

## 保育実習における体験的学びの記述としての実習記録への一考察 保育実習Ⅰ(施設)・保育実習Ⅲ事前指導への「実習記録練習シート」の導入と運用について

市東 賢二

### はじめに

保育の領域のみならず、対人関係を専門性とする領域においてその実習は、自らの将来の職場を体験するというだけでなく、自らが体現するその専門性を、まさしく身をもって体得する場でもある。こうした体験は当然、現場で行われている支援行為を経験することやその場の空気に触れるということでもあるが、実習現場での体験をより対人的専門性としての体験へと洗練する場でもある。

こうした実習現場での体験をより深化させる、あるいは洗練させるために必要なこととして、保育や支援についての知識や技術を学ぶことは当然のことである。しかし、それだけでは対人援助の専門職としての学びを深化させ、洗練させることとしては不十分である。特に実習を通して学ぶこと、あるいは身につけることは、対人援助の現場がどのようなかを身をもって学ぶことであると同時に、そうした現実へと向き合う専門職者としての感性を磨くことである。対人援助の専門職にとって感性の大切さは以前より指摘されているが、その感性がどのように現れ、どのように訓練できるのかについてはあまり明確化されていない。これは感性を気づきと言い換えても事情はあまり変わらない。

これは偏に研究者や教育者の怠慢のなせる業と言えなくもない。感性や気づきといわれる事象のメカニズムは昨今の脳科学の進歩によってわかるかもしれないが、それを待つ訳にもいかない。特に実習の事前指導においては、むしろ感性や気づきの本性を明らかにし、そのことを核に据え、そのことへとアプローチすることが必要である。そのため本校においては感性や気づきそれ自体への論証は避ける。端的に言えば感性の本性は「感」である。「感」という字は『大字源』によれば、こころを意味する「心」と動かすことを表音する「咸(カン)」の文字が合わさったもので、人の心を動かすことを表す。また、気づきとはそうした心の動きの中でも「気にする⇔気になる」というダイナミズムの内にあり、「発見」や「違和感」から生ずる。つまり感性や気づきという言葉は目の前の現実の違いに心が動き、気づくことであるといえる。つまり眼前の現実の違いに心が動かないことこそが、感性や気づきを疎外しているという事実から始める以外にないのである。

本稿においては保育実習事前指導において、こうした感性や気づきが疎外されているという事実から体験的学びを記述するためのアプローチを考察し、一つのプログラムを例示することを目的とする。

### 1 書くこと、あるいは書けないこと

以前、拙著「実習における記録の意味(施設実習)―保育実習Ⅰ(施設)における記録と記述

をめぐって」(市東 2006)において、見ることと書くことの関連性を指摘した。そこでは観察力及び記述力には訓練が必要であること、特に傍観ではない参加観察としての観察力を訓練するとともに、その体験しつつ観察した内容を言語化することで客観化のプロセスを学ぶことの必要性を指摘した。このことはやれば書ける、見れば書けるという類のものではなく、また、書くことができるということは書き方を学べば書けるといったことでもない。これは最近の風説を例にとるまでもなく、語彙力の低下に現れているといえる。語彙力の低下は、多くの語彙に接する機会の減少や、それらを覚える体験の少なさのみに要因があるのではない。むしろそれらを使う機会の減少や、違う語彙を使うための観察力や違いに気づく感性の鈍化にあるといえる。残念ながらこれらに対して最近日本文化の一翼を担うようになった「カワイイ文化」が大きく寄与している。海外での受け取られ方はともかく、日本人にとってかわいいことの中に「幼さ」が含まれることが重要である。かわいい幼さには、拙いことや覚束ないことが大きな意味を持つ。そこでは文化の発信者の鋭さや繊細さは不問に付される。これに日本古来よりの体験価値ともいえる「察すること」が加味される。一面では美德である察しの文化が、拙いことと覚束ないこととしてのカワイイ文化と融合することで、主体的に鋭く繊細な感性を表現する機会はさらに減り、これに現在の日本の情報伝達メディアやツールが科学技術的にも拍車をかける。

こうしたことが日常的に展開されている世界においては、もはや書くことの意味を考察することの中に「書ける - 書けない」というダイナミズムの他にも「書かない - 書けない」というダイナミズムを含める必要がある。「書ける - 書けない」のダイナミズムにおいて何事かが書けないという事態は、その何事かを知らないということを基に成立する。例えば漢字が書けない、正しい言葉使いで書けないなどはその典型である。書けないのはその漢字や言葉使いを知らないからで、教えて知るようになれば書けるようになる訳である。しかし、その漢字は日常生活において使わなければまた書けなくなるし、正しい言葉使いもまた、絶対的な正しさにおいて成立している訳でもない。言葉使いという言葉は、正確には言葉遣いと表記する。「言葉使い」と「言葉遣い」の違いは、前者が言葉によって表現する個人が、言葉を正しく使えるかどうかの問題となるのであり、後者は言葉によって表現する個人が、伝えようとする相手に見合った届く言葉によって、遣わせているかどうかの問題となる。

このことは対人援助において用いられる言葉を問題にする場合、特に大きな問題となる。言葉の重要性は対人援助の中核的な問題であり、コミュニケーションのツールである以上の意味を持たせている<sup>ii</sup>。つまり、「書ける - 書けない」ダイナミズムにおいては、個人的にその日常的な体験として言葉を使えているかどうかや、正しく使えているかという能力(ability)を獲得することが必要なのである。さらにこうした問題は、他者からの評価がどのようであっても、本人としては書けているという事実は揺るがせない。実習記録のみならず、感性や気づきの問題においても、その書く本人または気づく本人が、個人の能力(ability)にとどまる限りにおいては出来ている。むしろなぜできていないと言われるのかが、分か

らないのである。

## 2 書けないことと書かないこと

対人援助における言葉の重要性は、上述したような個人的な能力(ability)の問題から、眼前の現実や相手とのかかわりと、そうしたかかわりにおいて生ずる感性や気づく能力(capacity)の問題へと移行していくことにある。「書かない - 書けない」ダイナミズムは、この他者とのかかわりと、そこから生ずる感性や気づく能力(capacity)の欠如から生ずる。「書かない - 書けない」ダイナミズムは、他者の欠如態を日常性とする悪しき個体主義を基にする。ここでいう他者とは目の前の相手や自分以外の誰かという以上の意味を持つ。世界といっても良い。しかし、人間が生きつつ成長発達していく過程は、世界あるいは自分以外の誰かと出逢い、環世界<sup>iii</sup>を豊かにするプロセスであるといえる。「心配りができる」や「よく気がつく」などのいわば対人的応答性は、社会福祉の支援の現場のみならず、保育実習を行う学生においても、大切な能力である。しかし、それらは感性や気づきの問題として、あるいは生育歴までも問題として捉え、その人自身の対人関係の資質の問題として取り扱い、仕方のないことなのだとしてしまうことも多い。生育歴を踏まえたその人自身のありようの問題であり、その人の資質の問題だとしまえば、それは教育的な訓練によって変えようのないことである。当然そうした事情においては、対人援助の専門職の養成という視点から職業上の的確性が欠如しているということになる。しかしこうしたことは対人援助の専門職を養成するという意味では重大な問題が提起されることになる。それは、対人援助において中核的な能力としての感性や気づきの問題に対して、原理的には教育的にアプローチすることができないということである。

この感性や気づきの問題が、対人援助専門職の養成において原理的にアプローチが不可能であるとすれば、専門職の養成のプロセスに何が生じるかは火を見るより明らかである。むしろ何も起こらないことが明白であるといったほうがよいかもしれない。お仕着せの知識と洗練されず野放図の技術が伝達され、対人援助の残骸が免許や資格という幻を背負って成立するのみである。

しかし、こうした気づきや感性は対人援助専門職の養成においてきわめて重要なポイントであり、まさに気づきや感性をトレーニングし、洗練されるように教育プログラムを構成する必要がある。そのためには、まず、気づきや感性の中身を明らかにし、教育プログラムの対象に据える必要がある。気づきや感性の詳細な研究は別に譲るが、そうした動きのきっかけとなるのは、学生自身を取り巻く世界を明らかにし、環世界として豊かにすることである。学生自身が自らを取り巻く世界や他者との出会いを記述できることが、そのスタートとなる。その記述のプロセスにおいて自分自身の感じ方や考え方、あるいは他者の感じ方や考え方を理解しようとするを通して、自らの環世界や他者の環世界を理解できるようになることが必要である。そのためには、日常生活においてもそうしたことに触れる機会を設ける必要がある。日々の生活を、何の意図や関心もなく続けていくという

ことが、気づきや感性のトレーニングにとってとても大きな阻害要因になる。日常生活において何らかの意図や関心を持つということは、学生自身を取り巻く世界や他者へのコミットメントがなければ成立しない。世界や他者へコミットしようとするにおいて意図や関心が成立し、それまでとは違うという違和感が生ずる。この違和感がそれまで気づかなかったことを発見する契機となり、さらなる意図や関心を喚起する。このプロセスが、学生自身の環世界を豊かにし、気づきや感性のトレーニングとなることで、世界や他者への出逢いの現実的可能性が表出する。一人ひとりの違いを「個性」という知的理解でなく、その人一人ひとりとして「個別化」される体験として実感される。蛇足であるが、こうしたことは対人援助の場面においては極めて重要なことで、「相手の立場に立つ」ことの重要性や、「自分の価値観を相手に押し付けない」ことの意味を考察するうえで重要な視点となる。

### 3 「実習記録練習用シート」の目的と構成

上述のような対人援助専門職の養成の意図において、保育実習Ⅰ(施設)と保育実習Ⅲでは、実習予定学生に「実習記録練習用シート」(以下「練習シート」)を科している。この「練習シート」は最初に取扱説明書をつけているが、冒頭は以下のようなものである。

この「実習記録練習用シート」は文字通り、実習の記録を有意義に記述するための練習用シートです。1週間のうち、1日分の出来事を記述する練習を通して、保育者に必要な観察力(認識力)や言語力(理解力)を養いましょう。

「練習シート」は段階的な構成にしている。それぞれをシート①、シート②、シート③として継続的かつ段階的に進めるようになっている。まず、シート①では1日の出来事の中で興味や関心を持った出来事の概要を記し、その動機を記入する。さらに、その出来事の中での新たな気づきや発見を記入する。

シート②では1日の出来事の概要を記し、それが自分にとってどのような意味があったのかを記述し、考察する。その際概要だけでなく、その出来事の気づきや発見があったのかを最初に記録する。そして記録しようとした動機を記述し、最後に、記述した出来事の意味を考察するようにしている。それぞれがA4サイズ用の紙であり、必ず最後まで記録することが求められる。初めてこの「練習シート」を行う学生の中には、長い期間記入欄を埋められないものもいるが、埋めることを常に求める。

シート③は実習日誌と同様の形式で練習を進めるものである。保育実習Ⅰ(施設)ではシート①と②を、保育実習Ⅲではシート②と③を、それぞれの事前指導において用いている。

ここで先の「書ける - 書けない」ダイナミズムから「書かない - 書けない」ダイナミズムの変更が生ずる。記述力があり、書ける学生は「練習シート」を埋められて、書けない

学生は埋められないのではなく、記述力の有無にかかわらず、書かない学生は書けていない学生なのである。むしろ学生の記述力は「書かない - 書けない」というダイナミズムの内に現れ、自ら書こうとすることによって向上する。自らを取り巻く世界や他者とのかかわりを書くということはすでに指摘した通りである。書くためには観察力を豊かにし、意図や関心をもって世界や他者と関わるしかない。週に1度のペースではあるが、書くということを通して学生自身の日常生活の中の様々なかかわりから人が人にかかわる意味や、自分にとって人にかかわるといことがどのようなことであるのか、考察する機会をもつことになるのである。

実際に日常生活の体験を記述するという事は、実はかなり難しい。幼いころに学校等で課される日記と体験の記述とは意味が違う。それは、感想や心情を書き連ねることではないし、客体的世界の傍観者的観察記録でもない。実習記録のみならず対人援助の現場で用いられる様々な記録は、客観的であることが求められる。この客観的という言葉には注意が必要である。客観的であるためには主観を排除しなければならないということが信じられていた時代であれば、感想や心情を排除することで客体的世界を観察しようということが信じられていたし、それが客観的なのだと思われていた。しかし、ありとあらゆる観察は、さまざまな状況における関与的観察<sup>iv</sup>なのである。マジックミラーを活用した実験を通しての観察であればともかく、客観的であるということは極めて主観的な問題でもある<sup>v</sup>。それは、目の前の相手や自らを取り巻く世界へと真摯にコミットするとともに、それらを訓練されつつある主観によって表現することによって、客観化のプロセスが生ずることになる。訓練された主観とは、まさに対人援助において必要な主観であり、偶然やいわゆる自然に身につくものではない。意図や関心をもって相手や世界とかがわり、その表現を他者と共有できるよう試みることで、主観が訓練される。それは観察ということでは、よく見る」といったありていなことではなく、また、目を凝らして微視的に見ようとするでもない。むしろ見ることを訓練することで「見える」ようになることであり、他者や世界とのかかわりといった広がりを持つことである。練習シートを埋めるというプロセスの中で、自らの日常的なかかわりが見えるようになることも、重要な目的である。

#### 4 「実習記録練習用シート」の用法

上述したとおり練習シートの目的は学生自身が自らの日常的なかかわりが見えるようになるとともに、それを表現することであった。これは書かない学生、つまり自分自身は書けていると思っている学生に、何が書けていないのかを自覚させることでもある。ここに重要で繊細な注意点がある。それはこうした書くということについて、何をどのように書くのかということ、いくら説明したところで学生が理解できるようになるとは限らないということである。これは従来の教育方法の一つである説明と解説による教育ではおのずと限界があることを示しており、このことを越えない限り、書くことの指導にはならない。さらに、練習シートが学生自身の日常的な出来事を題材として取り上げることとして成立



するため、何を書くのかということに対して明確な正解がない。やり方について明確な方法がなく、正解すらはつきりしないということは、教われれば出来るようになるということを感じている学生にとっては、苦痛以外の何者でもない。

そして、前節でも示したとおり練習シートにはシート①では出来事の概要とそれを書こうとした動機、それにその出来事での気づきや発見を書くだけである。15回の事前指導のうち約10回をこのシート①に当てる。10という数字に意味があるわけではない。実習に出る時期によっては、学生たちは授業期間中に実習に出ることもある。しかし、一度書式の決まったものを定期的に繰り返すことによって、見ることと書くことの連続性に働きかけることが出来る。さらには、実習を行う上で必要なことであると理解することで、なぜ記述するのかということを感じ覚することも出来る。このことが、対人援助における記録の大きな意味を持つことになる。専門性を発揮する対人援助の専門職は自らの対人援助を意図的に行うことが求められる。その意図は臨機応変であることが求められるが、刹那主義を否定する。つまり結果よければすべてよしといったことは極力避ける必要がある。そこにいかなる屁理屈が付随しようとも刹那主義に基づく行為は支援にはなりえない。あくまでも方法論として対人援助の意味が現実化されることが求められる。刹那主義と対人援助に求められる臨機応変さを区別することは、そんなに難しくない。刹那主義に方法論は成立しないが、対人援助には方法論が必要である。つまり、対人援助における意図や見通しといった人にかかわることの **actual** としての現実への態度を訓練することが求められる。そのために、一週間のうちのある出来事を記述することが、その動機を明確にすることによって、少なくとも一週間のうちいくらかの時間を意図的に過ごすことを促すことも出来る。あるいは自らの出来事に対して、自らがかかわるとともに客観化のプロセスに参入する。日常生活において自らに都合の良い出来事を捏造することは難しいが、日々の出来事を他者へ伝えることはもっと難しい。これは対人援助の専門職になろうとする学生の力を信じるしかないが、記録が他者を前提とする以上、訓練する以外にない。

練習シートの大きな目的の一つは自分で出来事を記録するということであるが、記述が他者に理解されるということでもある。具体的には、毎週記述する練習シートの添削は学生同士が行う。これは学生自身が自分の書いたもの以外のものを読むことと、それを添削することの二重の意味を持つ。実習の記録のみならず、対人援助には様々な記録が付随する。それらは支援の基本であるケース記録はもちろん、保護者や家族への通信など様々な様式であるが、それぞれの記録は、特定の人間への開示はされているものの、自分の記録以外のものを取り扱う経験はなかなか訓練されない。これから実習を行う学生たちにとってみれば、自分の実習記録を実習指導者に見ていただくことの大変さを間接的には知っているものの、他者の記述を見る機会は希少なものである。自分の書いたものを学生同士であるとはいえ他者に読んでもらう経験と、他者のものを読み、それにコメントをつけるという経験が、他者に自らの経験を伝える経験と他者の記述されたものから出来事を理解するという経験を同時に成立させる機会となる。これが、「書ける - 書けない」ダイナミズム

から「書かない - 書けない」ダイナミズムへと学生の体験が変容する瞬間となる。

学生にとって実習がかけがえのない学びの体験であることは疑いもない。しかしそれは、実際の支援の現場を体験し、その苦労やケアの実際を学ぶという意味だけではない。学生が将来専門職となるための、自らの知識や技術の拙さを体験するということでもある。この拙さの体験が、単なる楽しい体験を越え、利用児・者とのかかわりを通して自らの課題や必要性を見つめる機会なのである。つまり実習とは他者とのかかわりを通じた飽くなき学びの場なのである。

こうした意味からも練習シートは段階的に設定され、より実習時期の近い事前指導の後半では、気づきや動機のほかに考察を記述するようになっている。自らの行為の意味だけでなく、その出来事の中でかかわった他者の経験の意味も考察の対象となる。記録自体に自らが登場し、他者や世界とのかかわりの意味について考察することを、学生の日常的な課題とすることで、実習に必要な観察力や気づきの訓練を促すことが、練習シートの一歩大きな目的であるとも言える。

#### 辞書・辞典類

『大字源』角川書店 1992

#### 引用・参考文献

クワント,R.C.『言語の現象学』長谷川宏 北川浩治訳 せりか書房 1972

サリヴァン,H.S.『精神医学的面接』中井久夫訳 みすず書房 1986

市東賢二「実習における記録の意味(施設実習)ー保育実習 I (施設)における記録と記述をめぐって」『上田女子短期大学幼児教育学科保育者年報 第4号』上田女子短期大学 2006

シュトラッサー,S.『人間科学の理念』徳永恂 加藤精司訳 新曜社 1978

早坂泰次郎編著『現場からの現象学 本質学から現実学へ』川島書店 1999

ユクスキュル,J.V.『生物から見た世界』日高敏隆 羽田節子訳 岩波文庫 2005

---

i ある言葉を使わなくなるということにおいて現在の日本において、クワントの予言は現実になりつつあるといえる。クワントは「ことばが過度に均質化されて、意味の異質性をじゅうぶんにくみとれなくなる危険」(クワント 1972 p.67)を指摘している。これは「われわれの『言論の宇宙』が『生きられた世界』の多彩なゆたかさにくらべると、いささか浅薄なものになるのはさげがたい。『さげがたい』というのは、意味の世界の微妙な変化を、言語で表現するのは不可能だからである。ひとがこの欠陥に気づいているかぎり、害はそれほどおおきくはない。だが、ことばのふじゅうぶんな性格をわすれ、もはやそれを気にとめないということもおこりうる」(同上)ことであり、「そのひとは、意味にちかづくにもおおくのちかづきかたがあり、意味も多面的にわれわれにうったえかけてくることに、もはや気づくことがない。」(同上)これは現在のカワイイ文化にも表れており、日常生活に用いる服装や道具、あるいは友人や知人の姿は一律に「カワイイ」のであり、味覚をはじめとした様々な感覚においては「ヤバイ」と表現されることで、具体的な現実として現れる意味としての現実が表現されることは、極めて稀なことになってしまっている。

ii 言葉の意味についてクワントは「ことばは意味を生み出す創造的な力である」(クワント 1972 p.31)と指摘する。さらに「われわれがたがいに接触するさいの、ほかとはくらべものにならないほど重要な手段

---

であるという事実にかわりはない。意味は、かたられることによって交換の過程にくみこまれる。すべての意味は言語をつうじて『伝達可能』なものとなる。この伝達はそこに関与する人間にとってみのりゆたかなものとなる。それはすでにあたえられたものたんなる相互交換ではなく、意味の共同発展である。」(同 pp.61-62)「ことばそのものは人間と世界とのあいだの、一種の生きた『共同生活』である。なぜなら、生きたことばは、はなす人間からも、はなされている現実からも分離できないもので、両者の生きた統一だからである。ことばのなかで、ことばをとおして、人間はある現実の中心に位置する存在となる」(同 p.327)とすることで、人間同士の情報伝達のみならず、人間が、現実の人間になるという言葉の重要な意味を表している。

iii 環世界とは生物学者ユクスキュルが提唱した概念である。ユクスキュルは「主体が知覚するものはすべてその知覚世界(Merkwelt)になり、作用するものはすべてその作用世界(Wirkwelt)になるからである。知覚世界と作用世界が連れだって環世界(Umwelt)という一つの完結した全体を作り上げている」(ユクスキュル 2005 p.7)と述べる。ユクスキュルはダニの研究を通して主体と客体もしくは主体と客観的環境をつなぐのは、主体にとっての切り出された知覚世界と作用世界によって構成された環世界であることを論証する。彼は生物学者であるために、人間の環世界については深く触れようとししない。しかし、すでに文化によってあるいは発達状況によって、主体の世界とのかかわりのありようが変わる姿が知られている。いすや机といったわれわれにとって当たり前の環境は、文化やその主体の発達の状況に応じて意味を変えて立ち現れてくることはよく知られている。また二人で散歩している途中に一人が道端のきれいな花を見つけたとしても、隣を歩く友人はいつまでも見つけられないといったことはよくおこることである。つまり、主体を取り巻く環境は客体的環境として、誰にとっても等しく与えられているとしても、主体の環世界として立ち現れないかぎり、何の作用も変容も起こらないのである。

iv 関与的観察、つまり相手とかかわりつつ相手をわかっていくことは、すでにサリヴァン,H.S.によって明らかにされている。そもそも彼は『精神医学的面接』という著作において、医学に限定して面接を語ることを目的としておらず、人間と人間が面接場面において出逢い、望ましい目標に到達するための過程を明らかにすることを目的としている。その中で、「精神医学のデータは関与的観察を通してのみ獲得できる」(サリヴァン 1986 p.19)ことを述べるのだが、その意味は、次のようになる。「精神科医が一隅に身を隠しながら自分の感覚器を利用して他の人間の行為を認知することはできない。道具を使って感覚をどんなに鋭くしてもだめである。目的遂行中の対人作戦に巻き込まれないわけにはいかないのである。精神科医の主要観察用具は『自己』である。その人格である。個人としての彼である。また、科学的検討に適合してデータとなりうるものは過程および過程の変化である。これらが生起するところは被験者の個人の中ではない。観察者の内部でもない。観察者と被験者との間に創造される場(状況、situation)においてである。」(同上)これは、「精神科医が面接への自らの関与に気づかずそれを意識しない程度がひどいほど、目の前で起こっていることに無知である度合いも大きくなる」(同上 p.41)と述べている通り、目の前の相手にかかわりつつ観察し、理解しようとするを、意図的に行うことに大きな意味があることを示している。

v 早坂は主観あるいは主観的と客観あるいは客観的の用法が混乱していることを示しつつ、二元論的理解が誤解に満ちていることを示す。客観主義あるいは客観信仰と呼んでもよいほどの主観 - 客観図式や、主観を排除した客観そのものが存在すると信じ込むことに対して、「認識とはことごとく主観的だという事実」(早坂 1999 p.63)から始め、訓練し洗練させることでより客観化するプロセスとしての「共同主観的」な認識のありようを指摘する。「自分の主観を大事に育て、豊かにしてゆくことこそが客観化への歩みでもある」(同 p.67)ことを示すことで、排他主義的な主観主義と客体的事実こそが唯一の真実であると信じ込む客観主義はともに主観主義の産物であること、つまり客観主義は転倒した主観主義であることを指摘している。