

原著論文 (Article)

## エピソード記述, 事例, 事例研究を読むことの比較検討

— 保育を学ぶ過程として —

### A Comparative Examination on Reading Episodic Description, Case, and Case Study: As a Process of Learning Early Childhood Education and Care

伊藤博美\*

ITO Hiromi\*

#### 摘 要

国語教育において、田中実は文学作品を読むことが自己倒壊という学びの過程であることを示している。鯨岡峻の提示する保育のエピソード記述は、西隆太郎の事例、中田基昭らの事例研究と同様、書き手自身、書き手と読み手、複数の読み手の間で、書かれたことの妥当性や了解可能性が問われる。読み手それぞれの保育や人生の経験によってその読みに違いは生じるものの、エピソード記述、事例、事例研究を読むことは、子どもの心を受け止めようとする保育者や保育を学ぶ読み手が、自身のそれまでの子ども観や保育観を問い直し、子どもの心の動きや育ちを疎外した保育を打開する道程への一歩である。

キーワード：保育, エピソード記述, 事例, 事例研究, 現象学

Key words : Early Childhood Education and Care, episodic description, case, case study, Phenomenology

#### はじめに

保育を重視しその質が評価される世界的動向のもと、日本では2015年からの子ども・子育て支援新制度の実施や2019年からの3歳以上児の保育の無償化に伴い、保育の質向上が課題とされ、記録を基にした省察・評価が求められている。雑誌『発達第167号』の特集「子どもに会い・語る「保育記録」」では、マップ型記録やドキュメンテーションと並び、鯨岡によるエピソード記述の記事が掲載されている。鯨岡は、「エピソード」と称される「短時間に起こったちょっとした出来事を客観的に書いた記録」と区別し、自らのエピソード記述は「自分の外側に起こった出来事の実事を書くのではなく、起こった出来事についての自分の体験を書く」(2021: 10) ことが特徴だとしている<sup>1)</sup>。

鯨岡の提示するエピソード記述は、保育記録の一つとして採用され、ケースカンファレンスによる省察が実践されている<sup>2)</sup>。例えば室田(2016)は、9園の保育者による60編のエピソードを基礎資料とした勉強会をもとにして書をまとめている。さらに、保育者養成課程においても保育記録として採用・活用する研究が蓄積されている。例えば朴は、初年次学生のエピソード記述を分析し、観察とエピソード記述の回数を重ねるにつれ「子どもの遊びや内面を深く探ろうとする記述が目立つようになった」(2016: 156) とし、保育者の資質形成への一定の成果を認めている。また澤津ら(2016)は、

エピソード記述をモデルとした実習記録の採用、それを基にした事後指導におけるカンファレンスの実施に加え、手引を作成し実習園での活用も試みている。

他方で鯨岡自身は、エピソード記述を「読むこと」の意義も確認している。鯨岡は「保育者の描く多数のエピソード記述を読むことを通して、単に保育の世界の広さや奥行きが見えてきたと言うにとどまらず、保育者が何を喜び、何に勇気づけられて保育に向かうのか、どうしてこの場面をエピソードに描きたいと思うことになったのかに関して、私なりに見えてきたこと」(2012: 10) として、次のことをあげている。1) 目に見えない子どもの心の動きが描き出される、2) 保育者も保育の場の主体<sup>3)</sup>である、3) 子どもの内面の「なる」に出会える喜び、4) 内面の「なる」に出会える喜びは、疎外された保育の打破に通じる、5) 保育者がエピソード記述に取り組むことで自ら保育を振り返ることができる、6) エピソード記述と読み手の了解可能性という問題に踏み込むことができる(同: 10-12参照)。

1) は、エピソード記述には保育者が子どもの気持ちを掴めた場面、子どもの心が離れた場面などの「保育の基底をかたちづくる重要な場面」が描かれていること、2) は、見えない子どもの心の動きを感じ取る保育者も保育の場の主体であり、またエピソード記述を書く主体であること、3) は、鯨岡が「なる」と表現する、心の面で「子どもが大人になることに向かって一歩踏み出すこと」に保育者が出会える喜び

\* 椋山女学園大学教育学部, School of Education, Sugiyama Jogakuen University

2021年11月9日受付

が描かれていること、4)はこの喜びが、「できる」ことを重視した能力発達の考えに基づく保育観を打破する可能性があること、5)は、エピソード記述とそれに基づく読み合わせが、書き手自身や園の保育の質の向上をもたらし、また保育者アイデンティティを自覚することにつながること、6)は、「どれだけ多くの読み手が描き出された場面に自らを置き、「なるほどこれは理解できる」と納得するか」(鯨岡 2005: 41)という了解可能性(鯨岡 2012: 108-111参照)の問題をさらに検討できることである。鯨岡のこれらの気づきを、保育を学ぶ者が同じように得ることは難しいかもしれない。しかし1)から4)は、エピソード記述を読むことで保育を学ぶ者にも期待されるのではないだろうか。

エピソード記述に関する先行研究においては、エピソード記述を書くこと<sup>4)</sup>、および書かれたエピソード記述を読み合うことが省察と評価の過程として重視され、保育を学ぶ者が保育者によるエピソード記述を読むことで学ぶことについては、十分検討されているとは言い難い。一人の書き手によるエピソード記述を、複数の読み手が読み語り合うとき、まず一人の読み手がそれを読む過程を経るが、読み手がエピソード記述を読むことそのものについては、管見の限り、鯨岡以外には十分に検討されていない。

そこで本研究においては、エピソード記述を読むことにより保育を学ぶ可能性について検討することを目的として、以下を課題とする。第一に、国語教育において読むことはどのように捉えられているか概観する。第二に、エピソード記述とそれに類似した事例、事例研究とはどのようなものか、鯨岡のエピソード記述と、西隆太郎の事例や中田基昭らの事例研究を比較し、それぞれを読むことについて検討する。第三に、これらを保育者養成課程の学生が読むことについて検討する。

## 1 読むことの意義

読むことによる学びを明らかにするために、ここでは、国語教育の領域において読むことがどのように論じられてきたかを概観する。

日本文学協会<sup>5)</sup>発行の雑誌『日本文学』に、田中は「読書行為とはいかなる行為であったかを可能な限り、徹底的に問い直す」(2001: 2)として、国語教育において文学作品を読むことを巡る一連の記事を執筆した。文学作品の読み手によって異なる「さまざまな読み」を、そのままよしとする「正解主義批判」(田中 1997: 67)の立場をとる国語教育に対して、田中は読みの一種のアナーキー性を認めつつ、プレ〈本文〉(後に「オリジナルセンテンス」や「原文」と言い換えている、作家が書いたテキストそのもの)(田中 2011: 38)の存在を指摘する。このプレ〈本文〉という存在がある以上、誤読があったとしても読者による様々な読みがそのま

ま尊重されるようなことは避けるべきと田中は主張する。

田中において読む行為は、次のような動的過程として捉えられている。プレ〈本文〉は、〈わたし〉が読むとき〈本文〉(後に「パーソナルセンテンス」)(田中 2011: 42)として現れる。

「対象のプレ〈本文〉が一旦〈本文〉として現象すると、……読み手のなかに文脈＝コンテクストが生じており、それを読み手は分析している……。……プレ〈本文〉との動的過程において、読み手自身にそれまで巣くっていた既存の価値観、既成の人間観、世界観が壊されていく自己倒壊の運動が働きます。……その意味で〈読み〉はなんらかの知識を得るためのものでなく、〈本文〉に撃たれることで読み手の主体の内奥、心の奥が開かれていく、ここに文学作品……教材の価値の問題がある……」(田中 1997: 69)。

田中は、文学作品(国語教育における教材)を読むことには、読み手自身のもつ価値観や人間観などが壊される自己倒壊の運動が働くとし、読むことは単に知識を得るためのものではなく、読み手主体の心の奥が開かれていくこととしている。この自己倒壊の過程は、次のように詳述されている。

「文学作品の〈本文〉を読むことは……。それを読んでいく自己の内部を読むことである……。その際自己のなかに葛藤が起こり、この葛藤が新たな自己を発見させ、この自己発見が自己発掘へと進展する、こうした作品対象と読み手の動的過程の進行が読み手自身の自己変革を促します。つまり読み手のなかに現象する〈ことばの仕組み〉が読み手に自己倒壊を起こさせ、感動の源泉に触れさせる……。それは読み手による世界の変革の可能性であり、それが文学の〈ことばの力〉を生きることで……。……」(田中 1997: 69)。

このように文学作品を読むことは、読み手に自己倒壊を起こさせ、感動の源泉に触れさせ、世界の変革の可能性を拓くものとされている。田中の言う「夢の読者共同体」は、読み手が読む前に存在する〈プレ本文〉という同一の客体に向きあう複数の主体による、各自の〈本文〉との対峙による自己倒壊により、自らに潜んでいたある価値をゆさぶり瓦解する可能性から構築されるものと考えられる。

「〈本文〉を〈本文〉たらしめるのは主体によって捉えた客体のみならず、〈元の文章〉である本来の客体であり、その客体とは了解不能であるが、それは〈実体性〉を以て、読み手に働いている。ここに「読むこと」の根拠がある。……〈原文〉として命名したものは、了解不能の客体そのものへの主体への働きだった……。これが文化共同体、解釈共同体としてある価値意識を揺さぶり、瓦解していく可能性を持つ」(田中 2006: 67)。

ここで問題となるのは、田中による文学作品を読むことの原理である。田中によれば読むことは、〈語り手〉の言葉と、

〈語り手〉によって語られる出来事という言葉、およびこれらがいかに関わって語られているかを対象とし、出来事と語る主体〈語り手〉の双方を対象化させ、双方の相関を構造化することである。さらに、この〈語り—語られる〉相関の内的構造化によって「〈機能としての語り〉及びその統括する主体である〈作者〉のレベルが浮上する」(同：69)。すなわち読み手は〈本文〉に描かれている出来事とその〈語り手〉主体を対象化し、これらを構造化することで、〈作者〉とも対峙することになる。

以上のように、読み手は〈本文〉を読むなかで自己内対話を行う。プレ〈本文〉における〈語り—語られる〉相関の内的構造化によって、語られている内容だけでなく、書き手である〈作者〉とも対峙する。これらにより、読み手は感動の源泉に触れ、自身の価値観、人間観、世界観と向き合い、それらが壊される自己倒壊という、読むことでもたらされる過程を辿ることになる。

## 2 「エピソード記述」と事例研究

国語教育において文学作品を読むことは自己倒壊という学びの過程を辿ることとした上で、保育を学ぶ者がエピソード記述や保育の事例研究を読むことはどういうことか、明らかにしていこう。

### 2-1 鯨岡の「エピソード記述」

鯨岡はエピソード記述を、子どもの「力」の育ちではなく、保育者が感じ取った、目には見えない「子どもの心の育ち」を書くものとしている(2013：18-19参照)。

なぜ保育者は子どもの心の動きや育ちをエピソード記述に書かなくてはならないのか。鯨岡は、保育者を含めた大人の間に子どもの発達を何かができるようになることとする見方が浸透し、「できる、できない」という外から見える行動を観点として子どもを観るようになったことで、子どもの心の動きや育ちが顧みられなくなり、その結果、子どもの心の育ちが危うくなっていることに警鐘を鳴らしている(同：20-21参照)。そうして「保育者が主導して集団全体を動かそうとするこれまでの保育」、「させる保育」、「保護者に見せる保育」、「頑張らせて褒める保育」(同：20)を批判する。こうした保育を改善するため、「……子どもとの接面において保育者の心を揺さぶられた場面を描くのがエピソード記述だということ、保育者がその接面で得た体験を他の読み手に伝えたいという明確な意図をもって書くのがエピソード記述であること、保育者の書いたエピソード記述を職場内で読み合わせて、それを保育の振り返りに活かすこと、この3点を踏まえて展開されるのがこのエピソード記述研修の主旨」(同：20)であるとして、エピソード記述を提唱している。

鯨岡が「保育の鍵を握る」(同：21)とする「接面」とは

何か。鯨岡は、「気持ちを向け合う人と人……のあいだに成り立つ独特の空間や雰囲気」(2015：195)のことだとする。接面は「少なくとも一方が他方に志向を向けてそこに関係を作り出そうとしている」(同：195)ところに生じる。この接面は、「相手の気持ちがつかめた」「相手の気持ちが身に沁みてわかった」「こちらの気持ちが相手に伝わった」(同：198)などポジティブな場面だけでなく、時に「こちらの意図と相手の思いがうまく絡み合わない場合にも」(同：195)生じる<sup>6)</sup>ものである。さらに対面する人と人のあいだだけではなく、「多くの人が醸し出す雰囲気がその空間に溢れ、それが人の心に沁みるという場合」(同：196)もある。そういった接面は「人は何かをそこから感じ取」(同：197)るだけでなく、「人の生にとってきわめて重要な意味をもち、そこでの経験が日々の生活に彩りを添え」(同)るものでもある。なぜなら、接面において「一方の〔喜怒哀楽に関わる：引用者註〕情動の動きは他方へと容易に浸透し、しかもそれが双方において交叉することによって、さらなる情動の動きに転化していくこともあ」(同)り、「それらはみな対人関係の展開を左右する大きな意味、というよりもむしろ対人関係を動かしていく原動力」(同：198)だからである。

こうした接面概念から、鯨岡は「実践の立場からみればいかに当事者としてそこに接面を創るかという議論」(同：199)を提示する。上述のように、「接面」は間主観的に気持ちが通じ合うなどのポジティブな場面、すなわち保育においては、保育者が子どもの気持ちがつかめたという場面もあれば、給食を早く食べ終わってほしいと焦る気持ちが子どもに伝わってしまう場面もある。少なくとも保育者が子どもに向き合うなかでいかにポジティブな場面を創り出すが、保育では問われる。

そのためにも、保育者は「接面の当事者」として、「いつもすでに志向を相手に向けてしまっている」「相手に対して根源的な配慮を向けている」「相手を主体として尊重している」等々の要件(同：199)を満たしていることが求められ、その要件を満たしているかどうかも含めて、子どもの心の動きや育ちをエピソード記述に描き、省察することが求められている。

### 2-2 西隆太郎の事例研究

冒頭にあげた『発達167号』の特集記事の一つ「津守真における保育記録」の著者である西は、津守の保育思想においては省察における「解釈」が重視されている一方、鯨岡のエピソード記述を「書き手の間主観的体験を広く伝えるための「記述」であることが強調される傾向にある」(2018：120)としている。その上で、保育の関係性を主題とする事例研究の方法論を展開している。

西は、「保育におけるかかわりを具体的に描いたもの」(同：121)を事例とし、「事例のなかで、一つの場面をより詳細に

取り上げたもの」(同：122)をエピソードと呼ぶ。エピソードは外から見た状況や情報だけでなく、保育者が状況を引き受け主体的にかかわったことを、保育者が自身の視点から書くものである(同：121-122)。西はエピソードを事例に含む形で捉えており、本稿では以下具体的な例を別にして、西におけるエピソードと事例を区分せず総称の事例を用いる。

それでは保育者は何をどのように事例として書くのか。西は、事例記述の方法について、(1)保育者の視点からの記述、(2)事実と解釈の区別、(3)出来事の継起、(4)保育者のかかわりと関係のコンテクスト、(5)さまざまな素材の性質を区別すること、(6)保育者の主観的体験、(7)記述の生きた具体性(同：135-143)と整理している。(1)は、保育者が子どもたちとかかわった過程を、出来事が生じた契機に沿って、必要な素材をありのままに提示すること、(2)は、保育者が自らの先入観を取り払い、保育の場で実際に起きたことを素材として書くこと、(3)は、出来事を省略したり抽象化したりせず、生じたことを、素朴に率直に順を追って書くこと、特に子どもの表現に注目すること、(4)は、保育者自身の関与を具体的に記述すること、またその出来事が生まれた文脈も書くこと、(5)は、子どもの言ったことやしたこと、それに対する保育者の解釈や主観的反応、他の保育者や保護者等から得られた情報を識別して書くこと、(6)は、保育のなかで保育者がもつ感情などの主観的体験も素材として書くこと、(7)は、具体的に書くこと、ただし心の動きを書くには、文学的・詩的な表現も求められることである。

(1)に関連して西は、「子どもたちとかかわって学ぶところのあった事例を、発見的に取り上げていくのが自然」(同：130)としている。事例は、「保育への想いや感動」(同)すなわち「そこに生まれた心の「動き」」(同)を伝えるものであり、「省察を触発するもの」(同)である。そして、省察を触発するためには、「保育者がもつ「精神」の次元」(同：129)すなわち保育観の次元が描かれていなければならない。西は、「保育者が深いコミットメントを体験した事例から保育についての洞察を導き出すとき、それは他の保育者・研究者にとっても広く意味をもつ可能性があると考えられる」(同：130)としている。

こうした事例の選択や(5)の素材の選択に関連して、外山滋比古や津守、倉橋惣三を参照し、西は「心の「動き」を伝える……、記述や素材選択も、そのような観点からなされるべきであろう。……その選択基準は、絶対的なものとして明示されるようなものではない。……それはマニュアル化することができない」(同：132)とする。そして「何を選択するにしても、そこには書き手の「保育を見る眼」<sup>7)</sup>が反映される。事例研究においては、書き手自身の主体的な判断が、記述の時点から要求される」(同：133)とする。

(2)に関連して西は、先入観を超えて保育を理解するために、書き手が自身の第一の読み手として、書いた時点での理解を

絶対的なものでなく一つの解釈と捉える(同：136)ことから始まり、「解釈を意識化し、自らの理解を問いなおす姿勢で」(同)書くことに意味があるとしている。

西は、こうして書かれた事例の解釈とその妥当性が(1)自らの解釈を問いなおす、(2)素材に基づいて考える、(3)子どもからのフィードバック、(4)解釈のコミュニティから問われるとする(同：143-149参照)。

事例の書き手からすれば、(1)は、書かれた事例に潜む自らの先入観や自らの視点を問いなおし、自らの解釈を引き続き子どもとのかかわりのなかで問いなおすことが求められている。そのために(2)の素材を再び見つけ、「素材と解釈との結びつきや、解釈にいたる推論の過程を、できる限り読者が共有できる形で示すことや、事例のなかのさまざまな素材が解釈のなかに有機的に統合されることがめざされ」(同：145)なくてはならない。特に西は、(3)にも関連するが、ふとした子どもの言葉などの表現を「意味あるものとして受け止めるとき、思いがけない解決や洞察」(同：146)をもたらすものと捉えている。

(3)は、書かれた事例の解釈の妥当性について、書かれた保育における子どもたちの姿から判断基準が得られるということである。西によれば、事例の解釈は、そこに書かれた子どもたちにとって意味のあるものでなければ妥当とはいえない。事例は、保育者が自ら実践し事例に描いた保育の展開のうちに、背景となっている解釈とその検証結果をある程度含んでいる(同：146-147参照)。ただしそのためにも、子どもからのフィードバックを「受け止められるだけの感受性」(同：147)を求めつつ直接的なかわりだけでなく、「その前後の子どもの表現を詳細に見ていくことが手がかりとなる」(同：148)としている。このように西は、子どもからのフィードバックを、解釈の妥当性を検証し先入観から脱するための手がかりとする<sup>8)</sup>。

最後の(4)は、他の保育者から共感を得られるか、すなわち「保育の知のコミュニティからの支持が得られ」(同)るかどうか、妥当性の判断基準となるということである。ただし、コミュニティにおける「共通の盲点や馴れ合い」(同)を踏まえると、この判断基準は「一つの傍証」(同)とされている。「記述の問題は、保育者同士の語り合いをモデルにして考えることができる……。「保育を見る眼」は、それぞれの人によって異なる部分をもっている。したがって素材選択もある程度の多様性をもつが、しかし保育者は互いに事例を語り合い、理解し合うことができる。そのような実践知を、保育者たちはある程度共有しているはずである。……保育者同士が語り合う際には、聞き手が語り手に詳細を尋ねることもよくある。……事例を記述するときも、……保育の実践知をもつ者が理解するうえで必要と思われる素材をあげていくのが、一つの目安となるだろう。……まずは書き手が自分自身のなかでそうした対

話を行うことが基本ではないか……」(同：133-134)。  
 なお西は、こうした実践知にもとづく間主観的確認を超える、例えば津守のような創造的な解釈(同：122-123)の存在を、「……実践の本質にかかわるものとして、……保育者にとって意義あるものになる……。こうした保育のコミュニティ・解釈のコミュニティに支えられて、実践と理論を結ぶ保育研究が深められていく」(同：149)ものと捉えている。

### 2-3 中田基昭らの事例研究

現象学的教育学を謳う<sup>9)</sup>中田は、保育者養成課程に在籍する大学生と共同で、「人間の意識の中で生じていることを説明する学問」(2019：ii)である「現象学における人間の捉え方を理論的背景とし」(同：i)て、ある幼稚園での出来事を取り挙げた事例研究を刊行している。

「本書が事例研究という方法論を採用したのは、平均的で一般的な成果をめざす従来の研究〔発達心理学：引用者註〕では十分に捉えることのできない、一人ひとりの子どものあり方を明らかにすることがこの方法においては可能となるからである。」(同：i-ii)。

ここでの事例は、学生が幼稚園でビデオ撮影をしながら参与観察を行い、得られたものである。現象学に基づいて子どもを理解しようとする者は、その子どもを取り巻く雰囲気に入り込まねば、「さまざまな諸事実の背後にあるがゆえに、現象学に依拠するまでは隠されていた」(同：ii)、子どもの中で生じていることが理解できないからとされている。

ただし中田らは、「哲学としての現象学」と「経験の学問や事実の学問としての現象学」を区別する。前者は「現実の経験に先立って」(加藤・中田 2019：126)おり、「経験を通じて根拠づけられたりすることのないもの」(同：126)であり、「個別的な事柄に囚われ」(同：130)ず、普遍の本質を探究する<sup>10)</sup>。他方後者は「個別の事柄や出来事から切り離されることがないままに、本質を明らかにしようとする」(同：130)。ゆえに後者の現象学に基づく研究者は、研究対象である他者を取り巻く雰囲気に入り込み、他者と向き合った時に研究者自身の中で生じたことを取り挙げる。

「事実の学問としての現象学は、……自分を他者と切り離してその他者のあり方を……第三者の立場から探るわけではない……。患者に特徴的な行為の理由や原因に焦点が当てられるのではなく、患者の意識が向いている対象に焦点が当てられる。……捉える者自身の身を研究対象である患者の中におく、ということである。……患者と向きあった時に、捉える者自身の中で生じたことを明らかにする……」(同：127-128)。

諸事実の背後に隠されている本質を見出すために、中田らは、個別の事柄や出来事の記述を「現象学の観点によってパラフレーズ」(同：132)、換言すれば「具体的な人間の中で生じていることをそれと同等の現象学の句でもって記述する

こと」(同：132)が事例研究には求められるとする。

「事例研究を行なう時のパラフレーズは、当の事例が理論的背景としている哲学的な記述と事例となっている人間に生じていることの解釈とが同等の意味をそなえている、ということとその内実としている……。つまり、当の事例についての現象学的な理論と事例の記述とが同調し合っているということが求められる……」(同：132)。

そしてこのパラフレーズにより、事実としての現象学だけでなく、哲学としての現象学、換言すれば、ある哲学者の思索が解明したことの普遍性も保証されるとする。哲学者が思索により見出したことを事例研究者が事例の解釈においてパラフレーズすることによって、相互に普遍性が保証される(同：132-133参照)。逆に言えば「事例研究は、ある思索の応用ではなく、事例研究自体がある思索の普遍性を保証する」(同：133)ものであり、「現象学を普遍的な学問にする」(同：201)。同時に、「個別的な事例に基づきつつも、個別的な事例の根底にある本質的なものを、現実の個々の保育を支えている普遍性として明らかに」(中田 2019：iv)することにより、保育の事例研究を学問として成立させるとされている。

## 3 エピソード記述、事例、事例研究を読むこと

### 3-1 エピソード記述を読むこと

上述のように、エピソード記述は保育者が接面で生じた自らの体験を他者に伝えるために描かれるが、接面の当事者でない読み手は他者の描いたエピソード記述をどのように読むのだろうか。鯨岡は、「ある人の得た体験をいかに他者が理解できるのかという、「読み手の了解可能性」という難しい問題」(2015：223)を提示する。

この問題に先駆けて、書き手の立場から見た鯨岡のエピソード記述を整理しておこう。鯨岡の提唱するエピソード記述は、原則として〈背景〉〈エピソード記述〉〈考察〉の三つから構成される。書き手は、接面において子どもや自分の心の動きを感じた出来事を取り上げ、〈エピソード〉に書く。〈背景〉には、〈エピソード〉に登場する子どもの家庭環境や、それまでの保育者自身とその子どもとのかかわり、〈エピソード〉において描かれる出来事が生じるまでの流れなどが書かれる。そして、「〈メタ観察＝考察〉において普段は意識されないところ〔自分の積み重ねてきた自分固有の保育経験や自分の人生経験：引用者註〕までその体験を振り返」(同：223)ったことを書くが、普段意識されない自身の保育経験や人生経験が「接面で起こっていることの切り取り方、そこでの思いの湧き起こり方や感じ方を決めて」(同)おり、これらをどれほど意識して考察を書けるかが、「読み手の了解可能性に響いて」(同)くる。とはいえ保育の実践の場では、「当事者の体験はたいいの場合、接面での生き生きした力動感に支えられているので、それを素直に書けば、同じ実践

の立場の読み手にはたいてい理解してもらえる」(同)と鯨岡はしている。

それでは読み手はどのようにエピソード記述を読むのだろうか。「読み手はまずは書き手が用意した〈背景〉や〈考察〉を手がかりに、書き手の言わんとするところを了解しようと努め」(同)る。そして、読み手が「あたかも読み手はその接面の当事者であるかのように思える」(同：226)、または「まるで読み手である自分のした体験であるかのように思われるとき」(同：227)、そのエピソードは読み手に了解される。

ただし、エピソード記述は了解されるに留まらない。

「書き手の体験に触発されるようにして、読み手自身のそれまでの経験がそこに呼び起こされ、それがエピソードの中身と照らし合わされるようになります。つまり、エピソードを読んで、読み手は身につまされたり、深く共感したり、感動したり、さまざまな感情が読み手に湧き起こり、それに従ってそのエピソードが了解できたりできなかつたりします。ですから、エピソード記述はそれを正しく読解すれば誰もが同じ一つの一般了解可能性を追い求めているわけではありません」(同：223)。

書き手の積み重ねてきた保育経験や人生経験と読み手自身のそれらとが異なるため、読み手は読んでいの中で、〈エピソード〉に描かれている接面で生じた情動やそれを基にした〈考察〉、また〈背景〉について、共感できたり了解できなかつたりするところがあると鯨岡は指摘している。

### 3-2 事例を読むこと

西は事例の解釈に関連して、保育のなかで起こっていることを把握すること、子どもの気持ちを知ることを理解と呼ぶ。解釈は理解と地続きであるが、表層を超えた意味を見出そうとする主体の働き、見たままや聞いたままを超えて理解を深めようとする働きがあり、理解の「より深い形」と捉えられている。そのため解釈は人によって異なるものと認識されている(2018：122参照)。

事例の解釈を行う読み手の立場について、西は次のように書いている。

「保育の事例研究を読み解くには、読み手が保育を見る眼をもっていなければならない。必ずしも保育の場でなくてもよいが、読み手自身が何かしら呼応する体験をもっていなければ、子どもとの関わりの内実は、本当にはわからない」(同：133)。

それでは書き手と読み手は、同じく保育の実践知を持つものでなければならないのだろうか。西は、保育者を広義において捉えている。

「……保育者とは、狭義においては保育の専門職を指すが、広義においては、職業的な形をとるか否かにかかわらず、家庭等を含めて、子どもとかわかって成長の過程を共にする、あらゆる者を含むものとする。人間として子ども

と出会うという保育の基本的な次元については、社会的な立場は違ったとしても、誰もが共に考えていくことができるだろう」(同：123-124)。

ここから、子どもと出会い成長の過程を共に(しようと)するならば、読み手の立場は何であれ、事例の解釈は子どもにとって意味あるものをめざす創造的なものとなる、と西が捉えているといえよう。

実際、西は倉橋の書いた「小説 夏子」を読むことの意義として、津守を参照しつつ「誰しも子どもと出会う限り、保育的体験をもつことができる」(同：26)とし、次のように書いている。

「私たちが心を開いて出会う限り、どんな立場や肩書きであるかにかかわらず、子どもたちは保育の世界を共にしてくれる。保育思想を理解するとき、そのつくり手も読み手も、広く人間がもっている保育的体験を共鳴させていくことが可能であろう。倉橋の著作〔「小説 夏子」：引用者註〕は、単なる概念的論議よりも、このような体験的共鳴を通じての読み方を誘いかけている。またそれによってこそ真に理解されるものだと思われる」(同)。

そうして西は、「小説 夏子」や事例による保育研究を「語り」と捉え、「保育の体験を理解し共有していくうえでも、個と普遍をつなぐ「語り」という媒体は、今後さらに重要な意義をもつ」(同：28)として重視している。このことから、保育を学ぶ者が保育的体験の描かれた小説、エピソード、事例といった「語り」を読むことの意義は、西において認められているといえよう。

### 3-3 事例研究を読むこと

中田らにおいては、事例研究を読むことについての詳述は見当たらない。ただし事例研究は「現象学に依拠するまでは隠されていた、当の子どもの中で生じていることを明らかに」(中田 2019：ii)するものであり、上述のように普遍性が保証されているとする。したがって事例研究は、「他の保育実践と全く共通点を見出せないならば、そうした保育研究は学問として成立しえない」(同：iii)としており、読み手に他の保育者や研究者を想定した上での普遍性を備えたものである<sup>11)</sup>ことが推察される。

## 4 比較考察

以上から、エピソード記述、西の事例、中田らの事例研究は、いずれも子どもと向きあう保育者がそこで生じた個々の出来事を、保育者自身の視点から切り取り書かれたものであるという点で共通している。これは、後述する「客観主義パラダイム」に対する批判的な研究の枠組みによるものである。

西は、エピソード記述を「書き手の間主観的体験を広く伝えるための「記述」とし、書き手の意図を強調して捉えて

いる。しかし鯨岡も「読み手の了解可能性」という問題を提示しており、いずれも読み合うことを想定して書かれたものだといえる。エピソード記述は接面で生じた保育者や子どもの心の動き、子どもの心の育ちを描き省察を求めるものであり、西の事例は「保育への想いや感動」、「そこに生まれた心の動き」を書き「省察を触発する」ものであるという点においても、両者は共通している。

ただし西の事例においては、読み手の解釈を重視するため、書き手が自ら事例を推敲するなかで、他の保育者との対話をモデルにした自己内対話を行い、書こうとする事実と自らの解釈を区別して書くことが求められる。西の事例は、子どもや保育者の言葉や言動を事実とし、それに対する解釈（書き手自身も含め）読み手に委ねている。西は、「津守の省察概念……が保育者の主観を含むために、恣意的な解釈に陥るのではないかという〔客観主義パラダイムの研究からの：引用者註〕批判」（2018：76）や、「保育者が事例を描くとき、事実を恣意的に取捨選択し、先入観に基づく「一貫性の物語」をつくり上げてしまう危険性」（同：79）の指摘に対して、事実と事実、事実と解釈の不整合がそれらを回避するものと捉えている（同：79）。ここから、事例は鯨岡の批判する「客観主義パラダイム」から完全に脱却していないといえる。

エピソード記述は、保育経験や人生経験の違いによって理解できないこともある、と読み手にその了解可能性が委ねられている。鯨岡は、子どもや保育者の行動・言動を観察者の視点から記録する研究を、「客観主義パラダイム」の枠組みにあるとする（2015：205）。他方でエピソード記述は、子どもと保育者のあいだの「接面で生じていることを重視する枠組み」（同：207）、すなわち「接面パラダイム」から書かれる。鯨岡は、エピソード記述の読み手にもその接面で生じている情動や力動感が感じ取られるとき、「心が揺さぶられたという書き手の感動への理解がある深さをもって読み手に実感され」（同：219）という。

西の事例は、「保育を見る眼」をもった保育者たちから成る「解釈のコミュニティ」によって妥当性が検討される。そのなかで津守の解釈は、そのコミュニティに驚きをもたらしつつも、最終的には納得されるものだとされる。これに対して、鯨岡の読み手の了解可能性の問題も、事例に書かれる事実と解釈の区別はされないが、エピソード記述のとりわけ〈考察〉が「自分にとっても理解できる、納得できると実感のレベルで思われたとき、その理解は、自分だけではなく「これは他の人にも当てはまるはずだ」と思われた分だけ、より一般化できることを展望しながらの理解にな」（鯨岡 2015：219）るとされている。そして「その限りで、読み手自身の理解に「紛れもない理解、躊躇するところのない理解」という意味での明証性〔エヴィデントであること：引用者註〕があるということができ」（同：220）としている。西にとって津守の解釈は、鯨岡において「たった一つの事例……であっ

ても、その意識体験とその意味が……当事者の心の奥底を、あるいはそのエピソードを読む多数の読み手の心の奥底を強く揺さぶり、「なるほどそうだ、わかる」と得心のいくかたちでの了解をもたら」（同：221-222）す、好例であるといえるだろう。

「客観主義パラダイム」への批判は、中田らの事例研究にも共通している。子どもと向きあったときに保育者自身の中で生じたことを事例として切り出し、それを現象学の言葉でパラフレーズする。そこでは事実と解釈の区別はされていない。研究として求められる普遍性は、このパラフレーズによって、一人の保育者の事例と一人の哲学者の思索が相互に保証し合うかたちになっている。

以上のように、保育者が接面において子どもや自分の心の動きを感じた出来事を取り上げて書くエピソード記述と、保育者が「子どもたちとかかわって学ぶところのあった事例を、発見的に取り上げていくのが自然」とする西の事例は、哲学者の思索である現象学を観点とする中田らの事例研究とは異なる。前者2つが保育者の視点から場面が切り取られ、広義の保育の実践知により、解釈の妥当性や了解可能性が検討されるのに対し、後者は保育者の視点から切り出された場面が哲学者の思索に照らして捉え直されている。この点から、エピソード記述や事例と、中田らの事例研究とは異なるものといえよう。

## 5 読むことによって保育を学ぶ

田中は、文学作品を読むことは自己倒壊という学びの過程を辿ることであることを示した。これに基づけば、エピソードや事例、事例研究を読むことは、書き手の保育者が、日頃意識しない自身の保育経験や人生経験を意識したり、哲学者の思索を観点としたりすることで、自身に生じた子どもとの出来事や、子どもや自身の心の動きとともに省察した過程を、次に読み手が辿るということである。

田中が示したように、〈本文〉の存在は誤読を含むさまざまな読みを許すものではない。同様に、エピソード記述や事例、事例研究に書かれたことは保育において起きうるか、西のいう事実や解釈の妥当性や、鯨岡のいう了解可能性が問われる。これらを検討するには保育の実践知が求められる。したがって、実践知が十分でない読み手がそれらを検討することは難しいといえるだろう。

ただし、エピソード記述や事例、事例検討は、保育者の視点から子どもの姿や心の動きが書かれ、それらが保育者の書く動機の一つでもある。保育の実践知が十分でない読み手は、育てられる者から育てる者への視点の転換が十分ではない。このことはエピソード記述、事例、事例研究を読む上で、育てられる者としてそれらの妥当性や了解可能性を検討する視点を残しているとも捉えられる。朴が示したように、学生は

観察の回数を重ねるごとに、エピソード記述の内容が、子どもの内面をより深く捉えるものに変わっていく。鯨岡は「〈育てられる者〉と〈育てる者〉のあいだで生きられる両義性」(2002:121)を提示する。親子のあいだでは、親が子を受け止めようとしながら親の一方的な思いを子に振り向けざるを得ないことが示され、子どもは自分の思いを出しつつ、結局は親の受け止めに左右されざるを得ない。保育者と子どもも同様である。鯨岡のいう接面とはこうした両義性を根拠に提示された概念である。したがって、保育者の視点から切り出された事例やエピソードの、育てられる者の姿や心の動きを重視した読み方は、保育の実践知を十分備えた保育者にとっても有意義であり、そうでない読み手には、子どもの姿や心の動きを自身の育てられる者としての経験から了解可能性を検討しつつ、育てる者の視点を培うことにつながるであろう。

なお鯨岡は、研究者としてエピソード記述を読むとき、「自分の自明性が揺さぶられたり、それまで気づかれていなかったことに向きあうことになったり、研究者の内面が大きく揺さぶられる」(2012:72)のような、書き手の〈メタ意味=考察〉以上の意味が捉えられることがあるという。他の人の書いたエピソード記述を読むことで、読み手はさまざまな気づきを得る。そして読み手の「物の見方や考え方に変更を迫ったり、生活の姿勢を変えることに繋がったりすることさえあり得」(同:74)とする。ここから、田中のいう自己倒壊の過程を、鯨岡自身が経験しているといえる。また中田らの事例研究は、保育者の視点から切り取られた事例を哲学者の言葉でパラフレーズするなかで自己倒壊の過程を辿るものであり、そこで得た気づきを先に読み手に提示したものと捉えることができるだろう。

本稿では文学作品とエピソード記述、事例、事例研究の異同を示すことができなかった。しかしフィクションかノンフィクションかを問わず、書き手に綴られた唯一の記述(プレ〈本文〉)に基づいて読み手は読む。書き手と読み手、複数の読み手の間で、それぞれの保育や人生の経験により読み手に違いはある(〈本文〉)。しかしエピソード記述や事例は、写真や動画で示された記録以上に、書かれた場面の子どものや保育者にとっての意味を、プレ〈本文〉がもつ言葉の意味をもとに、読み手に伝えるものである。そしてそれゆえに、(事例研究も含め)読むことは、読み手の子ども観や保育観を問い直し、子どもの心の動きや育ちを疎外した保育を打開する道程への一歩だといえよう。一つの〈本文〉を複数で読み合うことでその道程はさらに進められるであろうが、本稿においては、まずは一人の読み手がエピソード記述や事例、事例研究を読むことは、以上のような学びの過程であることを確認しておく。

なお学生がエピソード記述を読む学びの過程の実相については、今後の課題としたい。

## 注

- 1) この省察に疑問を呈する研究もある。安部光太郎・吉田直哉(2021)「保育者によるエピソード記述の契機としての〈感動〉—鯨岡峻の場合—」『日本教育学会第80回大会研究発表要項』pp.49-50参照。
- 2) 鯨岡は、2006年から始めたエピソード記述の研修会に関する記事を、公益社団法人・全国私立保育連盟発行の雑誌『保育通信』2007年5月号から2008年6月号に連載したことが、エピソード記述の広がった理由としている(2012:296参照)。
- 3) 鯨岡による「主体」は両義的概念である(2012:297,143の図3参照)。
- 4) 本稿では読むことに照応させ、引用以外では「書く」とする。
- 5) 日本文学協会ホームページ「日本文学協会について」には、「日本文学研究および国語教育の今日的な課題追求する全国的な団体」とある。URL: [http://nihonbungaku.server-shared.com/about\\_us/index\\_aboutus.html](http://nihonbungaku.server-shared.com/about_us/index_aboutus.html)。2021年11月7日閲覧。
- 6) ただし鯨岡は「先生来て」という思いを送るAくんを前に、「Aくん起きちゃダメでしょ、寝なさい!」と一喝する保育者(2015:199)について、「Aくんにとって自分と先生との間の空間は接面だといえますが、しかしその接面に接している先生はAくんの気持を受け止める態勢がありません。つまりAくんのつくる接面に接してはいますがその接面の当事者であるとはいえません」(同)としている。
- 7) 西は、津守の事例の多くが「驚きや発見を含むもの」であることから、「事例に驚きや発見の要素が含まれていることは、それが自らの先入観を超える省察を含んだ事例であることを示す、一つの条件」としている。また、「事例を見る眼を育むうえで、子どもたちと出会う体験に根ざした実践知が必要とされる」としている(2018:80)。
- 8) 「子どもの反応を詳細に見ていくこと、より広く言えば事例をその骨組みだけではなく、一つひとつの事実に彩られた全体として見ていくことが、主観的なバイアスを超えて事例を理解することにつながるだろう」(西2018:148)。
- 9) 中田は、現象学的精神病理学者や現象学者(本稿では哲学者)の言葉や思索を、感受性を観点として探究している。中田基昭(2008)『感受性を育む 現象学的教育学への誘い』東京大学出版会参照。
- 10) 「哲学としての現象学は、人間の本質についてそれまでは気づかれなかったような意識の中の何らかの本質を現象学に特有の言葉で解明している」(加藤・中田2019:132)。
- 11) 「本書も、個別的な事例に基づきつつも、個別的な事例

の根底にある本質的なものを, 現実の個々の保育を支えている普遍性として明らかにしたい」(中田 2019: iv)。

## 引用文献

- 鯨岡峻 (2002) 『〈育てられる者〉から〈育てる者〉へ』日本放送出版協会
- (2005) 『エピソード記述入門』東京大学出版会
- (2012) 『エピソード記述を読む』東京大学出版会
- (2015) 「「接面」からみた人間諸科学」小林隆児・西研(編著)『人間科学におけるエヴィデンスとは何か』新曜社 pp. 187-228
- (2021) 「保育者の体験の記録としてのエピソード記述」『発達第167号』ミネルヴァ書房 pp. 9-15
- 澤津まりこ・蔵永瞳・延原八重子・佐藤奈々絵・山根和枝・光守加奈子・片岡鎮佳・森橋有希 (2016) 「実習施設と保育士養成校の協働による保育実習(保育所)の実践IV—エピソード記録の手引検証—」『就実教育実践研究第9巻』pp. 78-92
- 田中実 (1997) 「“価値相対主義”を超えて“夢の読者共同体”に向かう」『日本文学第46巻12号』pp. 66-69
- (2001) 「断想—読むことの倫理—」『日本文学第50巻8号』pp. 1-10
- (2006) 「断想III—パラダイム転換後の文学研究・文学教育の地平を拓く—」『日本文学第55巻8号』pp. 61-73
- (2011) 「改めて, “価値相対主義”を超え, 夢の読者共同体に向かい, 三度「〈原文〉と〈語り〉をめぐって」を問う」『日本文学第60巻12号』pp. 35-45
- 中田基昭(編著)篠瀬はるか・鈴木志織・加藤優花(著) (2019) 『保育のまなざし』新曜社
- 西隆太郎 (2018) 『子どもと出会う保育学』ミネルヴァ書房
- 朴信永 (2016) 「保育者養成課程における初年次学生のエピソード記述の特徴」『椋山女学園大学研究論集 社会科学篇47』pp. 145-158
- 室田一樹 (2016) 『保育の場で子どもを理解するということ』ミネルヴァ書房