

Reflection on Teaching Practicum Using the Episode Recording Method and the Description of Pedagogical Moment

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-01-31 キーワード (Ja): キーワード (En): Reflection, Education practice seminar, ALACT Model, Episode Recording Method, pedagogical moment 作成者: MURAI, Naoko メールアドレス: 所属:
URL	https://osaka-shoin.repo.nii.ac.jp/records/3917

BY-NC-ND

エピソード記述と教育的契機の記述による教育実習へのリフレクション

児童学部 児童学科 村井 尚子

要旨：4年次に実施している幼稚園及び小学校の教育実習において、実習生たちが経験した様々な出来事の中から、「エピソード」と「教育的契機」を一つずつ選択し、それぞれについて記述する課題を出している。本研究では、実習生がそれぞれどのような出来事を「エピソード」と「教育的契機」として取り出しているかを分析し、実習においてこれらの課題に取り組む意義を明らかにした。

さらに、4年次後期に行われる教職実践演習の授業において、オランダの教師教育者コルトハーヘンが中心となって開発したALACTモデルを用いて、グループワークによるリフレクションを行ったが、その際の素材として「エピソード記述」と「教育的契機」の記述を用いた。ALACTモデルの8つの問いを用いて、それぞれの記述をリフレクションすることで、学生達は当時の出来事の場に身を置き直し、子どもと自身の思考・感情・欲求・行動とに齟齬があったことに気づくことで、さらなる省察を深めることができた。

キーワード：リフレクション、教職実践演習、ALACTモデル、エピソード記述、教育的契機

1. 研究の目的

教育実習の指導において、実習生が実習をいかに経験してきたかを振り返る機会を設けることは、授業の一環としてだけではなく、教師になってからも自身の実践へのリフレクションの習慣をつけ、タクト豊かな教師へと成長を続けるためにも重要だと考えられる。

オランダの教師教育者F・コルトハーヘン（F・Korthagen）は、大学での教師教育から実際に教師として現場に立った時に、「今まで気づいたことのない現実や責任や複雑さ」に直面し、「リアリティショック」、あるいは「移行に対するショック」と呼ばれる深刻なストレスと難しい問題に直面することを問題視する¹。そして、この「移行に対するショック」を減らし、よりリアリスティックな形で教師教育を行っていく新しいプログラムを開発して実施している。このプログラムの核となるのは、「実習生として現場で経験したことへのリフレクション（省察）²」である。経験へのリフレクションを養成段階から身につけることで、教師はリフレクションを通して自分たちの経験から学ぶスキルを獲得し、「成長する力」をもつ。

またカナダのマックス・ヴァン＝マナーン（van Manen, Max, 1942-）は、子どもと共にある教師の日々の生活が「つねに個別的で、敏感で、いつもユニークで、全く同じものは決してない」点を指摘する。教

室の中に、教師と、複数の子どもがいる限り、それぞれの感情、気分、体調、関係性の有り様が、複雑にからみ合っており、その日その時の状況が出来上がっており、今、目の前で起きているこの出来事は予測不可能かつ一回起的である。このため、どれだけ指導案を綿密に準備したとしても実践がその通りに進行することはまずあり得ない。実践の場でちょうどよく用いることの出来るマニュアルは存在し得ないのである。それでも、教師は（それが教育的行為である限りにおいて）いつもすでに子どもの善に向けて行為している。この行為が、本当に子どもの未来を見据えた時に善いものであったと言えるか、他にもっと適切なオルタナティブがあったのではないかと、それは行為の後になってから振り返られるべきものである³。

子どもが目の前からいなくなった放課後、あるいは帰宅後に、その日の出来事を振り返り、行為についてリフレクションをしたり、同僚や友人と共にリフレクションを重ねることで、自らの行為の前提となっている子ども観や教育観について現象学的な態度で捉え直し、熟慮することによって、次に同じような状況にであった際に、よりタクト豊かに（子どもの善に向けて瞬時の判断を行ないつつ）行為できる教師へと成長していく⁴。

筆者は、大阪樟蔭女子大学児童学部児童学科4年次の教職実践演習の授業⁵において、教育実習生が実習

現場で出会った自身の経験を振り返るために、「教育的契機」と「エピソード記述」の二つの枠組みを用いて記述を課している。「エピソード記述」は教員養成の現場において広く用いられているが、「教育的契機」は筆者がヴァン＝マーネンの議論から着想を得て用いている独自の枠組みである。本稿では、この2つの概念枠組みによって、実習生達が4週間の教育実習における経験のなかから実習生がそれぞれについてどのような出来事を焦点化したかを明らかにする。さらに、それぞれの出来事の経験へのリフレクションによってどのような学びが深められていくかを、それぞれの事例を用いながら明らかにしていく。

2. 方法

本学では、4年次の6月に4週間の教育実習を実施している。教育実習に参加する学生全員が受講している「カリキュラム論」の授業においてエピソード記述と教育的契機の記述の説明をそれぞれ行い、実習日誌の一環としてそれぞれの記述を課している。記述の内容に関しては3以降に述べる。

エピソード記述と教育的契機の記述は教育実習終了後にいったん回収し、内容を把握した上で4年次後期に行う「教職実践演習」の授業において、それぞれの記述を基にコルトハーヘンのALACTモデルに基づくグループワークを行い、グループ内での考察を深めていく。

3. エピソード記述と教育的契機

エピソード記述

鯨岡は、保育や教育、看護などの現場への質的アプローチ方法の一環として、エピソード記述という技法を開発している。エピソードとは、「ある日の断面」に焦点を当てて、記述によって取り出されるのであるが、それは、「現場において人のさまざまな生の実相に接する中で、強く気持ちを揺さぶられる出来事」への出会いや「目から鱗が落ちるような深い気づき⁶⁾」の体験である。鯨岡によれば、人は、そのような出会い、体験をしたときに、それを「何とか言語的に表現して、周囲の人や広く一般の人に知ってほしい、一緒に考えてほしい」という願いをもつ。

鯨岡らは『保育のためのエピソード記述入門』において、子どもと保育者が共に生きる保育の場から図として立ち上がってきたエピソードを記述し、他者に伝え、カンファレンスにおいて話し合うことで、子どもの「育ち」のもつ本質的な意味を捉えていくことが可

能であるしまた必要であると主張する⁷⁾。

これを受け、保育研究においてはエピソード記述の実践が子ども理解の方途として近年盛んに行なわれるようになってきている。たとえば、小山はエピソード記録型の実習日誌を用いて学生たちに記録を取らせる試みを行っている⁸⁾。また岡花らは、エピソード記述を用いたカンファレンスに力を入れ、保育実践の省察を行っている⁹⁾。

筆者は、教育実習の事前指導の際に、学生に「エピソード記述」の意義を伝え、前年度に同様に教育実習に参加した学生の記述を事例として示した上で、課題用紙に以下の指示を記載している。

エピソード記述の説明

強く気持ちを揺さぶられた出来事、目からうろこが落ちるような深い気づきが得られたときに、そのエピソードを記録すること。具体的な場面、出来事、かかわった幼児や教師、実習生に関して記述するように。また、記録は<背景><エピソード><考察>に分けること。

教育的契機

カナダのヴァン＝マーネンは、教師がそれぞれの子どもにとって、どうすることが適切であるかを判断し、行為することを迫られている場を「教育的な契機(pedagogical moment)」と名付けている。「教育的契機」においては、教師はまさにその行為のただ中で判断を下さなければならないのであるが、そこでは、時間をかけた熟考的なリフレクションは不可能である。なぜなら、子どもに対して何らかの行為を為すことを迫られている状況では、教師はいま、目の前にいるこの子どもとの関係に自らの存在を全面的に注ぎ入れている。それゆえ、子どもに対してどのように対処するかをじっくりと考えるために、その場から一步身を引く余地はないと言ってよい。ここにおいては、一瞬のうちの判断が求められるのである¹⁰⁾。子どもとの真真正正(authentic)対峙が求められる実践の場においては、ドナルド・ショーンの言う「行為における省察」は、非常に限定された様式においてのみ可能となると考えられる¹¹⁾。このため、省察＝リフレクションは行為の後になって行われるべきである。

ヴァン＝マーネンの「生きられた経験の探究」の方法論は、人間科学諸科学における質的研究の方法として広く受け入れられ、各国の看護及び教育学等の研究者に用いられている。しかし、教育的契機を用いたリフレクションについての先行研究は、管見のかぎり海外でもほとんど見られない。

筆者は、学部1回生の保育者論の授業から折に触れ「教育的契機」の説明を行っているが、4回生時のカリキュラム論の授業において、改めて学生にこの「教育的契機」概念の意義を伝え、幼稚園および小学校での実習中に会った「教育的契機」のうち一番印象深い出来事を記述させる試みを行っている¹²。学生への説明は下記のように課題用紙に記載するとともに、事例を交えて口頭で行った。

教育的契機の説明

実習の中で、ひとりの子どもと向き合って、その子どもにとってどうすることがよいのか、判断に迷った場面（たとえば、みんなと一斉に行動することをいやがったり、友達と葛藤が生じたりという場面）が何度かあったことと思います。そのような場面で、私たちは、大人として、教師として（実習生として）、子どもに「善く」なって欲しいという願いをこめて、子どもに対応していることが通常です。けれども、あとから振り返って反省してみると、そのときの判断が正しかったのかどうか、もっと違ったかわり方、行為があったのではないかと思われたりもします。ここでは、子どもにとってどうすることがよいかすぐに判断しなければならないこのような場面を「教育的契機」と呼びます。実習中に一番印象に残った「教育的契機」の一場面を取り上げて、一人の幼児（児童）に絞って、そのときの出来事を記述してください。

質問項目

①対象児の年齢と性別、②対象児の特徴、③いつ起きた出来事か、④出来事の内容と実習生の判断、行為、⑤その出来事以降の幼児（児童）の様子、実習生との関係、クラスの中での幼児（児童）の様子の変化の有無と変化の内容、⑥行為への反省（オルタナティブな行為の可能性とその場合の⑤への予想）

4. エピソード記述と教育的契機の記述内容の比較

実習後に提出されたエピソード記述と教育的契機の記述について、それぞれどのような出来事が取り上げられているかを分類した。なお、エピソード記述と教育的契機の記述の双方のみ提出している76名の記述を分析の対象とした。

エピソード記述で取り上げられた出来事

エピソード記述で取り上げられた出来事は以下の表の通りである。

表1：エピソード記述で取り上げられた出来事（人）

子ども同士の関係	同じクラスの子ども	12(4)
	異年齢の子ども	7(1)
	しょうがいをもっていたり遅れ気味の子への優しさ	5(0)
子どもの素晴らしさ	子どもの成長への気づき	7(1)
	子どもの素晴らしさへの気づき	10(1)
子どもと自然	子どもと自然との関わり	6(0)
実習生自身のこと	子どもとの関係性への評価	12(4)
	お別れ会での感動	4(1)
	失敗から学ぶことが出来た	9(0)
担任	悩み	2(1)
		2(1)

（ ）内は小学校実習生の内数

小学校および幼稚園で実習を行なった学生のうち、76名分の記述の分析を行なった。このうち実に97パーセントにあたる74名が自身の経験を肯定的に評価しているのは注目に値する。具体的には、子ども同士の関係において、実習生が想定していたよりも同じクラスの子ども同士のいたわり合いやフォローが出来ていることへの感動が12名と多く、また、大きい子が小さい子に対して優しく接していたことへの評価が7名、しょうがいをもっていたり少し発達が遅れ気味の子に対して友達が優しく接する姿に感銘を受けたのが5名となっている。

また、子どもの素晴らしい面に着目したものが10名と多く、子どもの成長を垣間見た出来事を挙げている実習生も7名であった。その他、子どもが蛹から蝶が孵ったり、ザリガニの赤ちゃんが生まれたことにいのちの意味を見出していると感じた実習生も6名に上る。

実習生自身の経験について書いたのは、27人で全体の36パーセントにあたる。そのうち16名が子どもとの関係性に肯定的な評価をしており、とくにお別れ会で子ども達から別れを惜しんでもらったことに強い感動をおぼえたものが4名あった。また、子どもへの声かけや対応において失敗をしてしまったことから学ぶことが出来たと肯定的に失敗を捉えている記述も9名であった。

その他は、担任の指導に感銘を受けたものが2名、また、自身の悩みについて記述したのも2名であった。

76名中、小学校で実習を行なった学生は14名であっ

たが、クラスの子ども達の関係性への評価および子どもと実習生である自身との関係性に肯定的評価を見出している割合がそれぞれ 29 パーセントずつと相対的に高い。これに比べて、今回のデータでは失敗から学ぶことが出来たという記述は小学校の実習生では見られなかった。

エピソード記述の意義

以上のように、「目強く気持ちを揺さぶられた出来事、目からうろこが落ちるような深い気づきが得られた」出来事をエピソード記述として取り出し記述することにより、ほとんどの学生が自らの実習での経験に肯定的な評価が出来る出来事を見出していることが分かる。

例えば、さなぎが蝶になる瞬間を見届けた園児達の姿についてある学生は以下のように考察を行なっている。

子ども達は、蝶のニコちゃんを通して、いのちの大切さについて考えることが出来たと思う。子ども達の「ずっと虫かごにいてはかわいそうだから（自然に返すことが出来て）よかった」と、ニコちゃんを思いやる気持ちに感動した。大切に育てた生き物が成長する喜びと一緒に味わうことが出来、嬉しい。そして、貴重な体験が出来たと思う。自然との関わりは、学ぶことがたくさんあるので、大切にすべきだと改めて感じた。

このように、実習の中での経験に肯定的な意味付与をなす経験によって、卒業後現場の教師（保育者）として日々の実践を行なっていく中で、子どもと共にした経験を肯定的な目で評価しようという構えが出来ていれば、子どもや保護者、同僚との関係性も善い方向に向かうであろうし、何よりも自身の日々のあり方への肯定的な意味付けが出来ることで様々な困難を乗り越えていくことが可能になろう。エピソードを取り出して物語る訓練にはこのような意義も見出せると思われる。

教育的契機の記述で取り上げられた出来事

次に、教育的契機で取り上げられた出来事の種類を行なう。

76 名分の記述の分析を行なったが、そのうち 3 名分は教育的契機の概念理解が伴わない記述であったため分析から除外した。

エピソード記述が「子ども同士の関係」「子どもの素晴らしさ」「子どもと自然」「担任」などについて少

表 2：教育的契機の記述における分類 (人)

子ども同士の関係	他の子と遊べない子	5(0)
	いさかい	18(5)
全体での活動に関して	一斉行動	14(1)
	片付けを嫌がる	2(0)
	製作を嫌がる	3(0)
	嫌いな食べ物	2(0)
	複数	2(1)
	障害児	2(1)
実習生と子どもの関係	関わりを求める	4(1)
	援助しすぎ	3(0)
	援助を嫌がる	2(0)
	嘘をつく子ども	2(0)
	叱った	4(1)
	誤解があった	3(0)
	関係悪化	1(1)
授業（小学校）	授業について	3(3)
その他	その他	3(0)

() は小学校実習生の内数

し外側の立場から観察したものであるのに対し、教育的契機の記述に関しては、教示において「一人の子どもとのかかわりの中で」といった限定を行っているため、どの事例も子どもとの関係性について記述がなされている。具体的には、子ども同士の関係に関する対応が 23 名（全体の 31 パーセント）、全体での活動の際の事例が 25 名（34 パーセント）、実習生と子どもとの関係についての事例が 19 名（26 パーセント）であった。授業の中での事例は小学校実習に限定されるが、3 名分が提示された。

詳しく見ていくと、他の子と遊べない子どもへの関わりに苦慮したものが 5 名（小学校では 0）、子ども同士のいさかいへの対応について書かれたものが 18 名と多かった。特に小学校に実習に行った 14 名のうち 5 名が挙げており、授業以外の場での子ども同士のいさかい（お別れ会の練習、昼休み等）について記述したものが多々見られた。全体での活動の際には、一斉行動についていけないという事例がとくに幼稚園に多く 13 名（小学校はうち 1 名）、片付けや製作、給食の際の事例もそれぞれ数名であるが幼稚園で見られた。遊びをする時に、複数の意見が割れてまとまらずに困ったという記述は小学校、幼稚園でそれぞれ 1 名ずつであった。実習生と子どもとの関係に関しては、関わり

を過度に求めるというものが4名であった。逆に援助をしすぎてしまった、援助を子どもから嫌がられたというものがそれぞれ3名と2名である。

注目すべきなのは、子どもが嘘をついた際の記述と逆に子どもの意図を誤解してしまったことへの「反省」が見られる点である。5のリフレクションの事例としても挙げているが、自分の意志を十分に伝えきれない段階にある幼児との関係において特に現れやすい問題であると言えよう。

教育的契機の記述の意義

記述課題の最後の部分にオルタナティブへのリフレクションを促すことを意図した設問を入れている。これによって多くの実習生がその時点であり得る選択肢に関して考察を行なっている。以下に幼稚園と小学校の2例を示す。

事例1：別の遊びをしたがる子（3歳女兒）（学生S）

<出来事>

7～8人の子どもが園庭で鬼ごっこをしようと言ってきたので、皆で鬼ごっこを始めようとした。すると一人の女の子が、「鬼ごっこは嫌だ、サラサラの砂を作りたい」と主張した。他の子ども達が、砂を作るより鬼ごっこをする方に賛同したので、その女の子に対して「先生と一緒に鬼をやってくれるかな。鬼ごっこが終わったらサラサラの砂を作ろうね」と声をかけると嬉しそうに返事したので、皆で鬼ごっこを始め、その女の子と一緒に他の子ども達を追いかけた。

<その後の変化>

その日以降、鬼ごっこをする際にいつもその子が「先生と一緒に鬼をする」と言うようになった。他の子ども達も私と一緒に鬼をやりたいと言い出し、逃げる子どもの数よりも鬼の方が多くなってしまった。また、その女の子は他の子どもとあまり関わらなくなり、私とばかり関わろうとするようになってしまった。

<オルタナティブ>

あの時点で、皆がしたいと思えるような楽しい遊びを提案することが出来ていたら、誰一人我慢することなく楽しむことが出来ていたと思います。全員で楽しめる遊びをしていたら、子ども達同士の関わりも増え、より一層一人ひとりの子どもが楽しいと思えていたと思います（一部改変）。

3歳児ということもあり、経験が浅くしかも子どもとの関わりが実習の期間内に限定されている実習生には、子ども達全員が楽しめる遊びをその場で提案することは難しい課題であろう。しかし、この出来事をき

かけに女兒が自身に関わりを求めるようになり、他の子どもとの関わりが減ってしまったことに気づき、さらに、他の子ども達ももっと楽しく遊ぶ遊びがあればよかったと考えている点で、この事例は大変内省的で今後に繋がり得る記述であると考えられる。

事例2：自分の好きな子にだけ生地をあげるAちゃん（5年生）（学生E）

<出来事>

人間関係を築くのが苦手なAちゃんは、いつも「先生」と私のところに来てくれます。その日も、手を引っ張られて席まで連れて行かれました。5年生は裁縫の授業が始まったばかりなので、新しい裁縫道具を机の上に置き、自分が持っているいろいろな生地やボタンを私に見せてくれました。すると周りにいた何人かのクラスの他の子ども達がそれに気づいて集まってきました。Aちゃんは、「これあげる」と私にある生地をくれ、さらに自分の仲良くしている子には別の生地をあげています。が、自分が好きではない子には何もあげませんでした。これを見ていた私は、どうすればよいか分からず何も言えませんでした。

<その後の変化>

何ももらっていない子の方を見ると、ものすごく悲しそうな顔をしていました。頑張って笑顔を作っているようでした。Aちゃんはいたって普通でした。私はこの状況を気まずいと思いながら見ていただけでした。

<オルタナティブ>

今から考えて、あの時私は、「〇〇ちゃんにもあげたら」というべきだったと思います。Aちゃんが買ったものなので、私が勝手に口出しをすべきかと悩み、結局何も言えないまま終わってしまいましたが、私がそのように声をかけていれば、Aちゃんも少しは気づいてくれたのかなと思うと後悔が残ります。今でも、あの時どのように声かけをすべきだったのか悩んでいます。

生地をもらえずに悲しそうにしていた他の子どもと、人間関係を作るのが苦手なAちゃんの双方の立場に立って逡巡している様子がよく分かる。そして、あの時に自分が「〇〇ちゃんにもあげたら」と声かけをしていれば、Aちゃんの他の子ども達との関係も良くなっていたのではないかと思慮しており、この記述を行なうことによって省察が深まっていることが伺える。

以上、エピソード記述と教育的契機の記述の内容を分析し、その意義について考察を行ってきたが、どちらも、継続的な事象というよりは、子どもとともに

ある実習の場において出会ったある一つの、偶然の出来事であるという点では共通している。双方とも、実習生の経験をすくい上げリフレクションの対象としていくためには意義のあるツールであると考えられる。以下に、それぞれの事例に対する ALACT モデルの 8 つの問いを用いてのリフレクションの結果を示す。

5. リフレクションの実践

「エピソード記述」および「教育的契機の記述」の 2 枚の記述は、9 月から始まる教職実践演習の授業内で行なわれるリフレクションのグループワークの素材として用いられる。ここでのリフレクションの方法は、コルトハーヘンのリアリスティックアプローチに基づく 8 つの問いを用いる¹³。紙数の都合上リアリスティックアプローチの詳述は他稿に譲るが、グループワークにおけるリフレクションは 3 人組で行われる。すなわち相談者、コーチ、コーチのコーチという 3 つの役割に分かれて、相互にその状況における子どもと実習生との考え、感情、欲求、行動について後述の 8 つの問いの形式を用いて質問をしていく。そしてグループ内での話し合いを通じて考察を深めていく¹³。

リフレクションの事例 1—エピソード記述（学生 T）

<背景>

3 歳児、4 歳児、5 歳児は、朝や帰りの園庭遊びやお山の大型遊具遊びの時には異年齢で自由遊びをする。固定遊具のタイヤのブランコは、保育者が 5 歳児しか押してはいけないというルールがある。

<エピソード>

お山の大型遊具遊びの時に、4 歳児の子ども 2 人、3 歳児の S 君が「先生、ブランコ押して」と言ってきたのでブランコを押していました。少しすると、5 歳児さんが 2 人、自分たちの遊びを止めて、4 歳児さんの乗ったブランコを押しに来てくれました。その様子を見てみると、3 歳児の 2 人が「替わって」と順番を待ちに来ました。それを見た 5 歳児さんは、ブランコを止めて 4 歳児の 2 人に、「3 歳さんが来たから替わってあげてね」と交替できるように伝えました。S 君に対しては「同じ 3 歳さんやからまだ乗っていいよ」と、続けて押してあげていましたが、しばらくして別の 4 歳児さんが来ると、「S 君、ずっと乗っているからそろそろ替わってね」と、交替を促しました。自分たちは他の遊びもせず、ブランコにも乗らず、小さい子があきるまでずっとブランコを押してあげていました。

<考察>（記述をした時点での考察）

保育者がブランコを押していて自分たちが遊んでいても、すぐに替わってあげ、小さい子のために押してあげるという行為ができるだけでも素敵な子どもたちだと感じました。しかし、乗っている子どもの年齢や時間も考え、みんなで仲良く遊べるように配慮して交替を呼びかける姿や、その言葉に素直に応じる小さいクラスの子どもたちから、普段から異年齢で関わっていることによる思いやりや信頼関係が感じられ、とても心が温まりました（一部改変）。

この事例を基に 9 月 28 日の教職実践演習の授業においてリフレクションを行った際の記述が以下である。

事例 1 へのリフレクション

	私	子ども
何を考えていたか？	年下の友達のことを思いやって行動できてすごいな。	小さい組の友達に優しくしてあげたいな。
どう感じたか？	仲良く交替ができていていいな。	小さい子が楽しく遊べるようにしたいな。
何をしたかったか？	5 歳児にもブランコで遊ばせてあげたい。年下の子の面倒を見てあげていることをほめてあげたい。	自分より年上のかっこいいお兄ちゃん、お姉ちゃんのように自分も年下の友達に優しくしてあげたい。
何をしたか？	仲良く遊ぶ姿を見守りながら、安全にできるように努めた。	ブランコを押し続けてあげていた。

事例 1 のリフレクションを通じての感想

自分自身の経験を振り返ることによって、その時の気持ちやその時に気づかなかったことに気づくことができてよかった。もっと心温まるエピソードがたくさんあったのに見逃してしまっているものもあったのだらうな、と思った。

事例 1 のエピソード記述において、当初学生は 5 歳児達が小さい子のためにブランコを押してやり、また乗っている子どもの年齢や時間を配慮して交替を呼びかけている姿、それに素直に応じる年少の子どもの姿に思いやりや信頼関係を感じとり、心が温まったと述べていた。しかし、8 つの問いを用いたリフレクションを通じて、さらに、5 歳児の「自分より年上のかっ

こいいお兄ちゃん、お姉ちゃんのように自分も年下の友達に優しくしてあげたい」という5歳児の「何をしたかったか？（欲求）」について踏み込んだ想定をしている。もちろん、この想定は当該学生Tが想像した子どもの欲求であり、「当の5歳児の欲求」そのものではない。

鯨岡は、関与の場における対人関係において間主観的に把握されたものが単なる思い込みや勝手な解釈である可能性を吟味すべきであると強調している。ここで必要とされるのは、その体験からわずかに離脱し、脱自的に体験を眺める態度であり、その確信度がどれだけ記述の中に表現されるかであると述べている¹⁴。

この点については更なる考慮が必要と考えられるが、保育者養成の現場であるこのリフレクションにおいては、まず、子どもの内面の有り様への豊かな想像力の涵養であるとも言えよう。

さらに学生Tは、「5歳児にもブランコで遊ばせてあげたい」という自身の欲求にも気づいている。小さい子のためにブランコを押し続けている5歳児であるが、本当はブランコに乗りたいのだという欲求を持っていると想像し、その気持ちを叶えたいと考えている。このように、自身の思考・感情・欲求・行動への振り返りと子どものそれへの想像を行うことによって、子どもの内面への洞察力がさらに深まっていることが分かる。

事例2—教育的契機の実例（学生O）

①どんな幼児か

5歳 女児B

②いつ起きた出来事か、そのときのクラスの様子

○月○日 水曜日 11時頃 晴れ

参観日に発表するピアノの演奏の練習をしようとしている時間に、すぐ練習できるようにと子どもたちはみんなロッカーの決められた場所に前日からピアノを出していた。先生が、休んでいた子はピアノを出しに行き、それ以外の子は座っているように伝えた。

③どんな出来事ですか？そのときあなたは、どのように感じ、考え、判断しましたか？

前日に休んでいたAちゃんが先生の指示を聞いて、ピアノを出そうとしていると、友だちのBちゃんが怒り出した。「先生はEちゃんにピアノを出してと言ったよ。Aちゃんには言っていないよ」。Cちゃん、Dちゃんも寄ってきて、「そうやっけ？ Aちゃんもちゃう？」「Eちゃんだけ？」と話に入ってきて、Aちゃんは何がなんだかわけが分からなくなっている様子で

「もう嫌になってきた」と言った。

私は、Bちゃんが勘違いしていると考え、「Aちゃんも休んでいたから出してもいいよ」とBちゃんに伝えた。すると、「先生はEちゃんって言ったもん！」と答えた。Aちゃんが泣き出したので、「先生は、ピアノを出していない子に出してねって伝えたかったんだと思うよ。Aちゃんも昨日休んでいたから、出そうとしているAちゃんは間違っていないよ」と励ました。

④その出来事の後、その幼児の様子、幼児との関係、クラスの中での幼児の様子はどのように変化しましたか？

Cちゃん、Dちゃんも「そうよ、Aちゃんは間違っていない」と援護してくれたが、今度はBちゃんが泣き出してしまった。責められていると感じたのだと思う。私は、「でも、Bちゃんも勘違いしたんだよね。大丈夫だよ」と慌てて励ましたが、Bちゃんにはあまり伝わらなかった。

⑤今から考えて、他に可能な選択肢はあったと思いますか？

「Aちゃんは間違っていない」という表現をしたことで、逆に「Bちゃんは間違っている」と示したことになる、他の子と一緒にBちゃんを責める空気を作ってしまった。それなら、「先生はEちゃんだけにしか言わなかったのかな。Bちゃんは守ろうとして言ってくれたんだね。ありがとう」と、感謝の気持ちを伝えたら、Bちゃんに対しても慰めになり、AちゃんもBちゃんも悪くないんだということが伝わる。また、Cちゃん、Dちゃんも納得させてあげられたと思う。

事例2へのリフレクション

	私	子ども（B）
何を考えていたか？	Aちゃんは間違っていないということを伝えなくては	Aちゃんが間違っているから教えてあげないといけない
どう感じたか？	Bちゃんが勘違いしていることを分かってほしい	自分が間違っているのかな。ショックだ。
何をしましたか？	Bちゃんを認めてあげたかった。	Aちゃんの間違いを指摘したことをほめて欲しかった。
何をしましたか？	AとBに状況を説明し、二人とも悪くないことを伝えた	あまりすっきりしない様子だった

事例2へのリフレクションを通じての感想

Bちゃんが何をして欲しかったのだろうと振り返ってみると、ほめて欲しかったのではないかと感じた。その時その時の自分の気持ちや、子どもの様子を思い出してみて、少しでも子どものサインがあったことに気づいた。その時に気づけなかったことを後悔した。子どもにこうなって欲しいという願いの周りには、様々な伝え方があると学んだ。

ピアノカを出しに行くという教師の指示をめぐる幼児AとBの葛藤の事例である。

当初、学生Oは、Bちゃんから「先生に名前を言われていないからピアノカを出しに行っちゃいけない」と指摘され泣き出したAちゃんを守ろうとしたが、そのことで逆にBちゃんを責めることになってしまったことを反省している。6月の教育実習終了時に記入した⑤可能なオルタナティブの提示の欄で、「先生はEちゃんだけにしか言わなかったのかな」とBちゃんの主張をまず受け止め、そして「(Aちゃんを)守ろうとして言ってくれたんだね」と感謝の気持ちを伝えることで、どちらも悪くないことを伝えればよかったと振り返っている。この時点ですでに、彼女は教育的契機への振り返りを内省的なかたちで行っていると言える。

また、グループワークでのリフレクションを通じて、「Aちゃんの間違いを指摘したことをほめて欲しかった」というB児の欲求にさらに鋭敏なかたちで気づくことができている¹⁵。自身と子どもの思考・感情・欲求・行動についてのリフレクションを行うことによって、自身を状況が生じていたその場に一旦置き戻して、当時のアクチュアリティ、その場で生き生きと生きられていた経験がある程度蘇らせることができたと言えるのではないだろうか。

その上で、自身の思考・感情・欲求・行動と子どものそれとに齟齬が生じているところに気づき、そこから子どもの内面への洞察力が深められていくことが分かる。例えば、思考において、私は「Aちゃんが間違っていないということを伝えなくては」と考えているが、子ども(B)は、「Aちゃんが間違っているから教えてあげないといけない」と考えており、この点がまずもって食い違っている。このように自身と子どもの内面とを整理して考えることで、新たな気づきへと繋がっていくのである。

このように、自身が経験した「瞬時の内に判断しなければならなかったが、それで良かったかどうか迷いが残る場面」として取り上げ、ALACTモデルによる

8つの問いを用いてリフレクションを行なっていくと、出来事的生起した時点では気づけなかった子どもと自分との齟齬に気づくことが出来、よりリフレクションが深められる場合が見られる。この点において、教育的契機という概念枠組みによって教育実習時の経験からある出来事を取り出してきてリフレクションを行なうことに、一つの可能性が見出されると思われる。

おわりに

「エピソード記述」と「教育的契機」の記述において実習時の経験を取り出す試みは、それぞれ、自身の経験に肯定的な意味付与をすることが出来る、オルタナティブについて記述することで、その時点の経験への省察がさらに深まり、次の状況へと繋がれるといった評価が可能であった。

さらに、教職実践演習の授業の中で、これらの記述を基にしたリフレクションを行なうことにも意義が見出せた。76名の学生の事例から、それぞれ1事例しか挙げるができなかったが、どちらの記述も、コルトハーヘンの8つの問いを用いたリフレクションを通じて、さらに子どもの内面への考察が深まっていることが見て取れる。当時の状況の中に自らを今一度投げ入れ、さらに自身の思考・感情・欲求・行動を追体験することで、よりアクチュアルな気づきへと繋がることが明らかになったと言える。二つの記述を用いるこの手法は、それぞれ実習へのリフレクションにおいて一定の意義をもち得るのではないかと考える。

ただし、今回の事例においても明らかなように、学生への教示の際に「感じたこと」は原文はfeelであり、身体感覚、感情に関わる言葉を用いて書くようにと繰り返し強調したが、十分には伝わっていなかったことが明らかである。この点に関しては、今後の教職実践演習の授業の中でも取り組んでいくとともに、言語学的な分析についてさらなる検討を行っていくことにしたい。

「エピソード記述」と「教育的契機」の記述を用いたリフレクションは、教員養成の現場のみならず現職教員の研修においても重要な役割を演じると考える。今後は、現職研修においても積極的に実践を行なっていきたい。

- 1 F. Korthagen, *Linking Practice and Theory*, Routledge, 2001, p. 32–33. (武田信子監訳『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティックアプローチ』学文社、2010年、36ページ)

- 2 別稿では reflection を省察と訳してこの語を用いているが、コルトハーヘンのそれは我が国でも「リフレクション」と呼ばれているため、本稿ではリフレクションという用語を用いる。
- 3 リフレクション（省察）の時間性に関しては村井尚子「教師教育における「省察」の意義の再検討―教師の専門性としての教育的タクトを身につけるために―」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第5号、ページを参照されたい。
- 4 Cf., van Manen, Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting, *Journal of Curriculum Studies*, 1991, vol. 23. no 6, pp. 507-536.
- 5 この授業は幼稚園に実習に行った学生と小学校に実習に行った学生の双方が受講している。それぞれの実習の事前事後の指導は別々に行なっているが、双方の子どもの発達や子どもと教師との関係性について比較しながら学生達が学び合うことを意図して、リフレクションはあえて両者の実習生が混在する形で実施している。
- 6 鯨岡峻『エピソード記述入門―実践と質的研究のために』東京大学出版会、2005年、3ページ。
- 7 鯨岡峻・鯨岡和子『保育のためのエピソード記述入門』ミネルヴァ書房、2007年。
- 8 小山祥子「幼児理解と保育者の援助理解を深める保育記録に関する研究（Ⅱ）：エピソード記録型実習日誌の効用と課題」『北陸学院短期大学紀要』39号、2007年、45-58ページ。
- 9 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「『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」『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第37号、2009年、229-237ページほか。
- 10 Cf., van Manen, M., *The Tact of Teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*, SUNY, 1991, p. 40.
- 11 村井尚子「保育者における専門性としての『タクト』とその養成に関する一考察」『保育学研究』第39巻第1号、2001年、44-51ページを参照されたい。
- 12 村井尚子「実習における『教育的契機』への反省的記述―反省的な幼稚園教員養成のための一方策―」『日本教師教育学会年報』第17号、2008年を参照されたい。
- 13 F. コルトハーヘン著、武田信子監訳『教師教育学』および、Naoko MURAI and Yuko AKAMINE, “Reflection to be a professional kindergarten teacher: using the Korthagen’s ALACT model”, PECERA 2013 in Korea. および村井尚子「教師教育のリアリスティック・アプローチの試み―保育所実習への「リフレクション」の取り組み」ネットワーク編集委員会編『授業づくりネットワーク NO.8 教師のリフレクション（省察）入門』学事出版、2013年、55-57ページ参照。
- 14 鯨岡、2005年、104ページ。
- 15 ここで学生Oは、自身の欲求について「Bちゃんを認めてあげたかった」と書いている。この欲求が、教育的契機が生起しているその場のものであったか、リフレクションによって沸き起こってきたものであったかを同定することは困難である。この点は今後の課題としたい。

謝辞

それぞれの記述の事例を提供して下さった園児、児童の方々および、記述の課題をこなし、教職実践演習におけるリフレクションにも積極的に参加してくれた学生達に深く感謝申し上げる。

（本稿は日本学術振興会学術研究助成基金助成金（基盤研究（C））課題番号24531036の助成を受けている）

Reflection on Teaching Practicum Using the Episode Recording Method and the Description of Pedagogical Moment

Faculty of Child Sciences, Department of Child Sciences
Naoko MURAI

Abstract

Student teachers who did practical training in an elementary school or kindergarten at 4th grade are to write about the “Episode” which they got strong impression during the practicum. Additionally, they are assigned to finish the report about the “pedagogical moment” which they came across at the practicum.

In this research, I will analyze what kind of experiences are specified as the “Episode” or the “pedagogical moment”, and would like to clarify the significance of these assignments at the instruction course of practice teaching.

At the last semester of undergraduate course, the student teachers do the reflection on the experiences at the practice teaching using the ALACT Model in the Education practice seminar. They did group works and urged the reflection using 8 question each other. It may be possible to recognize that using these writings in this process is valuable in order to deepen the thoughtfulness about the meaning of children's thinking, feeling, desire and action. I will clarify this point by some specific examples.

Keywords: Reflection, Education practice seminar, ALACT Model, Episode Recording Method, pedagogical moment