

事例を扱う授業の課題と展望

—「保育・教職実践演習」の実践を通して—

酒井真由子・土屋 由*

The Issues and Developments When One Uses Childcare

Examples in Junior College Practice Lessons

Mayuko SAKAI and Yu TSUCHIYA*

要旨：保育現場と切り離された大学の教室で学ぶ学生に対して、実際の保育現場に触れる一つの方法として、事例を用いた授業展開が挙げられる。本研究の目的は、A短期大学における「保育・教職実践演習」の授業実践の報告と学生の記録から、多くの学生に共通してみられる傾向性を分析し、事例を扱う授業の課題を検討することである。多様で複雑な保育現場の問題に対応していくためには、専門的な知識や理論、高度な技術を身につけていくことは必須であろう。しかし一方で、保育現場は様々な人間や出来事が絡み合い、複雑であること、子どもは理解不能な存在であるということを理解することも必要である。そこで本稿では、事例を扱った授業展開について検討することにより、保育者を養成する過程で、学生が自分の無力さを自覚するような経験をすること、および他者の意見を受け入れることで自分の考えが揺らぎ、もう一度考え直すことのできる授業を展開する必要性を提案した。

Key words：保育者の養成 (the training of a nursery teacher), 保育者の資質 (the qualities in a nursery teacher), 事例 (examples), 授業記録 (class records)

1. はじめに

子どもを取り巻く社会状況が急激な変化をとげているなかで、保育現場が抱える問題も多様化、複雑化している。そこで、実践的指導力、臨機応変な対応、保育者の資質向上などを求める声が高まってきている。保育者養成校にも、保育現場での様々な問題に対応できる保育者、実践力を身につけた保育者の育成が求められている。例えば「保育・教職実践演習」は、そうした声に応えるべく、「確かな実践力と豊かな人間関係力を備えた人材」の養成を目指して新設された科目である。

ところで、保育現場と切り離された大学の教室で学ぶ学生に対して、実際の保育現場に

触れる機会(方法)の一つとして、事例を用いた授業展開が挙げられよう。森光らは、事例をもとに学生間で情報を提供しあいながら間接体験を共有することが保育者の力量形成につながり、事例を扱うことで保育所で起こっている様々な問題を切実に感じ取り、関心を持って考える力が養われると論じている¹⁾。しかし報告者らは、事例に対する学生の発言や記録から、学生は事例の出来事を自分のこととして考えているのか、切実に感じているのか疑問に思うことがあった。なぜ私たちはこのような疑問を抱いたのだろうか。

そこで本研究は、A短期大学における「保育・教職実践演習」での事例を扱った授業実践と学生の記録を分析することにより、多く

2015年2月26日受付；2015年3月31日受理

* 秋草学園短期大学地域保育学科

の学生に共通してみられる傾向性を明らかにし、それをもとに事例を扱う授業の課題を検討することを目的として行った。

本稿前半部分では、そもそもなぜ保育者を養成する過程において事例を扱うことが必要なのか、学生にどのようなことを学んでほしいときに事例を扱うのかについて、保育現場の特殊性を通して考察を行う。

後半部分では、前半部分で検討したことを踏まえて、保育者養成の最終学年度後期における「保育・教職実践演習」の授業での事例に対する学生の記録から、多くの学生に共通してみられる傾向性や事例を扱う授業の課題を検討する。

2. 事例を扱うことの意義

2-1 事例を扱うということ

保育者養成校の授業のなかで、子どもや保護者のある一場面を捉えた事例を用いることがある。事例は記述されたものもあれば、VTRに収められたものもある。学生が保育現場で生じる問題について考えたり、生き生きとした子どもの姿を感じとれるように、事例を扱う教員も多いだろう。

さて、授業で事例を扱うと言っても、その扱い方は様々である。授業で事例を扱うとき、その授業の目的によって、どのような事例を、どのように仕組んでいくかが異なってくる。では、保育者養成校の教員はどのような時に事例を扱うのだろうか。

まず挙げられるのは、保育に必要な知識や理論、保育技術を学習するときである。知識・理論・技術を実際の保育場面や子どもに結びつけることで学生の理解を促し、実際に技術等を現場で使えるようにしようというねらいがある。例えば、「保育内容・言葉」や「保育内容・人間関係」、「保育内容総論」といった保育内容系のテキストには、学生の学びを助けるための事例が多く載っている。

次に挙げられるのは、子どもや保護者を理

解するために事例を扱うケースである。保育の一場面などから、子どもの実態を把握したり、子どもの気持ちを考えたりしていく。その際、実態を把握するにはどうすればよいか（方法）といったことを学習することもある。

最後に挙げられるのは、保育現場で生じる問題に対してどうしたらよいか迷い、悩むという経験、さらに言えば自分の無力さを思い知らされるという経験をしてほしいときである。例えば、ある保育場面の事例を読み、「自分が保育者ならどのような対応をするか」を考え、何らかの解決策を導き出したとしても、他者の意見を聞くなかで自分の考えが揺さぶられるような経験である。「どうしたらよいかわからない」、「良い解決策が浮かばない」、「違うかもしれない」、「あの人の意見もわかる」といったように、他者の意見で迷ったり、自分の意見が覆されたりする経験である。ではなぜ、保育者養成校でこのような経験が必要なのか、それは保育現場の特性にかかわってくる。

2-2 保育現場の特性

越智は、教育現場（教師の職務）の特性とは、そこが、曖昧さ、偶有性、両義性に満ち、教師が自由に裁量できる余地が広がっていることだと論じている²⁾。保育現場（保育者の職務）にも同様のことが言えるだろう。保育現場にも、保育者が自由に裁量できる余地が広がっているのである。自由裁量の余地に、世間が実践的指導力の必要性を認めるからこそ、質の高い保育者を養成すること、つまり専門的な知識・理論・技術を学生に身につけさせることが養成校に求められている。

しかし、保育者が専門的な知識・理論・技術を身につけたからと言って、常にそれをその場の状況に合わせて適切に使えるとは限らない。また、あるときにはうまくいった対応でも、別の機会ではうまくいかないこともある。それは保育現場が個々の具体的な人間³⁾

や複雑な状況で成り立っているためである。

保育現場は複雑な出来事が絡み合っている場であるため、そこで生じる問題に対し、専門的な知識・理論・技術では解決できないときがある。また、その場では解決できたとしても、その対応でよかったのかどうか後で悩んだり、ジレンマを抱いたりする時もある⁴⁾。そのことを忘れて、専門的な知識・理論・技術だけですべての問題を解決しようとする、ある危険性が伴う。ある危険性とは、保育現場での出来事を解釈可能だと考えてしまうこと、子どもを操作可能な存在だとみなしてしまうことである。子どもを操作可能な存在だとみなすと、保育者の思い通りにならない子どもに対してレッテルを貼ることになりかねない。「教育の場で予測を超えた子どもを前にしてどうすればいいのかわからない逡巡・躊躇にみちた体験」⁵⁾を受け入れること、偶然性を愉しみながら子どもとかわることが保育者には必要なのである。さらに、保育者自身が自分もそこにかかわっているのだという自覚と、自分のかかわり方次第で状況が良くなったり悪くなったりと変わりうるかもしれないという謙虚さも大切である。

つまり保育者は保育現場において、「専門的な知識・理論・技術」と、「個々の具体的な子どもや現場の複雑な状況」のあいだにある存在だといえるかもしれない。そこで保育者養成の過程で、「個々の具体的な子どもや現場の複雑な状況」を経験する、もしくは保育現場とは複雑なのだということを知るために、事例を扱う授業を提案したい。

さて、次節以降では、保育現場とは個々の具体的な人間や複雑な状況で成り立っていることに気づくことのできる事例の扱い方について検討していくこととする。

3. 研究の方法

A短期大学における「保育・教職実践演習」での事例を扱った授業での学生の記録から、多

くの学生にみられる傾向性を分析する。A短期大学は3年制をとっているため、学生は3年生後期に「保育・教職実践演習」を受講する。

平成24年度の「保育・教職実践演習」では、事例を取り上げ、グループなどで課題を協議し、そこで出た意見等を全体で共有するなどの展開の仕方ですべての授業を4回設定した。事例を選ぶ際、授業のねらいにおける4つのテーマである①使命感や責任感、教育的愛情に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③幼児理解や学級経営に関する事項、④教科・保育内容等の指導力に関する事項につながるよう留意した。

履修者は、3年生36名であり、4名の教員が担当した。教員1名が授業を行い、3名は学生が座の間や後ろで授業に参加・聴講した。授業後は、4名の教員間で授業を振り返り、次週の課題と授業内容を確認し合った。

本研究で取り上げる授業実践と学生の記録は、第3回目と第7回目の授業である。学生の記録は、質的データ分析法に基づき、学生の記録を定性的コーディングによって同じようなテーマを見つけ出し、分類した。

4. 事例を扱った授業の概要と学生の記録の分析

ここでは、まず、第3回目の授業概要とそこで扱った事例を説明し(授業の概要1)、そこから見出された学生の傾向性を示す(学生の記録の分析と考察1)。次に、第3回目の授業の反省を踏まえて展開した第7回目の授業の授業概要とそこで扱った事例を説明する(授業の概要2)。そして、そこから見出された学生の傾向性を示す(学生の記録の分析と考察2)。

4-1 授業の概要1:「保育者として子どもへの対応を考える」

第3回目の授業では、「保育者として子どもへの対応を考える」ことを目的として、岩波保育ビデオ「幼児とのかかわりを考える」④新

しい生活がはじまって」に収録されている「かばんじゃまでしょ?」「こまったね」「ちょっとまってね」という3つの事例を選んだ。視聴の際は、学生にメモを取るよう伝えた。いずれの場面も、幼稚園3歳児クラスの5月のものである。以下に、3つの事例の概要を示す。

〈事例1. かばんじゃまでしょ?〉

朝、園長先生に付き添われて、担任の先生のところへやってきたA子。靴をしまったところで、「ママー」と泣き出してしまふ。先生に抱っこされて園庭を眺め、保育室では、先生のそばで他の女児から作ったものを受け取ったり、電話の受話器を受け取ったりと落ちていて過ごす。ただ、帽子は朝に登園したときのまま被っており、かばんもかけたままである。先生が「かばんじゃまでしょ?」と声をかけるが、「じゃまくない」とそのまま過ごしている。

〈事例2. こまったね〉

保育室で、はじめはそれぞれにプラレールの線路をつなげたり、ソフトブロックを高く積んだりしていたが、まわりの子どもたちも加わって、ソフトブロックの投げ合いになる。「えい!」と投げ合って、お互いに顔にあたりもするが痛い様子もなく楽しそうな表情である。先生は、投げ合いが始まるとすぐそばにきて、「どうしよう、どうしよう」と声を出して、子どもたちがふざけあう様子を見守る。固い木の積木は、「これは、危ないね」とどけたり、箱にしまったりする。

〈事例3. ちょっとまってね〉

B子は先生に絵本を読んでもらい、絵本のケーキの絵についておしゃべりをする。絵本は読み終わるが、B子はまた違う絵本を持ってくる。先生はB子から絵本を受け取り、一緒に読もうとするが、ごちそうを食べにきて

ほしい子、ごちそうを容器からこぼしてしまふ子、先生と一緒に料理を作りに行きたいという子どもがいる。先生は「一人でみてまってね」「ちょっとまってね」とB子を待たせることが続く。

3つの事例の映像を見た後、グループに分かれ、自分が担任の先生であったならば、子どもに対してどのように働きかけていきたいかを話し合い、記録用紙に記入してもらうこととした。その後、各グループで話し合った内容をクラス全体に向けて報告し、意見を共有した。

4-2 学生の記録の分析と考察1

3つの事例に対する学生の記録を分析し、カテゴリー化した結果、「子どもの逸脱した行動への過剰な反応」、「事例の保育者の言動に批判的」、「危険を排除する」という3つの傾向を捉えることができた。それぞれの傾向について、学生の記録を示しながら考察を加えていく。

(1) 子どもの逸脱した行動への過剰な反応

本授業で使用したビデオにおける保育の一場面に対し、学生はどのような反応を示すのだろうか。まず学生の傾向として、子どもの逸脱した行動に注目し、その行動を修正しようとするのが挙げられる。遊ぶ前にはかばんを片付けるなど身支度を整えるべき、ブロックは投げるものではないといった規範意識に基づいているといえる。かばんをかけたまま遊ぶ子どもが、かばんを片付けるためにはどうしたらよいか。逸脱を修正するための解決策を挙げた記録が多かった。また、その解決策の多くは、「保育者の言葉がけの工夫」である。保育者の言葉がけで、子どもはかばんを片付けるのだという、言葉がけを万能と捉える向きも感じられる。また、事例での子どもがソフトブロックを投げ合う場面に対しても、ブロック投げは悪いことであり、ブロック投

げをやめさせるための解決策を挙げている。
遊ぶ前には身支度を整えるべきだという記述

(事例1. かばんじゃまでしょう?)

遊ぶ前に身支度を促しておく/機会を見つけてタイミング良く/抱っこする前にかばんを取る/泣き止んで、落ち着いたところで一緒に片付ける。

かばんを取るための言葉がけを大切だとする記述(事例1. かばんじゃまでしょう?)

「かばんを片付けたほうが、もっと遊べるよ」とプラスの声掛けをする/おもちゃを通して声掛けをする/気が変わらない場合には、「○○でおかばんさんをさよならしようね」と声をかける/「かばんを置いたら、もっと楽しく遊べるよ」と言う/「かばんのひもが引っかかったら転んで危ないよ」と伝える/最初にかばんを取る。取りたくないと言われたら、「かばんさんが戻りたいってっているよ」と言う/遊びはじめてから「じゃまじゃない?」ではなく、「みんなおいているから」と気づくようにする。

ブロックの使い方を問題にした記述

(事例2. こまったね)

「ブロックは投げてもいいんだっけ?」と子どもたちにおもちゃの使い方を問いかける/使い方を教える/使い方を確認すべき/事前に使い方を話しておく/投げることは良くない遊び。

上記の学生の記録から、子どもの逸脱行動に過剰に反応していることがうかがえる。その反応とは、逸脱行動を悪いこととみなすこと、逸脱行動を直そうとすること(解決策を求めること)、そしてその解決策が言葉がけの工夫だとすることが学生の記録から見出される。学生があまりにも性急に正解やマニュアルを求め、出来事自体を深く掘り下げようとはしない姿が浮かび上がってこよう。事例のなかの子どもがかばんをかけたまま遊び続ける(子どもがかばんを片付けない・離さな

い)意味、事例のなかの保育者の意図にまで考えが及んでいない。

(2) 事例の保育者の言動に批判的

二つ目の学生の傾向として、保育者の言動に対する批判的な捉え方を挙げる事が出来る。子どもが保育室でブロックを投げる行為は悪いことであるにもかかわらず、保育者が笑って見ていることは何ともけしからん、子どもを待たせてはいけなしいといった具合である。

保育者の言動を問題にした記述

(事例2. こまったね)

先生が笑っていることも良くない/先生が笑っていたら、楽しいと思ってしまう(表情で伝わる)。

保育者の言動を問題にした記述

(事例3. ちょっとまってね)

保育者の教育が悪い/「ちょっと待ってて」と言ってから、待たせすぎ/この子なら大丈夫と思って待たせている(待たせた子どもの気持ちを配慮する)。

学生は、子どもがブロックを投げ続ける意味、保育者は笑っていて積極的に止めようとはしない意味を考えようとはしていない。また、「ちょっと待ってて」と子どもを待たせなければならなかった状況のなかで、保育者はどのような気持ちだったか、なぜ待たせざるを得なかったのかについてまで考えが及んでいないことがわかる。

「保育者は、子どもの正しくない行為に対して注意をする立場にある。保育者は子どものモデルでなければならない」といった保育者像が、保育場面での問題状況のなかの保育者へ思いを巡らすことや、困っている保育者に共感すること、保育者の言動の意図を考えることを邪魔しているのかもしれない。

(3) 危険を排除する

三つめに挙げられた学生の傾向は、危険なものに対する意識が過敏ともいえるものであり、安全面への配慮が何よりも優先されている

ることである。

ソフトブロック投げをやめさせるという記述

(事例2. こまったね)

ブロック投げにつながる前に声掛けをする/
危ないのでやめさせるのが最優先。あそこま
でヒートアップする前にやめさせる/一度、
取り上げる。

危険に対する配慮に関する記述

(事例2. こまったね)

ブロックを投げてもよいが、ブラレールな
どの周りにあるおもちゃを片付ける/投げす
ぎてばかりでもケガにつながるので、「そろ
そろ終わりにしようか」と声をかける/お友
達にあたるからやめてね/他に場所を作る/
他の遊びをしている子どももいるので、投げ
る場所を決める。

ブロックの代用品・違う遊びの提案

(事例2. こまったね)

紙を丸めてボールを作るなど、もっと小さ
いものにする/一度はとめる/積木をおいて
並べて渡すようなほかの遊びになるよう働き
かける。

ここでは、ソフトブロックを投げる行為は
認めている記述も見受けられる。その場合、
ブロック投げを安全にするための解決策や、
ブロックではなく代用品を投げる、ブロック
遊びを別の遊び方にするような方法が挙げら
れている。ここに共通するのは、危険を排除
しようとする学生の心性である。保育現場で
は、危険を排除し、何よりも安全性を確保し
なければならないことはいままでもない。し
かし、なぜブロック投げをする子どもが増え
ていったのか、なぜ子どもは楽しそうにブロ
ックを投げているのか、なぜ保育者がブロ
ック投げを続けることを認めているのか(その時
、保育者はさりげなく子どもの周囲にあるもの
をどけている姿もある)を考える視点も必要
だろう。

さてここで、上記の3つの学生の傾向性を
もとに、事例を扱う授業の課題についての若
干の考察を加えてみよう。保育現場では、身
辺整理といった生活習慣を子どもに身に着け
させることも大切であるが、その前提として
の園生活に対する子どもの安心感がまず大切
であることや、子どもが遊びに夢中になって
いるときの時間や空間をどう保障するか、子
どもの行為をどこまで遊びとして受け入れて
いくかといったことを考えることは保育者の
成長に必要な課題である。しかし、規範的な
答えを挙げるにとどまったままだと、子ども
にとってのその行為の意味、保育者の意図や
ジレンマには踏み込めない。そこで、保育現
場を多面的に理解できるような事例を用意し
たり、複雑な状況を理解できるような授業展
開をしたりする必要性がある。

4-3 授業の概要2：「事例を様々な立場か ら捉える」

教職実践演習の第7回目の授業では、第3
回目の授業での学生の記録や反応、教員の授
業展開などの省察をしたうえで授業を行った。
ここでは、幼稚園教育指導資料第4集『一人
一人に応じる保育』(文科省)より、いくつか
の事例を印刷して資料として配布した。導入
では、そのうちの一つの事例を読み、事例を
様々な立場から捉えるといろいろと見えてく
ることがあるとの解説を行った。その上で、
事例「H子とところのつながりを持ちたい…」
を読み、事例に出てくる「H子」・「H子の母
親」・「担任保育者」・「同僚・上司」・「他の保
護者」という5つの立場それぞれの気持ちを
グループで話し合った。まずは以下に、事例
の内容を簡単に示す。

〈事例4. H子とところのつながりを 持ちたい…〉

入園当初からH子は母親と離れたがらず、
毎朝泣いて母親にしがみついている。職員会

議で相談し、アドバイスをもらい、母親に保育室に入って付き添ってもらうことになった。それからH子には母親が付き添う状態が続いているが、担任である私とはつながりが持てず、この頃は母親もまわりの目が気になり始めている。

事例4について4名から6名のグループで話し合った後、各グループの代表者が「H子」・「H子の母親」・「担任保育者」・「同僚・上司」・「他の保護者」それぞれの気持ちについて、グループで話し合った内容を黒板に書き込んでいった。そこに混ざって、教員も学生と一緒に書き込んだ。その際、教員は学生からは出ていないようなことを書くように心掛けた。最後に、黒板に書き出された記述をクラス全体で共有した。

4-4 学生の記録の分析と考察2

「H子」・「H子の母親」・「担任保育者」・「同僚・上司」・「他の保護者」の気持ちについて、学生が黒板に書き込んだ記述を、それぞれの立場ごとに分析を加えた。結果、立場ごとにいくつかのカテゴリーが析出された。つまり、この授業から、学生は一場面には少なくとも5つの立場があることが分かるだけでなく、一人の人間にもいくつかの気持ちや考えがあるということに気づく可能性があるということだ。以下は、立場ごとに示されたカテゴリーとそれに関する学生の記述である。

〈H子〉

H子の母親に対する思い

母親しか信用しない/園の子どもに興味がない/お母さんしかイヤ、なんで離れなきゃいけないの/なんでお母さんと引き裂こうとするの/どうしてもお母さんじゃなきゃいや/お母さんがいると安心。

H子の園に対する不安

園で遊びたい(行きたい)気持ちはある/知

らない子どもたちがいっぱいいて、そばに
くの/先生ってどんな人?知らないもん。

H子の母親に対する不安

母親がイライラして不安。

〈H子の母親〉

母親の育児や子どもに対する焦り・不安

周りの母親や担任に言われるとプレッシャーを感じ、焦っている/自分の子どもは何かあるのではないか/入園前の私の育て方が間違っていたか/どうやったら、他の子どもと仲良しになれるのか/まわりの目が気になる/焦っている/どうしてうちの子だけ、まわりの子と違うのか/H子が心配/育て方がいけなかった/周りの子どもと違うのではないか。

担任に対する不安

先生はいつになったら、解決してくれるのか。

母親としての恥ずかしさ

子どもと一緒にいたいと思うけど、そう思う自分も恥だと思う。(親離れ、子離れできていない)。

〈担任保育者〉

保育者としての自信のなさ

担任として、子どもが寄り付かないのが辛い/悲しくなる/上手いかわなくて、落ち込む/いらだつ。

「どうしたらよいかわからない」という

不安・焦り

どうしたらいいのかわからない/これ以上、どうしたらいいのかわからなくなる。

H子の園生活に対する願い

H子にみんなと仲良くしてほしい/H子に園で安心して過ごしてもらいたい。

保護者からの視線

他の保護者からの目。

H子と自分の関係作り

H子との関係を築きたい。

〈同僚・上司〉

担任と距離を置く

アドバイスはするけど、他人事に感じている/いつまでH子とお母さんを一緒にいさせるんだろう/先生に問題がある/自分のクラスではないから良かったと思う/大変だね、大丈夫かしら。

担任を見守る

そのうち大丈夫になるというスタンス。

協働する

他のクラスのことだけど、一緒になって考えたい。

〈他の保護者〉

H子の母親に対して特別視する

なぜ、あそこの家だけ母親がついていっていいという特別感に疑問(両方)/特別扱い(うらやましい?)/不思議に思う。

H子の母親に対して悪い感情を抱く

良い気はしない/なんで一緒にいるの?/ずるい、私もいたい/子どもと一緒にいたいと思っている母親のことを恥だと思う。

H子の母親を心配する

母親に対して、心配をする。

担任や園の対応に疑問を抱く

担任の対応がいけないのではと思う/園ぐるみの対応を求めたい。

第7回目の授業では、それぞれの立場ごとにその立場の気持ちを考え、全体で共有してみたところ、立場によってどのような気持ちが生じ得るかを捉えることができた。例えば、H子の気持ちでは、「母親から離れることが出来ないH子の気持ち」、「新しい生活への不安」、「母親に対する不安」が挙げられた。また、担任保育者に対しては批判するのではなく、「担任としての自信のなさ」、「不安や焦り」、「他者からの視線を感じてしまう様子」が挙げられた一方、「H子への願い」など保育者としての専門的な姿も挙げられた。この学生の

記録の傾向から、「H子」・「H子の母親」・「担任保育者」・「同僚・上司」・「他の保護者」といった異なる立場をひとつずつ丁寧に考えていくことで、様々な立場の人が関わる保育の場の複雑さに気付くことが出来そうである。さらに、一人の人間が様々な気持ちを抱いているかもしれない、様々な気持ちの間でジレンマ状況にあるかもしれないことに気づききっかけになるのではないだろうか。

5. 課題と展望

多様で複雑な保育現場の問題に対応していくためには、専門的な知識や理論、高度な技術を身につけていくことは必須であろう。しかし一方で、保育現場は様々な人間や出来事が絡み合い、複雑であること、子どもは理解不能な存在であるということを理解することも必要である。そこで本稿では、保育現場の特性から、保育者を養成する過程で、保育現場の複雑性を理解すること、他者の意見を受け入れることで自分の考えが揺らぎ、もう一度考え直すという経験をすることのできる授業の必要性を提案し、その一環に事例を扱った授業展開を位置づけてきた。

しかし、学生の記録からうかがえた学生の傾向性から、授業で保育現場の複雑な状況の事例を扱ったとしても、学生は一義的な規則、ルールに基づいた意見、マニュアル的な解決策を述べるにとどまるのではないかと、といったことが危惧された。保育者を養成する過程では、専門的な知識・理論・技術の獲得を目指して事例を扱う。一方、なかなか答えを導き出せない問題を扱った事例を取り上げることもある。事例を扱う際の目的が異なるにもかかわらず、事例を扱った授業において常に学生が規範的な意見を述べる場になっていたら、学生は事例への向き合い方をパターン化してしまうことになりかねない。佐伯は、常に正解を当てさせること、結果が良ければすべてが正当化されることを学校が模範として

示している限り、ものごとの背後にあるものを考えようとしたり、ものごとを一面的に眺めないようにすることは学べないと論じている⁶⁾。他者に感化を受けながら「わかること」、「迷うこと」、「わかり直すこと」が重要であり、そのようななかでの「わかる」ということは文化的実践に参加することである。

事例を扱うことは、学生ができるだけ実際の現場に近い出来事に触れるための道具＝方法である。その道具(＝事例)を扱う教員は、学生が事例をどう読むかといった学生の事例に対する理解を把握しておくことが必要である。学生の発言やレポートなどのコメントは、学生を指導する教員が学生の傾向性と課題を把握する道具となる。そこで、事例を扱う際には、学生の事例に対する理解を把握しておくことも必要だろう。

学生が事例に向き合い、他者と意見を交換するなかで、曖昧さや偶有性に満ちた現場＝保育者が自由に裁量できる余地を、「何をどう行うべきか」といった実践マニュアルによって容易に埋めることができないことを知ることが大切である。そしてそれだけにとどまらず、保育現場に出たときには、自由に裁量できる余地に対して、「どうにもできない」とあきらめるのではなく、「新たな実践を生成するチャンス」として活用できる可能性がある

ことにまで学生が気づけるような事例を活用した授業実践に取り組む必要があるだろう。

註

- 1) 森光義昭, 関 聡: 保育・教職実践演習(幼稚園)の授業展開と課題, 久留米信愛女学院短期大学研究紀要, 35, 57-66, 2012.
- 2) 越智康詞: 教育現場の不確定性と「省察」による実践の創造—教職のジレンマを乗り越えて—, 臨床教育人間学会編, 臨床教育人間学2 リフレクション, p.53, 2007.
- 3) 個々の具体的な人間とは、子どもだけでなく、保護者、保育者、地域の人々なども含まれる。
- 4) 金子によると、若手保育者は子どもとの関係性の構築において保育者としての専門性を見出すが、一方で子どもとのかかわりの中でジレンマを抱くことも多い。金子真由子: 若手保育者が抱く保育者の専門性とジレンマ, 秋草学園短期大学紀要, 29, 109-123, 2012.
- 5) 田中智志: 他者の喪失から感受へ—近代の教育装置を超えて, 勁草書房, 2002.
- 6) 佐伯 胖: 「わかる」ということの意味, 岩波書店, 1995.