の状況の読み取りが困難であると思われる記録や単なる事実のみの記録に留まっているなど、様々な問題点が浮上している。こうした記録者に関わる問題は、エピソードを中心とする保育研究の課題のひとつとなっている。

本研究の調査地であるI県では、2003年度より中核都市K市を中心として数園の私立保育所が集まり、前掲の鯨岡を講師とする「エピソードの事例検討会」が始まった。現行の保育所保育指針が改定される以前より、保育士自身の振り返りと子ども理解に特化した記録を導入する試みは希少であり、全国的に見ても先駆的な保育実践が行われていたという経緯がある。しかし、この実践研究は、極一部の保育所に留まり、近隣の市町村に波及するには、時間を要した。

本研究の調査地となるKH市では、2014年に旧来の保育記録を見直し、市内全保育所が新たにエピソードに特化した記録を導入することで、各保育所間での共通理解を図り、保育所相互での研修も重ねた。その上で、最終的には、保育士自身の資質向上を目指すという目的を掲げ、現在も「エピソード記述」に関する研修会や実践研究を継続している。県内2か所の保育士養成校の教員である筆者らは、実践研究の初年度より介入を行ってきたが、本研究では、その過程の中で、各保育士のエピソード記述に関わる意識や資質がどのように変容していったのかを検証することを目的として、自記式質問紙調査及び保育士が実際に記載したエピソード記述の分析を行った。

2 方法

2-1 調査期間

2014年4月から現在に至る

2-2 調査対象

I県のKH市内の全公立保育所9箇所

2-3 調査方法

本調査は、自記式質問紙調査により実施する。その際、事前に調査内容をKH市の保育研究グループの代表者に口頭で説明し、研究の協力を求める。その後、各保育所長宛に質問紙調査票を郵送で配布・依頼し、各保育所内での配布と回答回収への協力については、所属長に一任する。得られた回答は、返信用封筒にて、研究者に返送される。

2-4 調査内容

調査内容や項目については、その一部を上垣内⁽⁹⁾らの先行研究を参考に、研究者らが独自に作成する。

①基本情報

・回答者の属性について

②調査内容は、全6項目

・本稿では、主に「職員研修のあり方」について記載する。

2-5 倫理的配慮

調査結果の処理については、個人が特定される意見に処理を加える等、プライバシーの保護に十分注意することを文書にて説明し、返送をもって承諾とする。

3 結果・考察

表1 回答者の属性について

	人数 (%)
年齢	
20歳代	19 (35.2)
30歳代	17 (31.5)
40歳代以上	18 (33.3)
役職	
主任・副園長	26 (48.1)
常勤保育士	28 (51.9)
勤続年数	
5年未満	14 (25.9)
5~10年	9 (16.6)
10~20年	23 (42.6)
20~30年	5 (9.3)
30年以上	3 (5.6)
保育資格 (保育士資格以外)	
幼稚園教諭二種免許	36 (66.7)
幼稚園教諭一種免許	6 (11.1)
社会福祉士・介護福祉士	4 (7.4)
保育士資格のみ	8 (14.8)

N=54 役職については、園長(所長)を除く

3-1 結果

本研究は、KH市内の全公立保育所9箇所を対象として行った。KH市では、市内全保育園が公立であり、他に2か所の私立幼稚園がある。本調査では、9箇所の保育所の正規職員(保育士)54名を対象として行い、各保育所の所長(園長)は、除外した。また、非常勤職員やパート職員(保育士)は、通常、園内研修には参加するが、日々の保育記録でエピソードを描くことは行っていないため、今回

のアンケート対象から除外した。

なお、本稿では、紙面上、全ての内容についての結果を記載することは難しいため、その一部のみとする。

回答者の年齢は、20歳代が19人（35.2%）、30歳代が17人（31.5%）、40歳代以上18人（33.3%）の3群に分けられたが、年代間に大きな差は見られず、バランスよく各年代が所属している現状が見られた。

また、勤務年数は、10年から20年が最も多く、4割以上を占めていた。保育士資格以外の保有資格では、幼稚園教諭二種免許状の取得者が最も多く66.7%で、幼稚園教諭一種免許状の取得者と合わせると、8割近くを占めていた。（表1）

次に、各保育士に園外で行われたエピソード記述に関する研修会への参加回数を聞いたところ、1回の参加者が最も多く、20名（37.0%）、続いて2回の参加者は、6名（11.1%）、3回の参加者は、5名（9.2%）となり、3回以上参加したことがある保育士は、2（3.9%）名のみであった。

一方、全く参加したことがないと答えた保育士は、21名（38.8%）となり、そのうちの半数となる10名は、20歳代の保育士であった。

また、研修に参加したことがあると答えた33名の保育士に対して、研修に参加してどのような学びがあったのかを自由記述により回答を求めた結果、全員から回答が得られた。この回答をVaughn⁰⁰らが示した帰納的アプローチに基づいた分析手法を用い、カテゴリーを抽出したところ、「エピソードの描き方」「子ども理解」「カンファレンスの大切さ」という概ね3つの学びに分類された。

さらに、「職員研修のあり方について」の項目の中では、現場の保育士間のみで行う研修会と、筆者ら大学教員が直接、保育現場に入っていく研修の良い点（メリット）悪い点（デメリット）について、それぞれ自由記述により回答を求めた結果、保育士間での研修の良い点では53名、悪い点では54名全員からの回答が得られた。

一方、大学教員が介入した研修の良い点では53名、悪い点では41名からの回答が得られた。そこで、それぞれの項目で得られた回答を全て分析対象として取り上げ、前述のVaughn⁰⁰らが示した帰納的アプローチに基づいた分析手法を用い、研究者間で記述された文字データと抽出されたカテゴリーを繰り返し照合し、合意が得られるまで検討を行い、妥当性を高めた。なお、この作業の過程では、筆者らの他にもKS大学の保育学、幼児教育学を専門とする教員にも協力を求め、分析作業を進めた。

また、ここで、抽出されたカテゴリーと年代別比較を行うために、コンピュータソフトSPSS for Windows Ver.19.0を使用し、 χ^2 検定を行った。（表2・表3）

表2 保育士間での研修の良い点・悪い点における年代別比較
人数 (%)

	N	合計	年代別			p値
			20代	30代	40代～	
良い点	53		n=18	n=17	n=18	
具体的な情報の得やすさ	43	79.6	14	15	14	.725
気軽に参加できる形態	25	46.3	8	8	9	.794
悪い点	54		n=19	n=17	n=18	
見方や考え方の偏り	37	68.5	11	14	12	.418
慣れ合いの傾向	10	18.5	1	3	6	.066

注) 保育士間での研修の良い点、悪い点における年代別比較においては、 χ^2 検定 *p<.05
・良い点、悪い点の各項目において、有りと回答した人数のみを表示

表3 大学教員が介入した研修の良い点・悪い点における年代別比較
人数 (%)

	N	合計	年代別			p値
			20代	30代	40代～	
良い点	53		n=19	n=17	n=17	
新たな視点の獲得	42	77.8	16	13	13	.673
自らの実践の確認	13	24.1	4	4	5	.821
悪い点	41		n=16	n=13	n=12	
理論と実践の齟齬	17	31.5	7	7	3	.418
協同的な関わりの困難さ	20	37.0	5	7	8	.428

保育士間での研修については、「情報の得やすさ」と「気軽に参加できる形態」という二つの良い点に分類されたが、どちらの年齢別比較においても差は無かった。一方の悪い点では、「見方や考え方の偏り」と「慣れ合いの傾向」に分類されたが、「慣れ合いの傾向」では、40歳代以上が高い値となり、年齢が上がるごとに若干増えていく傾向が示された。

他方、大学教員が研修に介入した際の良い点では、「新たな視点の獲得」と「自らの実践の確認」に分類され、悪い点では、「理論と実践の齟齬」と「保育現場と養成校の協同的な関わりの困難さ」に分類されたが、全ての項目についての年代別の差は見られなかった。

3-2 考察

本調査は、KH市の市立保育所に勤務する54名の保育士を対象として行ったが、年代による偏りは見られず、安定した職員の配置が行われていることが数値からも示され

た。勤務年数は、10年から20年が最も多く、保育士の就労に関する報告書¹¹⁾に示されている「半数以上の保育士が5年以内に離職している」という現状と比較すると、早期の離職率が低い割合となっている。これは、公務員という生活面での保障や安定が基盤にあり、一度公立の保育士になると定年まで継続して就労することが一般的であるという傾向が示唆された。

また、保有資格については、幼稚園教諭の免許状を所有している保育士が8割近くとなり、保育士を対象とした先行調査⁹⁾とも一致している。全国的に認定こども園への移行が進み、保育現場では、保育士資格と幼稚園教諭免許状の両方の資格が必要であることが理解できる。

さらに、エピソード記述に関する園外研修への保育士の参加状況については、33名の保育士が1回から4回までの参加経験を有している一方で、全く参加経験の無い保育士は、21名であった。これは、KH市が全市をあげて、エピソード記述に取り組むようになってまだ3年であることから、エピソードに特化した研修に対しては、目が向けられていなかったことが理由として考えられる。しかしながら、前掲の鯨岡は、I県内の保育士養成校で、毎年のようにエピソード研修を行っている実績があり、今後は、外部の研修への積極的な参加も課題となる。

一方、研修に参加したことのある33名の保育士の学びの成果について、最も多かった回答は、「エピソードの描き方」についてである。これは、保育士自身が保育現場に入って初めてエピソード記述に触れたため、書き方の方法など基本的なことが理解できていないという現状が浮き彫りとなった。この点について筆者らは、保育現場に入る以前の養成校の段階から、様々な保育記録の中にエピソード記述を取り入れることで、保育現場に入ってから戸惑わないようにすべきであると考え、一部を実践している。具体的には、保育実習指導の中でエピソード記述の描き方を指導したり、実習とは別に学生が保育所で取ったエピソード記述を担当保育士とともにカンファレンスを行ったりという試みを行っている。(注1) 今後は、I県内にある全ての保育士養成校が、保育現場と協同してエピソード記述の重要性を認識し、共通のフォーマットを用いて保育実習を行うなどの連携体制も必要ではないだろうか。

次に、「職員研修のあり方」についての項目では、保育士間で行う研修会と大学教員が介入して行う研修会のそれぞれの良い点と悪い点について聞いたところ、保育士間での研修の良い点は、「情報の得やすさ」が最も多く挙げられた。通常、同じ保育現場で同じ子ども達を見ていることから、話し合いや情報交換も行いやすい環境にあるということが理解できる。保育士間での共通理解や課題の共有など保育を高めていく上では、このような同僚性を活かして

いくべきであると考え。その一方、「気軽に参加できる形態」という回答も挙げられたが、これは、悪い点の中にもみられる「慣れ合いの傾向」にも繋がってくる。これに関連して、森上¹²⁾は、「具体的な場面に基づいて同僚同士が学び合うことは、園の中に対話が生まれ、様々な気づきを得て、保育を見る眼差しが変化する」と述べている。つまり、良い点から考えると、気軽さ故に、個々の意見を述べやすく、それが保育に反映できるような研修でなければならないと言える。

一方、大学教員が研修に介入した際の良い点では、「新たな視点の獲得」が挙げられたが、これは、前述の保育士間での研修の悪い点に挙げられていた「見方や考え方の偏り」と表裏一体の関係とも考えられよう。保育士にとって、同じ環境で日々の保育を積み重ねていく過程は、変化に乏しく、それ故思い込みやマンネリ化の保育に繋がる危険性もはらんでいる。このような現状で、外部者(本稿では、大学教員)の介入は大きな刺激となり、個々の保育士のみならず、園全体に風穴を通すような存在となるのではないだろうか。さらに、保育士「自らの実践の確認」が示されている点からも、日々の保育の迷いや不安を解決への糸口に導き、後押しできる存在としての外部からの介入や助言は、保育現場には必要不可欠であると考え。

しかしながら、悪い点として挙げられた、「理論と実践の齟齬」と「保育現場と養成校の協同的な関わりの困難さ」からは、その介入の難しさが示唆された。特に、保育士側の多くは、保育現場に即した意見を求めており、できる限り、実践に活かせるような具体的な助言を期待している。そのため、保育現場では即時に応用の効かない専門性の高い知識や理論に対しては、受け入れることは難しいと受け止めている。大学教員側も、保育士側の声を聴き入れ、応答的な関係性を築くことが重要となっている。また、保育現場を一度短時間で見ただけでは、背景など分からないことも多いため、介入の回数を増やすなどの対応を心掛け、積極的に保育現場に目を向けていく努力も必要となる。

現在、保育・教育現場では、アクションリサーチという研究手法が多く試みられている。アクションリサーチとは、保育現場が直面している問題の解決に向けて、研究者と当事者が共同で取り組む実践のことであり、今後は、研究者の保育現場への介入が、保育現場全体の専門性の向上にも寄与していくものであると考える。それ故、保育現場に介入する研究者は、根気強く関わる姿勢や積極的な態度を兼ね備えなければならないだろう。

4 エピソード記述の変容・改善の過程

養成校教員が現場の研修に継続して関わることで得られる最も大きな成果は、保育士間では見えなかった思い込み

や子どもの可能性に気づくことである。また、新たな視点の獲得につながることも、前述したアンケート結果に記されている。以下の項では、実際のエピソード記述の内容がどのように変容し、記述した保育士自身の見方がどのように変わったのかについて、考察していく。

4-1 介入助言前のエピソード記述（要約抜粋）

本事例（紙面の制約上、要約して記載、注2）は、M保育園の4歳児T男を取り上げている。

<背景>T男はクラスではややトラブルが多い子どもであるが、ごっこ遊びや製作遊びではトラブルになることは少ない。むしろ生き生きと遊んだり、必要な材料を保育士に求めたり、友達もT男のアイデアを受け入れている。

<エピソード>R保育士と他の子どもたちがクリスマス用の輪飾りを作るために準備をしていると、R保育士が手にした折り紙を見てT男はすぐにテープを持ってくる①。R保育士が折り紙を丸くすると、T男がすぐにテープを差し出す②。R保育士の「今日は糊を使うよ」との言葉に、今度はすぐに糊を持ってくる③が、T男自身は輪飾り作りをしないで他児の様子を見ている④。（この間、他児の取り組みの様子を詳述しているが、省略）完成した長い輪飾りをR保育士と子どもたちが廊下に飾ろうとする際に途中で切れてしまった時には、すぐにT男がテープで直していた⑤。R保育士が「直ってよかった。T男、ありがとう」と伝え、T男は返事をしないものの、ぴよんぴよん跳び跳ねながら最後まで貼る様子を見ていた。その後、「お弁当の時間にしようね」とのR保育士の言葉に、T男は「わーい」と言って一番に準備を始めた。

<気づき>作ろうとしないのは、T男のアイデアではないからか、やる気がなくなったようだ。事前にクリスマスの絵本等でイメージ作りをすれば違ったかもしれない。T男は褒めると伸びていくタイプなので、よい面を友達にも伝えたい。

<カンファレンス後の考察>テープと糊の使い分けを教えることはよいが、意欲を萎えさせたかもしれない。T男に頼んだり、アイデアを引き出したりという誘いかけがあったらT男も加わられたかもしれない。

4-2 教員側の問いかけと解説

上記のエピソード記述のタイトルは、「輪繋ぎ気になるけれど…」と、4歳児T男の気持ちを読み取ってR保育士が付けている。多くのエピソード記述では、子どもの気持ちを理解しようという立場に立つため、そのエピソードにおける中心的な子どもの心情を表現したものになる。このタイトルもT男の気持ちを表す表現として一見適したように思えるが、果たしてそうだろうか。タイトルの根底に

は、T男が自分も輪飾りを作りたいと思っているはずだ、という保育士の思い込みがあるのではないか。

具体的なT男の行動（下線①）に対し、R保育士自身はどう思ったのか。例えば、a) いつになくT男は気が利く、b) いつも気がつくT男らしい行動だと思って、気にならなかった、c) T男が何か作りたと思って持ってきたのかなと考えたのかなど、R保育士自身の気持ちはどうだったのかを振り返ってほしい。T男の次の行動（下線②）の際、R保育士の手元に糊は用意されていなかったようだが、a) 折り紙をただ丸めて見せるだけだったのか、b) 糊がなくて困ったなと思ったのか、その違いにより、T男の行動の意味が異なってくる。下線③では、R保育士の言葉に対し、T男は今回も「すぐに」行動したが、a) いつもT男は状況を察して行動できる子どもなのか、b) いつもと違って、今日は「てきぱきと行動できている」と感心したのか、c) R保育士が何も指示をしていないのに自ら気付いて行動するT男を「いつもになくすごいな」と感じて「すぐに」と記したのか。T男に対するR保育士の気持ちが書かれていないため、T男をどう理解し、受け止めたのか第三者には見えてこない。下線④と下線⑤に見られるT男の行動を、R保育士は見落とすことなくエピソードに記述しているが、なぜT男が「見ている」「すぐに直す」行動をしたのかについては触れていない。

以上述べたような箇所に、「T男は輪飾りを作りたいけど、きっかけを失って作ろうとしない」という保育士側の思い込みはないだろうか。エピソードに取り上げる内容は、取り上げる意味が記述者自身に明確になっていないと、単なる「事実の記録=保育の記録」で終わってしまう。それを防ぐため、エピソード記述は、この対応や言葉かけでよかったのか、正しくその子の心情を読み取れたかなどを、保育者自身が自分の保育を振り返ることで見直すものにならなければならない。

その点を意識すると、上述の下線①～⑤に共通する「すぐに」の表現に、改めて注目する必要がある。記述者のR保育士が無意識によく使っている表現ではないことは、エピソードの他の記述部分（本稿では他児に関するかなり表現部分を省いているが、他児にも下線部以外にも、「すぐに」は使われていない）から明らかである。そこから見えることは、R保育士の行動をよく見ているT男の姿である。また、「すぐに」対応してくれたT男の姿を描きながら、「製作が好きなT男」という固定観念でエピソード記述をまとめてしまった点についても指摘できる。さらに、園内でのカンファレンスにおいても、保育のあり方としては間違っていないけれども、「どういう対応が考えられたか」という、保育士中心の内容に終始している点も、今一度考えてみたい。

エピソード記述は、前述したとおり、自身の保育のあり方を見直すという点で有効な記録の方法である。しかし、子どもの理解という面を抜きにした記述である場合は、有効性が半減する。その点を踏まえ、T男の心情に焦点を当てて推測してみることで、T男はこういう気持ちだったのではないかと、こういう行動を取ったのは、保育士に～のことに気付いてほしかったのではないかと、そのことにR保育士は気付いていなかったのではないかと、など別の角度からの意見が出てくると思われる。まさに、多面的理解である。保育士の視点での事例解釈で終わらせず、いつもと違う行動をとったT男を理解するために、T男の側に立って心情を推し測ることが不可欠である。

そこで、筆者（山森）は以下のような助言を行った。なぜT男は、タイミングよくテープや糊を持ってきたのだろうか。廊下に貼る際に切れた輪をすぐにテープで留めた行動は、もっと書き込んでよい場面ではないか。ふだん他児と上手く関わりをもつことができないT男を、この場面では、他児とではなくR保育士との関わりに焦点を当ててみるとどうなのか。

さらに、保育士としてどうあるべきか、の前に、保育士の一人であるR保育士自身は、次の点についてどう感じていたのかを振り返ってみる必要がある。保育士が何も言わないのに、状況を見て判断してテープを持ってくるT男。テープを差し出した後でR保育士から「糊が必要」と言われた際に、「テープを使って」や「テープあるのに」とも言わずにすぐに糊を持ってきたT男。製作には加わらないが、関心を持って他児が製作する様子を見ているT男。完成した輪飾りを廊下に貼ると知って、一緒に廊下に来たT男。貼っている途中で切れた輪を、保育士の指示がなくてもすぐにテープで直したT男。貼り終えた後、R保育士が「お弁当の準備」と言った時、「わーい」と言って一番に準備したT男。

上記に羅列したそれぞれの場面で、T男はどのような気持ちで行動していたと思うか。また、そのT男に対して、R保育士自身はどのような気持ちで向き合っていたのか。これらについて、もっとR保育士自身の思いを素直に書き込むことで、カンファレンスの内容も異なってくるのである。

4-3 助言後のエピソード記述と考察

助言後のエピソードでは、タイトルが「T男君、手伝ってくれてありがとう」と変化した。「4月から担任しているT男について気になるのは、嬉しさを表すことが苦手で、素直になれないところや友達とのかかわり方がわからないからなのか、叩いたり、押ししたりしてしまうというトラブルが多い点である。」の下線部は、助言前は考察に記

載していたが、保育士がT男をどのように理解しているかについての記述であるため、「背景」に含めるように変化した。以下に、図を用いてR保育士とT男の関係・理解を示し、助言前と助言後でどのように変化したのかを記す。

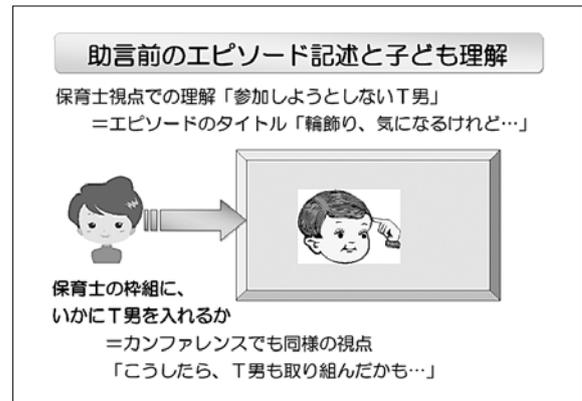


図1 助言前のエピソード記述と子ども理解
(クリップアートの図をもとに山森作成)

図1に示したように、タイトルを「輪繋ぎ気になるけれど…」としたエピソードでは、「活動に参加しようとしないうT男」というように、保育士の視点で否定的にT男を理解している。つまり、保育士の持っている枠組み、言い換えれば保育士の設定した保育活動の展開の中に、いかにT男を組み入れるかという関わり方が中心となっている。カンファレンスも、エピソード記述に描かれたR保育士のT男理解をもとに解釈を試みるため、結果として、保育士としてどうしたら活動にT男を参加させることができるかという、保育士主体の保育になっている。

それに対し、助言後のエピソード記述では、T男を捉える視点が広がった。それにより、「活動に参加しようとしないうT男」ではなく、「注意深く保育士の言動を観察し、必要な援助ができるT男」へと変化している。保育士がT男の行動を通してT男の気持ちに思いを寄せることで、図2に示されたように、T男を肯定的に捉えることができるようになり、保育士を援助してくれたことへの感謝を表すタイトルに変わったのである。

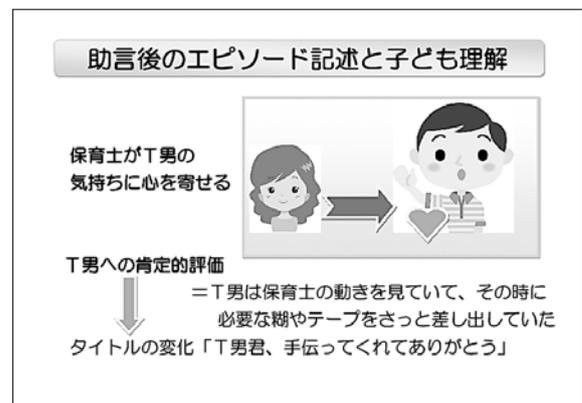


図2 助言後のエピソード記述と子ども理解
(クリップアートの図をもとに山森作成)

さらに、保育士自身の思いを述べることにより、カンファレンス後の考察では、次のような解釈が考えられた。

- ・ 保育士としては輪飾り製作や飾り付けはT男の得意分野なので、一緒に作る活動を通して他児と上手にかかわってほしいと願っていたが、T男は一緒に作ることをしなかったので残念に感じた。
- ・ 製作は一緒にしなくても、終始関心をもっているT男の姿から、友達と関わるタイミングを図り、保育士がさりげなく援助することで、他児とも一緒に遊びを楽しむ可能性が見えてきたように思う。
- ・ 振り返ってみると、輪飾りを作る際に今日はT男に保育士が3回も助けられている。こういう姿は今までになかったことだ。T男にはその時、「ありがとう」としか言わなかったが、もっとT男に保育士の感謝の気持ちを伝えてもよかったのではないか。
- ・ T男は、保育士の行動を注意深く見ていたことがわかった。観察力がある。お迎えの際、母親にもT男の行動を伝えて、一緒に喜ぶことができたのではないかなどであった。

5 結論

以上、アンケート結果分析とエピソード記述の実例から、保育現場の研修に養成校教員が関わることの成果を述べてきた。総括すると、保育士間ではどうしても、いかに保育を進めるか、いかに設定した保育環境に子どもたちを取り込むかという点が、カンファレンスの中心となりがちである。しかし、それは一面的な見方に陥る危険性も持っている。そこに養成校教員＝「第三者の視点」が加わることで、より多面的な学びが可能になると、筆者らは考える。保育士同士ではお互いが分かり合っていると思う「暗黙の了解」から脱却して、一つひとつの事柄を記録し再確認することで、客観視が可能となり、そのことを通して自己の保育をより専門的な観点から振り返り、学び直すことにつながると考えられる。

筆者らが関わったエピソード研修会のあり方を図示すると、次のような流れとなる。

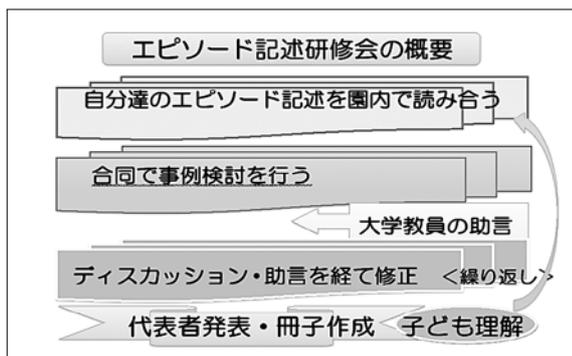


図3 エピソード研修会の概要

具体的には、KH市において合同で行われる研修会では、いきなり個別の事例解釈を行うのではなく、事前に園内研修を行って園内での共通認識を持つようにしている。その後、合同研修の席上でいくつかの事例を読み合い、園内研修では見落としていた状況の解釈や記述の不足に気づくことになる。その際に関わる養成校教員の助言は、図3に示されているように、量的には決して多くを占めることはない。なぜなら、第三者の役割はアンケート結果で述べたとおり、「慣れ合いの傾向」や「見方や考え方の偏り」からの脱却であり、「新たな視点の獲得」だからである。それにより、日々行っている保育について、「自らの実践の確認」をすることができるのである。

忙しい日々の保育の中で、エピソード記述を頻繁に書くことは、保育士の負担を増すことになるだけでなく、義務的な作業や業務の一部となってしまう。そうではなく、園内の研修会において、また地域別研修やブロック研修などの参加者が拡大した研修会において、エピソードを書いて多面的な解釈を行うことにより、保育士自身やクラスの環境の中に、些細ではあっても何らかの変化がみられることが望ましい。顕著な成果にすぐに結びつかなくても、特定の子どもについて、あるいは特定の子どもと自己との関わりについて心に残ったエピソードを描き、なぜそれが心に残ったのかを考えてみることも、「その子理解」や「自身の保育の見直し」につながっていく。

前掲の「保育所における自己評価ガイドライン」⁶⁾においては、計画 (P)、実践 (D)、評価 (C)、改善 (A) に基づき、「自己評価の理念モデル」が示されている。その中で、自己評価を $C^1 \cdot C^2$ の二つに分け、 C^1 は「資源としての個々の経験の知」が、言語化を通して相互作用による可視化につながり、 C^2 では園内研修などの場合は「共有による組織の知への転換・統合（協同的学び）の過程」であり、それにより、子どもや保育についての学びを深め、体系化されたものとなると記されている。養成校教員の関わりは、この C^2 において「組織の知への転換・統合」を促す働きを担っている。その際に重要なのは、3-2で述べてきた「保育現場では即時に応用の効かない専門性の高い知識や理論」をどう活かして体系化につなげていくかということである。

3-2アンケートの結果・考察にも記したように、保育士間での研修、養成校教員が関与する研修のそれぞれにプラス面とマイナス面がある。保育士間での研修のマイナス面を、養成校教員の助言・関与＝第三者の視点により補うことが重要であり、保育士の資質向上につながっていく。エピソード記述の一層の活用により、また、現場と養成校教員との協働で行う研修を通して、慣れ合いや思い込みによる保育観から脱却すること、新しい視点＝第三者の視点

による多面的な子ども理解を目指すものとなることを踏まえ、今後は課題である体系化、専門的理論や知識の活用について検討を重ねたい。

なお本研究の一部は、2016年8月に全国保育士養成協議会第55回研究大会において、「記録を通して深める子ども理解—保育士研修会におけるエピソード記述の学びから—」として発表した。

注

- 1 ①山森・福井 (2011)「保育所実習における記録のあり方—エピソード記録からエピソード記述へ」『全国保育士養成協議会第50回研究大会発表論文集』pp.300-301
 保育実習で時系列・エピソード記録・エピソード記述の3種類を記録の使い分けることによって、学生の記録に対する意識を高め、子ども理解を促す授業実践を報告した。筆者らが用いているエピソード記述用紙には、「振り返り」の欄を設けていることに特徴がある点も補足した。
 - ②福井・山森 (2012)「保育所実習における記録のあり方(2)—エピソード記録・記述での背景の必要性」『同 第51回研究大会発表論文集』pp.214-215
 新たにエピソード記述の用紙に「背景」を書き加えることで、学生がエピソードの持つ意味を正しく解釈することが可能となる。エピソードの内容を浮き立たせる上で効果的で、記述内容や考察が深まったことを実習記録の事例から確認できた。
 - ③山森・福井 (2013)「保育所実習における記録のあり方(3)—エピソード記述に不可欠な多面的考察」『全国保育士養成協議会 第52回研究大会発表論文集』pp.142-143
 実習事前指導において「背景」を取り入れることで考察を深める視点を学生が持つことができること、また、多様な解釈があることを理解し多面的な考察が可能となることについて、学生の理解を深める指導のあり方と課題について報告した。
 - ④福井・山森等 (2014)「保育現場と養成校の協働的な学び合いの中で—保育の記録に着目して」『日本乳幼児教育学会 第24回研究大会研究発表論文集』pp.70-71
 「保育的視点に基づく記述力」を磨くために、養成校2校3名の教員が話題提供を行った。その一つが、「子ども理解につながる記録」としてのエピソード記述を活用した筆者らの実践報告である。
 - ⑤山森・福井 (2015)「保育現場との協働的な学び-エピソード記述を活用して」『全国保育士養成協議会 第54回研究大会発表論文集』p.197
 実習を終えた学生が保育士とペアとなって保育室でエピソードを取り、検討会を行って考察を深める学びの協同により、多くの視点でエピソードを読み取る作業を通し、他者の子ども理解や保育観を知る機会となった。
- 2 実際のエピソード記述は詳細に書かれており、本稿では紙面の制約上要約して載せているが、基本的な構成上の不足はない。

参考文献

- (1) 厚生労働省『保育所保育指針』(第4章「保育の計画及び評価」の2.「保育内容等の自己評価」(1)「保育士等の自己評価」ア) 2008年
- (2) 鯨岡峻・鯨岡和子『エピソード記述入門』ミネルヴァ書房 2005年
- (3) 鯨岡峻・鯨岡和子『保育のためのエピソード記述』ミネルヴァ書房 2007年
- (4) 田尻さやか・西口守「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—」東京家政学院大学紀要 53, 9-21 2013年
- (5) 厚生労働省 児童家庭局『保育所における自己評価ガイドライン』2009年
- (6) 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』ゆめみ出版 2001年
- (7) 中坪史典「めざせ保育士・幼稚園教諭!いま、保育者に求められる三つの専門性(チカラ)」『接続』第6巻、ひつじ書房 2007年
- (8) 鯨岡峻・鯨岡和子『エピソード記述で保育を描く』ミネルヴァ書房 2009年
- (9) 上垣内伸子・松島京・利根川智子・油井宏隆「保育者の専門性についての調査—養成課程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み—(第2報) 専門委員会課題研究報告書 2013年
- (10) Vaughn, S., Schumm, J. S., Sinagub, J. 『Focus Group Interviews In Education and Psychology』SAGE PUBLICATIONS, INC.
 井下理 監訳『グループ・インタビューの技法』慶応義塾大学出版会 1999年
- (11) 厚生労働省「保育人材確保のための『魅力ある職場づくり』に向けて」 2014年
- (12) 森上史朗「カンファレンスによって保育をひらく」『発達』第68号ミネルヴァ書房 1996年