

鯨岡峻・大宮勇雄・佐伯胖にとって 保育記録の〈読者〉とは誰か

Who is the “Reader” who reads childcare records in Takashi Kujiraoka, Isao Omiya, and
Yutaka Saeki.

安 部 高太朗*

Kotaro ABE

吉 田 直 哉**

Naoya YOSHIDA

This study clarifies the meaning of "readers" as those who read childcare records in three authors' theories of childcare records: Takashi Kujiraoka, Isao Omiya, and Yutaka Saeki. In these cases, it is assumed that the "readers" are fellow childcare workers. However, the findings reveal that the positions of each of these authors are completely different. Kujiraoka indicates that "readers" are those who sympathize with the recorders, while Omiya says that they are persons who explore the meaning of the child's attempts to participate in cultural practices from various perspectives. For Saeki, the "reader" discusses how they see childcare practice.

1. はじめに：目的と対象

本稿は、日本の保育記録論において、保育記録は同僚保育者に読まれることを前提に作成するべきだとされている点に着目し、保育記録の読み手・視聴者（以下、〈読者〉とする）の位置づけを明らかにするものである。本稿が検討の対象とする保育記録論とは、鯨岡峻の「エピソード記述」論、大宮勇雄の「学びの物語」論、佐伯胖のビデオ記録論である。

本稿が〈読者〉の位置づけを問うのは、現代日本の保育学において代表的な保育記録と評価されている「エピソード記述」論・「学びの物語」論・ビデオ記録論のいずれもが、記録者自身ではなく、同僚保育者を保育記録の〈読者〉として想定しているという共通点を有するからである。記録の形式も、その目的も異なる三者が揃って〈読者〉として同僚保育者を挙げているのである。このことは、三者における〈読者〉としての同僚保育者への期待、記録の〈読者〉としての役割の位置づけにおいて相違がある可能性を示唆している。「エピソード記述」論・「学びの物語」論・ビデオ記録論の三者における、保育記録の〈読者〉の位置づけを明らかにすることによって、保育記録が他者に読まれ、記録を介して保育が議論されることが推奨される理由づけを明らかにしたい。

保育記録が、記録者自身だけでなく、他者に読まれるものであるという見方は、現行の保育

※ 郡山女子大学短期大学部

※※ 大阪公立大学

所保育指針・幼稚園教育要領において示されている。保育所保育指針では、保育士等に対して保育記録を通して自らの保育実践を振り返り、自己評価することが求められている⁽¹⁾。『保育所保育指針解説』では、この自己評価については、保育士が個別に行うだけではなく、同僚である他の保育士等と互いに保育実践を見合ったり、子どもの行動の見方や自分の保育観について話し合ったりする等、保育士間で行うことが重要だとされている⁽²⁾。つまり、保育記録を介して保育士が他の保育士と子どもの見方や保育観を話し合うことが推奨されているのである。幼稚園教育要領では、各園において、評価の妥当性や信頼性を高めるための創意工夫に取り組むよう求めている⁽³⁾。『幼稚園教育要領解説』では、これについて、幼児一人一人の発達の理解に基づいた評価を実施するに当たり、評価の妥当性や信頼性を高める工夫として、日々の記録やエピソード、写真など幼児の評価の参考となる情報を基にして評価し、複数の教職員で話し合うことを推奨している⁽⁴⁾。このように指針・要領においては、既に保育記録を題材にして保育実践を振り返ることが求められており、それが保育実践に対する「評価」であるとした上で、その自己評価を素材として、同僚保育者との話し合いをすることが推奨されている。保育記録は、それが記録者としての保育者自身の個人的な記録として保存されるだけではなく、それを同僚保育者同士で読み合うことを前提にしたものだとされているのである。

保育学言説においても、保育記録は同僚との話し合いの資源ないし素材となるとされてきた。例えば、中坪史典においては、保育記録と、それに基づく園内研修は、保育実践と省察とが〈実践から省察が生まれ、省察から新たな保育実践が生まれる〉という循環を促すものとして挙げられている⁽⁵⁾。中坪は、保育記録を「同僚同士が語り合うリソース」として用いることで、自分では気づかなかったことに気づいたり、自分が何気なく行っていたことや当たり前だと思っていたことが意識化されたり、専門性の発達や保育の質の向上につなげることができる⁽⁶⁾。中坪において保育記録とは、実践から次なる実践を生み出すための〈省察〉を生じさせるためのものなのであり、その〈省察〉は、同僚保育者との語り合いによって活性化され、深化される。中坪における同僚保育者の〈読者〉は、記録者である保育者にとっての保育に対するまなざし（自分の保育の見方）を意識化することを助ける存在として位置づけられている。ただし、中坪は、保育者同士が記録を介して語り合うことと、保育者の専門性の向上との連関について明確に論及していない。

さらに、保育記録の意義が、同僚に読まれることから生じるとした論者として、秋田喜代美がいる。秋田は、保育記録の意義を自己内対話・他者との対話の契機となる点にあるとしている⁽⁷⁾。秋田は、保育記録が他者と共有され、「記録を通して語ること」によって、子どもに対する「表象」を重ね合わせていく過程において保育記録が活用されるべきだと述べており、保育記録を①記録者である自分が読み返し、②同僚保育者（他者）にも読まれるものだとしている。秋田においては、記録者も、自らの記録を読み返す際には、記録の読者であるところの内

的他者として、自らの記録に向き合うものだとされていることが、「自己内対話」という言葉からは示唆される。秋田において〈読者〉は、それが自己内他者であっても、同僚保育者という外的他者であっても、子どもに対する表象、つまり、記録を介した「対話」によって子どもの具体的な姿を重層的なイメージとして構築していく協働的な存在なのである。

保育におけるカンファレンスの提唱者として知られる森上史朗は、記録する目的を自分自身の省察と、自分の実践を他者に開き、交流することの二つにあるとしている⁽⁸⁾。森上は他者との交流の具体的な場をカンファレンスとして位置づける。カンファレンスにおいては、参加者それぞれの考えていることを言語として表現し合い、それによって交流していくのだが、それは同僚間での保育観を同質のものに収斂させるためになされるのではなく、個々の保育者が「その人らしい保育」を創り出すために行われるものとしている⁽⁹⁾。森上自身は、保育記録をつけることの目的、すなわち自分自身の省察と他者との交流とは重なるものであるとしたために、カンファレンスの場においては記録を基にして話し合われることになる。つまり、保育者自身の省察が記録によってなされ、それを素材として交流がなされるわけであるから、保育者自身の省察は、交流としてのカンファレンスが開始される時点で、保育記録としてある程度は安定したものとなっているはずである。森上において、記録者と〈読者〉は、秋田の場合とは異なり、同じ保育観に立つ必要はなく、むしろ、記録者が〈読者〉とのカンファレンスを通じて、自分の保育観と他者としての同僚の保育観を対照させることにより、自らの保育観を改めて明確に意識化し、それを独自の実践へと結びつけていくことが求められていると言える。

以上に見た通り、先行文献においても、保育記録を記録者だけではなく〈読者〉である同僚保育者に読んでもらうことが求められているが、〈読者〉の位置づけは異なっている。保育記録を作成すること、保育記録が誰かに読まれること、これらはいかなる関連があるとされているのか。加えて、現在における保育記録の様式が多様であるということは、それぞれに保育記録が読まれることの意義が異なっている可能性があるのではないか。こうした観点から、保育記録に関して考察した文献は、管見の限り見当たらない。現時点においては、保育実践の一連の過程の中で、保育記録を作成することはもはや当然視されているといってよいと思われるが、他方、保育記録がなぜ他者に読まれるべきなのか、それによって何が生起するのかという点は不問に付されてしまっている。保育記録を実践の当事者以外の誰かが読むことが、実践者としての記録者にとって、あるいは〈読者〉にとって有する意義、さらにそのような意義をもたらす他者としての〈読者〉の位置づけについての論及はなされてこなかった。保育記録が読まれること、保育記録の〈読者〉とは、保育者・保育記録者にとっていかなる役割を果たしている存在なのかについては、依然として、不明瞭なままに留めおかれてきたのである。

2. 保育記録の目的・対象とは何か

保育記録が読まれることの意味を明らかにするにあたって、まず保育記録が何を記録するためのものだとされているのか、本稿で対象とする三者の議論に即して見ていきたい。

(1) エピソード記述

鯨岡峻のエピソード記述は、保育者と子どもとの間に生じる、生き生きとした情動 (vitality affect) を描くことができるという点にその意義が見出されている⁽¹⁰⁾。鯨岡が生き生きとした情動として取り出そうとしているのは、実践の当事者間、つまり保育で言えば、保育者と子どもとの間で生じている相互作用的な心の動きのことであり、鯨岡においてはこの心の動きは間主観的に保育者に分かるものとされている。

鯨岡は、エピソード記述の核を「間主観的に把握されるもの」だとしているが、それは私の主観 (心) において掴まれた相手の主観 (心) の中の動きだとされる⁽¹¹⁾。間主観というからには、このような保育者からの子どもに対する分かり方のみを強調するのは、一面的であるように思えるが、鯨岡においては、保育者からもう一方の他者である子どもへの解釈が、「間主観的に把握」した子どもに対する理解だとされている。エピソード記述において、「エピソード」として取り上げる場面に描かれているのは、保育者に感じ取られた子どもの心の動きだとされる理由になっている。保育者が感じ取った子どもの心の動きを記録に残すのは、鯨岡にとって保育とは、保育者と子どもとの心の交流にその本質があると見なされているからである。

鯨岡は、エピソード記述を、①エピソード本体が〈読者〉に分かるようにするための文脈説明を記す「背景」、②保育者に子どもの心の揺れ動きとして感知された意識体験を含む出来事を記す「エピソード本体」、③当該エピソードを取り上げた理由や当事者として考えたことを記す「考察」の三点から成り立つとしている⁽¹²⁾。この三点のうち、②については、記録者である保育者が感じた「いま、ここ」の出来事を「あるがまま」に描くことが求められるが、①・③はむしろ、〈読者〉を意識して客観的に書かれるべきものと想定されている。間主観的な記述と、客観的な記述の複合としてエピソード記述が位置づけられていることから、エピソード記述が「保育者の目や身体を通して得た経験を保育者の思いを絡めて描くもの」であると同時に、「保育者が自分の経験を周囲の人に分かってほしいと思うからこそ描くもの」でもあるという、両義的なものとされていることが分かる⁽¹³⁾。

(2) 学びの物語

大宮勇雄の「学びの物語」は、①何かに関心を持ったとき、②熱中しているとき、③困難に立ち向かっているとき、④自分の考えや気持ちを表現する、⑤責任をとる、という五つの視点から、一人の子どもの行為・言動を継続的に記録するものとされる⁽¹⁴⁾。これらの五つの視点は、子どもが社会・文化的な実践に参入していく「発達」の局面を見出すためのものである。

大宮は、バーバラ・ロゴフに即して⁽¹⁵⁾、社会・文化的実践への参加の範囲や種類、つまり「レパートリー」が量的にも質的にも豊かになることこそが発達の本質だとしている⁽¹⁶⁾。つまり、上記の五つの視点は、子どもの学ぶ姿を見出す視点であると同時に、子どもの「発達」、すなわち社会文化実践へのレパートリーが変化する画期を示すものなのである。

記録様式としての「学びの物語」には、上述した五つの視点に即して子どもの行為・言動が記録されるとともに、「短期間の振り返り」（記録を書いている時点での子どもの学びについて考察する欄）と「次はどうしますか」（記録したことを踏まえた次なる保育に対する構想を書き留めておく欄）とがあれば、特定の様式にこだわらなくてよいと大宮は言う⁽¹⁷⁾。これは「学びの物語 learning story」の提唱者であるマーガレット・カー自身が、記録様式は簡易な方がよいとしていることを受けたものと考えられるが⁽¹⁸⁾、「学びの物語」が単発の保育実践の記録という性質のものではなく、一人の子どもの継続して記録していくということに特質があることとも関連している。「学びの物語」においては、子どもの「学び」というのは、記録をした時点で見出される瞬間的な「学び」のことだけではないのである。いくつかの断片的な記録としての「学びの物語」をつなげて見返したときに、その子どもの大きな発達の物語として見えてくる「学び」＝「成長」がある。大宮は、「学びの物語」の五つの視点を「学びがつながっていくプロセス」（これを大宮は「成長」と呼ぶ）を捉えるうえで有効であるとする。というのも、この五つの姿が、上記の順序で現れてくることがしばしば見られるからである⁽¹⁹⁾。つまり、五つの視点に即して一定期間記録された子どもの断片的な行為・言動を集積し、それらを総合して俯瞰的に見返したときに、子どもの社会・文化的な発達の大きな物語が紡ぎ出されると考えられていることを意味している。

（3）ビデオ記録

佐伯胖が開発に携わった映像ツール「CAVScene」を用いたビデオ記録が残すものは、記録者にとって「重要だ」、「おもしろい」と感じられる保育実践の場面や出来事である。映像ツール「CAVScene」の特徴は、第一に、従来のビデオと異なり、記録者が重要だと思う場面を登録できる「記録化」という機能がありつつも、それ以外の部分の映像を通して残しておく「背景録画」の機能が備えられていること、第二にリアルタイムで記録しながら記録者にとって重要な場面を画面左側にサムネイル（小さな静止画）として登録できることである⁽²⁰⁾。この第二の特徴によって、記録者ではなくても、ビデオ・カンファレンスの際に見直したい場面を簡単に選択し、その場面を全体に共有できるようになっているという⁽²¹⁾。

ビデオ記録の記録者にとって「おもしろい」場面、「重要だ」と思う場面というのは、子どもが見せる予想外の行為・言動と考えられる。というのは、佐伯が「CAVScene」は、実践を「多義創発的にみる」ことを可能にするためのツールだとしており、ここでの「多義創発」と

いうのは、単に、その実践が行われた時点で多様な意味をもっていたということを意味するに留まらず、カンファレンスにおける対話の最中に、同時多発的に「多様な解釈が創発される」という意味である。この解釈の「創発」というのは、発見と驚きを伴って生じるとされている⁽²²⁾。佐伯は、「CAVScene」を使いこなすには、『『おもしろさ』を見逃さず、驚けるという度量』が必要だと述べているが⁽²³⁾、これは、実践の中の出来事すべてに驚くということではなく、何があっても驚かないと同時に些細なことにも驚けるというような度量をもって実践に向かい合う態度を指している。つまり、「驚かない」ことが言わば「地」となることにより、「図」としての「驚き」が生じてくると言うことである。

「驚き」の瞬間は、保育者から見て、子どもの「よさ」が見出された瞬間である⁽²⁴⁾。ここでの「よさ」は予め決まった基準に即して判断されるような性質のものではない。佐伯は、「発達」を「よくなってほしい」という期待を込めて子どもを見る大人と、そのようなまなざしを感じ取りつつ、それを子どもが自分なりに捉えなおし「よくなろう」と応えようとすることだと見ているが、ここでの「よさ」は大人にとっても子どもにとっても「究極的には永遠に未知である」とする⁽²⁵⁾。つまり、「よさ」は、現在においては常に定義不可能であるが、「よくなろう」という未来へ向けたモメンタムとして感知されるものなのである。佐伯における保育は、保育者が「よくなってほしい」という願いを持ちながら、子どもに具体的に働きかける意図的な行為と考えられる。ここでの「よい」という基準は、保育者個人の信念というより、社会・文化的に構成されたものであり、実践を通じて子どもが見せる姿に接する中で、保育者が抱く「よさ」は常に問い直しを迫られるものである。したがって、子どもの「よさ」というのは、保育実践の中で子どもが見せる具体的な行為・言動のなかで、保育者の事前の予想とは異なる姿として現れるものであり、子ども自身が「よくなろう」とする志向性のことなのである。

記録様式としてビデオが採用されているのは、保育者が子どもの「よさ」を見出すための素材として、文字記録よりもビデオの方が、多様な視点から、子どもに対する解釈を固定化させずに見られるという点で優れているからであろう。佐伯は、「書き言葉」を記すとき、その書き手は、客観的に事実のみを書くように求められがちになることを指摘している⁽²⁶⁾。客観的に、(確定した)事実のみを記録しようとする姿勢からは、未来へ向けての志向性である子どもの「よさ」(それは常に未来へ向けた不確定なものである)を捉えることができない。記録者と、〈読者〉が共に見て取ろうとする「よさ」は、変容しつつある、不確定で、流動的なものであるからこそ、ビデオという、子どもの様子を動的に捉えうるメディアが選択されたのであろう。

3. 記録の〈読者〉とはどのような存在なのか

上述したそれぞれの保育記録が残すもの、保育記録としての目的に対応する形で、〈読者〉

の位置づけを検討するとき、それぞれの想定する〈読者〉は全く異なる存在であることが判明する。

(1) エピソード記述

エピソード記述における〈読者〉は、記録者＝実践当事者である保育者に対して共感的にエピソード記述を読み、当該エピソードに出てくる子どもの心情の理解を精緻化することに寄与する。鯨岡は、〈読者〉に対して、記録者＝実践当事者の保育者に自分を重ねることを求め、書き手の感動に共感し、書き手の意図を了解しようとする姿勢を要求している⁽²⁷⁾。これは、エピソード記述が保育者と子どもとの心の交流を描いたものである以上、当該保育者が遭遇した状況に自分自身を置き換えてみて、記録を読み取ろうとすることが〈読者〉には必須だからであろう。

鯨岡は、保育者のいろいろな価値観によって保育の見方が変わる点を踏まえ、エピソードが提示されることは、〈読者〉の持つ価値観に即した評価を呼び起こすという⁽²⁸⁾。その結果として、価値観の相違による意見の対立やぶつかり合いが起こるかもしれないが、そのような価値観の相違を「お互いにぶつけ合い、すり合わせる[・]ことが、保育の質を高める最短ルート」だとしている⁽²⁹⁾。つまり、鯨岡にとっての〈読者〉とは、書き手に共感しつつも、個々の価値観に根差してエピソード記述から読み取った自らの情感を表明してくれる存在であり、そのような読み取りの表明は、当該エピソード記述が描いた、記録者＝保育者の子どもの見え方をより精緻化することに貢献するのである。〈読者〉はそれぞれの価値観からエピソード記述を読み取り、語ることで、記録者と共に、エピソードとして取り上げられた子どもの心についての描写をより解像度の高い稠密なものにしていくのである。

ただし、エピソード記述においては、実践当事者＝記録者が、〈読者〉よりも特権的な位置にあることは注意しなければならない。鯨岡は、エピソード記述が園内研修会等で読み合われる場合に、〈読者〉は同僚保育者の立場から読むのであり、エピソード記述についてひっきりなく読み進められたならば、「読み手はおのずと書き手に自分を重ね、書き手の感動に共感したり、書き手の言わんとすることに納得できたりする」としている⁽³⁰⁾。さらに、仮にエピソード記述を読んでひっきりかかりがあったとしても、「そのひっきりかかりを解消する質問をして、書き手の意図を了解することに向かうはず」だという⁽³¹⁾。鯨岡は、エピソード記述について、記録者＝実践当事者の問題点を探し出してそれを指摘する読み方しかできないようでは〈読者〉としては不適切だということを指摘している。エピソード記述の〈読者〉は、実践当事者＝記録者に対して共感的に読んでくれる存在でなければならないのであり、記録として表明された実践当事者の「感動」に懐疑や批判を表明することは期待されていない。

鯨岡において、記録者にとっての〈読者〉は、記録者とは異なる固有性があるからこそ、つまり、その人その人のそれぞれの価値観を持っているからこそ、〈読者〉は記録者が提示した

「エピソード」に対して、その〈読者〉にとって感じられた何らかの意味や評価を提示してくれるのである⁽³²⁾。

鯨岡は、価値観が異なっている、〈読者〉がカンファレンスの場でコメントを出してくれることは、結果として「保育の質」を高めるといえる。鯨岡は同僚保育者である〈読者〉とのカンファレンスで高まる「保育の質」とは、他の保育者との議論による、経験の意味への認識の深まりや子どもの理解に対する深まりのことを指している⁽³³⁾。複数の保育者の経験がカンファレンスの中で交差することによって、実践当事者である保育者の経験の意味が深められたり、子ども理解が変容したりということが起こると考えられている。つまり、「エピソードを描いた保育者の思いが周囲の保育者に伝わり、共に考えていく素地をつくる」というのである⁽³⁴⁾。経験の意味解釈や、子ども理解の深化を、保育者が単独で行っていくことは困難だとされるため、「保育の質」を保育者が相互に向上させていくためには、保育者の相互支援が必要であると考えられているのである。

エピソード記述に込められた「思い」を媒介して、記録者と同僚の間の共同性が強化されていくのは、その当事者としての「思い」が、〈読者〉としての同僚に受容されること、すなわち「伝わる」ことが生起するからである。そうでなければ、カンファレンスの場を通じて、記録者である保育者にとって、〈読者〉である同僚保育者たちが、自らに対して「共感して仕事をしたいと思っている人たち」であることが伝わってくるということはあるはずである⁽³⁵⁾。このように鯨岡において保育者同士の相互的な共感が求められることは、鯨岡が、保育を保育者と子どもとの間の共感を重視している点と関連していると思われる。というのも鯨岡は、人間のいとなみの本質を、他者同士の心が交流する場面に見出しているからである。保育の場面において鯨岡が見出そうとする、保育者が子どもに対して共感的に関わろうとする対等な情緒的關係は、〈読者〉と記録者である保育者との間の共感的関係と相同なのである。

(2) 学びの物語

「学びの物語」の〈読者〉も、同僚保育者であるとされている。〈読者〉は、子どもの行為・言動の意味やその子なりに社会・文化的実践にどう参入しているのかについての把握を、より多角的にすることに寄与する存在であり、子どもの学びの連続的過程についての認識を重層化することを助ける。〈読者〉との話し合いでは、複数の視点で多様な解釈を出し合うことが求められている。これは、子どもの発達＝子どもなりの社会・文化的実践の世界への参入の深まりについて、多角的に眺めることが目指されていることを意味している。

大宮は、「学びの物語」には、①記録したものを子どもの視点に立って振り返ること、②記録をもとに話し合いをすること、以上の二点を外さない限り、忠実に従わなければならない特定の方法というものはないとしている⁽³⁶⁾。ここでの「話し合い」というのは、記録に基づい

て記録者から子どもの行動が報告され、同僚である〈読者〉たちによってその子どもなりの視点を探るものであって、「ありうる複数の子どもの見方を参加者全員が共有するためになされるもの」である⁽³⁷⁾。「学びの物語」の〈読者〉たる同僚保育者は、日常的に、記録に残されている子どものことを記録者同様に見知っているからこそ、その子どもの別の側面を語ることができると考えられるから、同僚といっても、同じクラスの共同担当者に類する近い存在が想定されているはずである。

「学びの物語」における〈読者〉は、子どもの視点は、保育者である記録者にはすぐには見えないこともあるので、それを見出すことを助ける存在である。「複数の視点で多様な解釈を出し合い、豊かにする」ことによって、記録を書いている保育者が子どもの視点を探り当てることが促されるという⁽³⁸⁾。すなわち、「学びの物語」における話し合いの目的は、「複数の目で、子どもにとっての『意味』や『視点』を探ること」である⁽³⁹⁾。つまり、子どものわからなさに一人で向き合うのではなく、多数の目で、子どもが学ぼうとしている姿がそこにあるはずだと確信しながら、保育者それぞれの視点から、子どもの姿を見つめていくことによって、子ども独自の視点を突き止めようとするのである。

大宮は、一見「否定的に見える子ども」の「学びの物語」を書こうとすると、子どもが肯定的に文化的実践の世界に関わろうとしていることが見えてくることを示唆している⁽⁴⁰⁾。これは、「学びの物語」が子どもをポジティブに見ようとするから、学びが見えてくるということを行っているのではないだろう。大宮は子どもが肯定的に見えてくること、子どもの行動が「学び」に見えてくることを「子どもの『見方』を変えることによって、子どもの『見え方』が転換する」と表現しており、子どもが肯定的に見えるようになるような見え方の転換はどのような子どもにも起きうるといふ⁽⁴¹⁾。

大宮が言っている内容を踏まえると、「否定的に見える子」というのは、その保育者にとって見えていなかった(子どもの行動の意味を分かってと努めて見てこなかった)子どもなのである。「学びの物語」の五つの視点をを用いて、子どもを見ようとしたからこそ、それまで見えていなかった子どもの行動の背景にあった意味、子どもなりの視点(つまり、その子どもが文化的実践世界にどう関わりを持とうとしていたのか)が見えてくるのである。

〈読者〉である同僚保育者は、記録者である保育者と共に、当該の子どもの意味や視点(その子どもなりの文化的実践世界への関わり方)を探っていく。〈読者〉としての同僚保育者たちと話し合うことは、子どもの文化的実践世界への参加のレパトリーが変化する姿を捉えるための視野・視角が広がっていくことである。大宮が「誰の見方が正しいかを決めるために話し合いをするではありません」と明言している通り⁽⁴²⁾、そこでは当該の子どもに対する解釈の妥当性が議論されているのではない。「学びの物語」の話し合いにおいて〈読者〉が記録者に対して行っているのは、共に対象となっている子どもの学ぶ姿を探ろうとする支援なの

である。記録としての「学びの物語」は、記録者である保育者が一人の子どもを継続して捉えていくことを特質としているが、記録を継続していても子どもの「学び」が見えにくいと感じられることがあるかもしれない。そのような場合に、〈読者〉が共に記録者と共に子どもの行動の意味を、社会文化的な実践にどう参加しようとしているのかを、記録者と近接しつつも、微妙に異なる視角から見出そうとするのが、〈読者〉に求められる役割なのである。「学びの物語」が、継続して子どもの様子を記録することを、子どもの「学び」を見て取ろうとするシンタグマ的な試みだとすれば、〈読者〉と共に、記録者である保育者が、互いの視角に即して子どもの「学び」の視点を探り当てようと話し合うのは、子ども「学び」を見るための視野を広げ、一つ一つの子どもの行動の意味を探ろうとするパラディグマ的な試みだと言えるだろう。

(3) ビデオ記録

ビデオ記録の〈読者〉は、記録者が残した映像を基にしながら、記録者とは別様の解釈を創出する存在である。佐伯は、多様な解釈がビデオ・カンファレンスの場において産出されていく様子を、「多義創発的」だとしている。佐伯の言う「多義創発的」というのは、ある時点において複数の意味を有している（多義的である）ということではなく、多様な解釈が続々と創発され続けうるということであって、それは発見と驚きを伴って生まれるものだとされていた⁽⁴³⁾。佐伯が言おうとしているのは、同じ映像を見ながら、カンファレンスの参加者が対等に、「自分にはこの実践がこのように見えた」というように、自分の保育に対する見方を即興的に語り出していくということであり、そのような語りの中で各人が示す保育の見方によって、当該の保育実践が持つ意味の豊かさが確認され、そのことに「発見」と「驚き」が生じるということである。

〈読者〉である同僚保育者または参与観察者は、同じ映像を視聴しながら、記録者（ビデオの撮影者）が捉えた子どもなりの体験の連続性とは別様の連続性を見出して、実践の意味を、

それぞれ自身の視点から示し、語り合う存在なのである。図1は、子どもの短時間における振る舞いである「出来事」が、それ以外のどの「出来事」と関連づけられるかによって、「出来事」の連関としての「エピソード」が変わり、それに

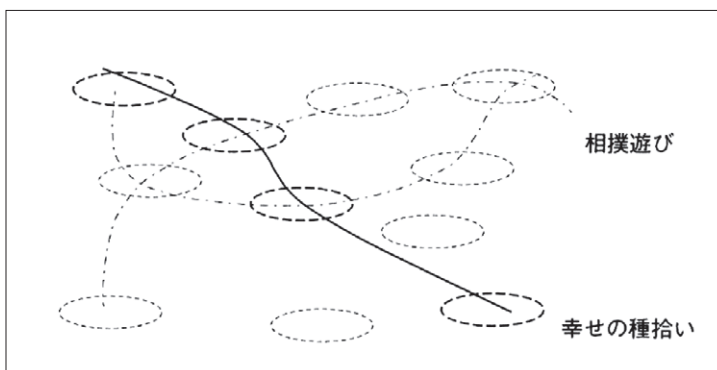


図1. 出来事の拾い方で「エピソード」は変わる

よって「出来事」の意味が変わりうることを、概念的に示したものである⁽⁴⁴⁾。同じ映像(シーン)であっても、どのシーンと、「エピソード」として関連づけられるかによって見出される意味が変わっていることが「相撲遊び」の線と「幸せの種拾い」の線と交錯している点から示唆される(さらに、それ以外の「エピソード」も構成されうることを、その他の点線が引かれていることが示している)。つまり、一つの「出来事」の意味は、それ単体では確定されえず、他の出来事との連結によって「エピソード」として編み上げられることで、意味がいわば事後的に生成されてくる。個々の〈読者〉がつなげうる「エピソード」という、複数の「出来事」の間に結ばれる線(意味のシークエンス)の多様性を担保することは、カンファレンスが、複数の〈読者〉による多様な解釈の創発の場である時に初めて可能になる。つまり、ある「出来事」の意味を、事前に解釈として確定してしまっていたら、カンファレンスにおいては、その意味の妥当性を議論することしかできない。それに対し、あえてビデオという、記録当事者による事前の解釈を抑制した素材を採用することによって、複数の〈読者〉の間に、ライブ的な解釈が、いわば同時多発的に発生しやすくなるとされているのである。

ビデオ記録の〈読者〉は、エピソード記述の〈読者〉のように記録者に対して共感的であることは求められてはいない。さらに、「学びの物語」の〈読者〉のように、記録に残される子どものことを日常的に見知っていることも求められない。そのかわり、場面として切り出される映像に見られる体験の連関を再構成し、その場で生じていた子どもをめぐる出来事の解釈を多義的・多発的に創出するのである。〈読者〉と記録者とは、子どもの「よさ」を見ようとする姿勢を共有しているため、各人の視点から見た子どもの「よさ」の現れの多義性が示されるのである。

ビデオ・カンファレンスの場では、記録者は〈読者〉に対して、自分が対象である保育実践をどのように見ようとしたのか、それを表現することになる。佐伯はビデオを撮影することに関して「自分自身で何を映そうか考えたうえで映そうとする」とし、それを「自己内対話」と呼んでいる⁽⁴⁵⁾。ビデオを撮るとき、記録者にとって何をどう撮ろうと考えたかがビデオの映像として現れるのであり、さらに言えば、それは保育実践のどこに着目し、どう見ようとしたのかを改めて記録者自身に考えさせるのである。この事態について佐伯は、「ビデオを使うということは、自分を表すことであり、自分がどのように世界を見るかということの『セルフ・リフレクション』であり、そのこと自身を問い返すツール」だと述べている⁽⁴⁶⁾。さらに佐伯は、ビデオ・カンファレンスにおいて、記録者がビデオを〈読者〉に見せることの意味を、記録者がセルフ・リフレクションをし(自分が保育をどう見ようとしたかを考え)、それを他者に訴えること、コミュニケーションを試みようとするに見出している⁽⁴⁷⁾。つまり、ビデオ記録の〈読者〉がビデオとなった映像を見ようということは、記録者の保育をどう見ようとしたか、何を捉えようとしたのかについての「語り」を聞き取ろうとすることなのである。

4. おわりに：保育実践の理念選択としての記録方法の採用

以上に見た通り、三つの保育記録論において、〈読者〉として同僚保育者が挙げられてはいるものの、その実態として、〈読者〉に求められる役割は著しく異なっている。このことが示唆しているのは、保育記録を素材として省察がなされ、その省察に同僚保育者が関わっている点を踏まえると、当の保育実践に対する省察の内容そのものが変わっていく可能性である。

言い換えれば、保育記録をいかなる〈読者〉と共有することを想定しているかによって保育記録の様式が変わり、保育記録の様式が変われば、保育記録を媒介とした省察の内容が変わる可能性がある、ということである。本稿で検討対象とした三者に限ってみても、例えば、エピソード記述の〈読者〉と共になされる省察では、子どもの心情の揺れ動きを精緻化する方向で進むことが想像されるが、ビデオ記録の〈読者〉と共になされる省察では、自分の保育に対する見方の視野を広げ、多角的に子どもの見せる出来事のつながりを探っていくことになるだろう。それぞれの省察が、その後の保育実践を構想するとき、具体的な構想として意識化される内容も異なってくる。エピソード記述の場合には、特定の子どもの心情的理解をさらに深めるような関係の持ち方を保育者に示唆するであろう。それに対して、ビデオ記録の場合には、保育を見る視野をカンファレンスにおいて〈読者〉と共に広げた結果、今までとは異なる子どもの姿に注目するようになったり、子どもが見せる出来事のつながりを推測したりすることを促すはずである。

保育記録方法の選択は、単にそれによって記録が容易に作成できるか、正確かつ充実した内容を残せるかというような、テクニカルな影響のみを保育者にもたらすのではない。ある保育記録方法を選択することは、それに伴う省察の観点を変え、さらに実践の意味づけの方向性を変えるというように、保育カリキュラムの全体に影響を及ぼすのである。つまり、どの保育記録方法を選ぶのかという選択は、どのような保育実践を目指すか、実践の成果として、どのような子どもを育てたいかという一種の価値判断なのであり、保育者はそのことに自覚的になるべきなのではないだろうか。

保育記録が、同僚にも読まれることを前提とするならば、〈読者〉である同僚保育者たちと共に保育記録方法を選択することは、同僚保育者たちと、その保育記録方法が基盤として有する価値観、保育理念と共有しようとするこなしには行いえないはずなのである。

〈附記〉

本稿は、2022年8月24日の日本教育学会 第81回大会（広島大学にてオンライン・対面のハイブリッド開催）において「日本の保育学において記録の〈読者〉とは何か」と題して口頭発表したものを基に、加筆修正をしたものである。当日参加された会員諸氏からいただいたコメントにより、本稿の内容を深めることができた。記して感謝申し上げる。

文献

- (1) 厚生労働省：保育所保育指針解説(平成30年3月), p. 53, フレーベル館, 2018.
- (2) 厚生労働省：同上, p. 53.
- (3) 文部科学省：幼稚園教育要領解説(平成30年3月), p. 123, フレーベル館, 2018.
- (4) 文部科学省：同上, p. 123.
- (5) 中坪史典：保育実践と省察, 日本保育学会 編：保育者を生きる：専門性と養成(保育学講座④), p. 36ff., 東京大学出版会, 2016.
- (6) 中坪史典：同上, p. 40.
- (7) 秋田喜代美：教育の場における記録(インスクリプション)への問い：その展開と現在の課題, 藤田英典・黒崎勲・片桐芳雄・佐藤学 編：教育学年報10 教育学の最前線, p. 449f., 世織書房, 2004年.
- (8) 森上史朗：保育実践研究の基盤を考える：見ること、語ることから記録することへ, 発達16, (64), p. 4, 1995.
- (9) 森上史朗：同上, p. 6.
- (10) 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, p. 26, 2005, 鯨岡峻：保育の場で子どもの心をどのように育むのか：「接面」での心の動きをエピソードに綴る, ミネルヴァ書房, p. 93, 2015.
- (11) 鯨岡峻：同上2005, p. 16.
- (12) 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, p. 68f., 2007.
- (13) 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, p. 18, 2009.
- (14) 大宮勇雄：学びの物語の保育実践, ひとなる書房, p. 58ff., 2010.
- (15) ログフ, バーバラ：文化的営みとしての発達：個人、世代、コミュニティ, 當眞千賀子 訳, 新曜社, p. 1 f., 2006.
- (16) 大宮勇雄：上掲2010, p. 26.
- (17) 大宮勇雄：同上, p. 69.
- (18) カー, マーガレット：保育の場で子どもの学びをアセスメントする：「学びの物語」アプローチの理論と実践, 大宮勇雄・鈴木佐喜子 訳, ひとなる書房, p. 223ff., 2013.
- (19) 大宮勇雄：上掲2010, p. 80.
- (20) 佐伯胖・刑部育子・菟宿俊文：ビデオによるリフレクション入門：実践の多義創発性を拓く, 東京大学出版会, p. 72, 2018.
- (21) 佐伯胖・刑部育子・菟宿俊文：同上, p. 72.
- (22) 佐伯胖・刑部育子・菟宿俊文：同上, p. 174.
- (23) 佐伯胖・刑部育子・菟宿俊文：同上, p. 174.
- (24) 佐伯胖・刑部育子・菟宿俊文：同上, p. 32ff..
- (25) 佐伯胖：幼児教育へのいざない：円熟した保育者になるために(増補改訂版), 東京大学出版会, p. 160, 2014.
- (26) 佐伯胖・大島崇行：実践のリフレクションとは何か：見直しによる感じることの復権, ネットワーク編集委員会 編：リフレクション大全(授業づくりネットワーク No.31 [通巻339号]), 学事出版, p. 4, 2019.

- (27) 鯨岡峻：エピソード記述を読む，東京大学出版会，p. 69，2012.
- (28) 鯨岡峻・鯨岡和子：上掲2007，p. 26.
- (29) 鯨岡峻・鯨岡和子：同上，p. 26，傍点引用者.
- (30) 鯨岡峻：上掲2012，p. 69.
- (31) 鯨岡峻：同上，p. 69.
- (32) 鯨岡峻・鯨岡和子：上掲2007，p. 26.
- (33) 鯨岡峻・鯨岡和子：同上，p. 26.
- (34) 鯨岡峻・鯨岡和子：同上，p. 26.
- (35) 鯨岡峻・鯨岡和子：同上，p. 27.
- (36) 大宮勇雄：「学びの物語」によって保育の場に何がおこるのか，福島大学附属幼稚園・大宮勇雄・白石昌子・原野明子：子どもの心が見えてきた：学びの物語で保育は変わる，ひとなる書房，p. 123，2011.
- (37) 大宮勇雄：同上，p. 123.
- (38) 大宮勇雄：上掲2010，p. 64.
- (39) 大宮勇雄：同上，p. 64.
- (40) 大宮勇雄：同上，p.172.
- (41) 大宮勇雄：同上，p.172.
- (42) 大宮勇雄：同上，p. 64.
- (43) 佐伯胖・刑部育子・苅宿俊文：上掲2018，p. 174.
- (44) 佐伯胖・刑部育子・苅宿俊文：同上，p. 120.
- (45) 佐伯胖・刑部育子・苅宿俊文：同上，p. 153.
- (46) 佐伯胖・刑部育子・苅宿俊文：同上，p. 153.
- (47) 佐伯胖・刑部育子・苅宿俊文：同上，p. 153.