

# 「エピソード記述」に関する省察の方法論としての可能性 一言語障害通級指導教室（ことばの教室）における

## 中学生を対象にした事例報告から

濱崎 健 札幌市立幌北小学校言語障害通級指導教室  
瀧澤 聡 札幌市立元町小学校発達障害通級指導教室

**要 旨：**他者との関わりに困難があり、自発的な言語表出に課題があったことばの教室に通級する中学生を対象に、エピソード記述による事例研究を試み、事例報告書として整理した。そして、ことばの教室の教員等10名に本事例報告書の評価者として査読を依頼した。そのねらいは、エピソード記述が、ことばの教室の指導を省察するための方法論として有効であるのかどうか、その可能性を明らかにすることにあつた。その結果、評価者は、担当者の実践の振り返り、対象児と担当者の関係性変化、本児の成長過程や担当者の関わりに関する多元的意味の抽出等を描写・考察することが可能であると示した。従って、ことばの教室における実践に関して、エピソード記述は、省察するための方法論として位置づけが可能であることが示唆された。

**Key Words：** エピソード記述，言語障害通級指導教室，省察

### ● I. はじめに

鯨岡<sup>5)</sup>が提唱したエピソード記述は、岡花ら<sup>11)</sup>によって、保育・幼児教育の領域における「一回性の保育の現象をありありと捉えようとする実践記録の方法論」として位置づけられた。また、奥山・佐藤<sup>12)</sup>は、エピソード記述の研究の意義について「幼児の行動や言葉など保育の丁寧な反省評価の過程であること」、「保育者自身の保育への姿勢や考え方の再検討の過程であること」、「共同研究として実践を開くこと」の3点をあげている。鯨岡自身も「子どもが自分の世界を広げていくありようをエピソードに描くことによって、保育者は自らが保育主体であることを確認し、保育の仕事の重みを自覚し、自らの保育を振り返り、明日への保育に踏み出していくこと」<sup>6)</sup>ができるとして、保育の実践におけるエピソード記述の有効性について述べている。

岡花ら<sup>11)</sup>は、これらの特色をふまえながら、エピソード記述による保育実践の省察について検討した。その結果、その実践的意義の一つとして、保育者の問題意識が明確化され、対象

児理解が促されたことを挙げている。そして、「エピソード記述は自己の実践を振り返る一つの手段」になりえることを示唆している。奥山・佐藤<sup>12)</sup>と鯨岡・鯨岡<sup>6)7)</sup>は、複数の保育実践者間におけるカンファレンスにおいても、エピソード記述が実践者間の省察を促す可能性を示した。この方法論について、保育の質を高める実践記録、つまり省察を展開させる有効な一つの方法論に成り得るという認識が、保育・幼児教育の実践者に広がりつつあるようだ<sup>8)11)</sup>。そして、保育・幼児教育以外でも、この方法論を採用した実践報告がいくつか報告されるようになってきた<sup>4)13)14)15)</sup>。

一方、これまで公立学校における言語障害通級指導教室（以下、ことばの教室）の実践報告では、幼児期と学童期の吃音、構音障害、言語発達遅滞などのある子どもを対象にした事例研究や教室経営、指導内容・方法に関連するものが多い。その中でも、ことばの教室の教師が、自らの実践を振り返るといふ省察に焦点化した報告に関しても散見される。青山<sup>1)</sup>は、担当した子どもの指導実践に関して、担当者自身が内面を省察することで、自らの指導実践の改善が得られたとし、省察の重要性を指摘した。牧

野ら<sup>9)</sup>は、安部氏と山部氏のことばの教室におけるそれぞれの指導実践を紹介する中で、両者が指導に対して省察を重視していると述べた。また、牧野・松村<sup>8)</sup>は、関係論的視座からのコミュニケーション障害研究をすすめる中で、ことばの教室の担当者が自身の指導実践を省察するための項目を提示したが、方法論として確立されるまでにいたっていない。したがって、エピソード記述が、保育実践を省察するための有効な手段になる可能性があるという知見を、ことばの教室の指導においても継承し、検討することは有意義であると考えられる。

本稿においては、他者との関わりに困難があり、自発的な言語表出に課題があったことばの教室に通級する中学生を指導し、エピソード記述によってまとめられた事例報告を、ことばの教室やきこえの教室教員等に省察としての有効性に関して評価を依頼した。そのねらいは、エピソード記述が、ことばの教室の指導に関して省察するための方法論としての可能性を明らかにすることにある。

## ● Ⅱ. 方法

### 1. 事例報告書の概要

#### (1) 対象生徒の概要

本児は、中学校3年生の男子で、平成X年3月(6歳0ヶ月・就学直前)に、「一方的な会話になることが多く、友達とうまく遊べない」という相談内容で、初めてS市内のことばの教室に来室し、それ以来9年間にわたり、そこで指導を受けた。本児の家族構成は、父(会社員)、母親(専業主婦)、姉(大学生)、本児の4人家族であった。

生育歴調査では、母親の出産は、普通分娩で特に異常がなかった。乳児期(0歳~2歳)では、本児は、夜泣きをすることもなく、おとなしい方だった。しかし、1歳4ヶ月頃から、就学前まで、毎年のようにインフルエンザやヘルパンギーナ等で高熱・ひきつけを起し、病弱であった。幼児期は、3年保育で自宅近くの幼稚園に入園した。本児が幼稚園に入園して半年ほど過ぎた頃から、母親は本児のことばの発達が心配になった。つまり、本児の場合、会話が一方的になり、自身より年齢の低い子ども達とは遊べたが、同年齢の子ども達とは遊ぶことができないためであった。しかし、幼稚園で集団生活をすればそのうちどうにかなるだろうと

母親は考えていた。父親は仕事が忙しくあまり子ども達に関われない状況だったため、母親がほとんど主導して子育てをした。本児の身体発達面は、正常範囲であったが、言語発達面は、一語文が1歳、二語文・三語文は5歳(幼稚園の年長)になってからであり、遅れていた。小学校1年生時に、特定のマーク等にこだわりがあり、本児の関心事がヒトよりモノに向けられていた。小学校の高学年になっても学校生活では孤立していた。中学生になると、基本的には、小学校からの課題を抱え込んでいたが、中学校3年生になり、中学校の学級担任からは、担任自身とクラスメートたちが、本児の言語面やコミュニケーションにおける成長を認めるコメントをしはじめた。

本児の発達上の課題は、彼の知的レベルが、正常範囲(田中ビネー知能検査:X年3月, CA6歳0か月(就学直前), IQ:100)であったが、知的能力の偏りが認められ、特に、WISC-IIIにおける言語性IQ値が動作性IQ値に比較して著しく低く(WISC-III知能検査:X+6年8月, CA12歳5か月(中1), VIQ:84, PIQ:114, FIQ:98. 言語理解:83, 知覚統合:116, 注意記憶:91, 処理速度:92)、言語性の課題があったこと、そして、幼児期から一貫して、他者との関わりに困難があったこと等が考えられた。保護者の意向で医学的診断は為されていないが、発達障害のある子どもが示す課題と類似した課題をかかえていたと考えられる。

#### (2) ことばの教室における指導の中で

本児が4歳時に「会話が成立しない」という相談内容で、母親は市内の児童相談所に相談した。それから半年後に再相談をしてから、定期的な支援を児童相談所で月1回の頻度で受けた。その後、市内の教育センターで就学相談を受け、そこで当教室を紹介され来室することになった。

ことばの教室では、前任者が小学校1年生から中学校1年生まで(7年間)、第一筆者である現任者が、中学校2年生から3年生まで担当した(2年間)。前任者による指導方針は、本児が自由な活動を通して他者と共感的に関わり、コミュニケーションの土台を育てる必要があるとして、実践を積み重ねた。現任者もその指導方針を継承し、本児の遊びに共感的にかかわり指導を展開していった。

前任者の指導では、小学校3年生頃から、人形等を用いた「ごっこ遊び」で、それを媒体にしながら前任者との関係性が構築されるように指導が継続された。そして、それを積み重ね

表1. エピソード記述の1例

<p><b>1. エピソード1 (I期: 初回)</b></p> <p><b>(1) 背景</b></p> <p>本児が通級するようになってから、7年間で、その間、前任者がずっと本児と母親を支えてきた。今回、初めてことばの教室において、本児は、担当者が替わることになり、しかも女性から男性であった。本児にとって大きな変化を、ことばの教室で、中学校2年生になって初めて向かえつつある状況であった。このことは、私にとっても同じような状況であった。私はことばの教室を担当するようになってから既に10年以上のキャリアになっていたが、通級経験の長い子どもを、引き継ぎによって指導することは、初めての経験であった。若干の緊張感をもって本児に臨むことになるかもしれないと感じていた。</p> <p><b>(2) エピソード「一問一答になりがちな質問が続いた。」</b></p> <p>本児の担当者になって初めての指導日では、互いに表情が固かったように私には思えた。本児が緊張している様子が伝わってきたし、やはり私もつくり笑いをしていた。共に指導室に向かいながら、そして入室してからも、私は本児の学校生活について尋ねた。しかし、一問一答になりがちな質問が続いた。私が「得意な教科は？」と質問すると、本児は「美術」と答えた。次に私は「苦手なものは？」と聞いた。すると、本児は「わかりません」といった。私が学級担任のことを聞くと、本児は「怒ると怖い、足が震える。」と内面に触れることを言った。私は「家では何してる？」と尋ねた。本児は「インターネット」と即答した。それを受けて、私が「お母親さんとかにバレたらまずいもの見ている？」と聞くと、本児が「それは、言う気がない…」とボソボソと話した。私は、「そうか……。言う気が起きたら教えてね。」といった。この日は、両者共に遊びものを選択するのに、かなり迷ってしまった。ようやく、本児が、おもちゃのバスに、シルヴァニアの人形を入れて走らせる遊びを展開し始めた。しかし、その遊びに私が介入できるような雰囲気はなく、私は本児の様子を見守るしかできなかった。そして、その様子をみながら、もしかして、本児は、自身の緊張した気持ちを整えるために、このような遊びをしているかもしれないと私は考えた。私が指導終了を本児に伝えると、本児はまだ遊びを継続して、帰りたくないというような渋る表情を見せた。「本児は緊張していて、早くこの場から離れたいのだろう。」と思っていた私にとっては意外であった。</p> <p><b>(3) 考察</b></p> <p>互いに緊張した中で、担当者である私が、本児の緊張を早く解きほぐそうとしている姿が見られる。しかし、それは、却って本児の緊張を高めることにしかなかったのではないだろうか。本児が一人で遊びはじめ、私に介入させることを拒んでいるような状態にさせてしまったことが、何よりの証拠のように思えた。この時、私は、自分の緊張を自覚していたが、そのことが、本児の緊張に関連していると考えなかった。つまり、自分の緊張が、「本児の緊張」に影響を与えているという認識がなかった。この認識に立てたなら、本児が指導終了を素直に受け入れられなかった背景には、ようやく緊張感から解放されたのに、すぐ帰宅しなければならぬ困惑の表明、あるいは、私のことをもっと知りたいのに、そうできないことへの苛立ち、あるいは、困惑と苛立ちが複雑に絡んだ心境などが考えられる。いずれにしても、本児には、楽しい時間を提供できなかった事実だけが、私の脳裏をよぎった。</p>
--

表2. 評価者の属性

略称	年齢	性別	所属	経験年数
A	60代	女性	ことばの教室 (昨年度定年退職)	40
B	50代	男性	きこえの教室	34
C	30代	女性	ことばの教室	14
D	40代	女性	ことばの教室	14
E	30代	女性	ことばの教室	13
F	60代	女性	ことばの教室 (昨年度定年退職)	10
G	30代	女性	ことばの教室	8
H	20代	女性	ことばの教室	8
I	30代	男性	ことばの教室	7
J	30代	女性	ことばの教室	7

たことで、本児が安心して人と関わることが可能となり、高学年になると、ことばの教室の指導場面では、彼の自己表現が広がり、語彙数も増加したと考えられた。また、自宅でも母親に自身の思ったこと・感じたこと等を積極的に話すようにもなった。しかし、そのことが学校生活に般化されるまでには至らなかった。現任者による指導では、それまで週1回の指導であったが、担当者が替わったことで、指導回数は、本児の希望で、月1回の通級指導となった。レゴの人形を用いた「ごっこ遊び」が続いた。最初の1年間では、本児の行動や言動に変化はあまりみられなかったが、本児が中学校3年生になった2年目において、行動上の変化がみられるようになった。具体的には、地震や修学旅行の思い出等の日常の出来事を担当者と共有できたこと、ごっこ遊びの展開が、文脈のある内容として展開されるようになり、担当者自身においても本児と関わって楽しいと感じることができるようになったこと等があげられる。そして、学校生活においては、上述したように学級担任やクラスメートからも、本児のさまざまな面の成長を認めてくれるようになったことが、このことを反映していると考えられた。

### (3) エピソード記述

エピソード記述は、次のような手続きですすめた。鯨岡・鯨岡<sup>6)</sup>は、「一人の子どもを深く理解していく上で、印象に残った場面をエピソードに綴り、それを時系列に沿って見ていく」ことの重要性を述べている。その意義として、「エピソードを時系列的に配列することによって、一人の子どもの育つ過程を明らかにできる」<sup>6)</sup>としている。また、エピソード記述を、鯨岡・鯨岡<sup>6)</sup>は、「背景」「エピソード」「考察」の3部に構成した。具体的には、「背景」で、エピソード場面の背景になっている事実を示し、「エピソード」で、間主観的に把握した部分、自分の思い、場の雰囲気等を盛り込みつつ記述し、小題を付記した。「考察」において、「背景」と「エピソード」の記述から多元的意味を引き出すというメタ観察を実施した。その際、読み手を常に意識し、彼らがそれに対して共通理解が得られるように表現した。

本事例報告においても、これに従うものとし、まず、指導終了後に、毎回エピソード記述を実施した。そして、必要に応じて、エピソード場面をデジタルビデオで確認した。指導期間内に集められたエピソードは、合計18個であった。本事例報告では、対象生徒の成長がみられたエ

ピソードを中心に抽出し、それぞれに対して「背景」「エピソード」「考察」の3部に分けて記述した。その一部を表1に示した。指導期間は、便宜上Ⅰ期として、X+8年4月からX+9年3月（中学校2年生）、Ⅱ期としてX+9年4月からX+10年3月（中学校3年生）の2に分けた。

## 2. 対象

本事例報告の評価を依頼された者は、北海道内のことばの教室あるいはきこえの教室において指導経験のある教員10名であった(表2)。その内訳は、現役のことばの教室ときこえの教室の教員が8名（男性2名、女性6名）、一昨年度定年退職したことばの教室教員経験者2名（女性）であり、実際の年齢の平均値は、43.7歳、彼らのことばの教室ときこえの教室教員経験年数平均値は、15.5年であった。10名全員が、著者それぞれの関係性から評価協力を依頼され、研究の主旨等を電話あるいは直接説明を受け、理解した上で評価協力に加わった。評価期間は、2010年4月15日から5月15日の約1ヶ月間であった。彼らは、著者2名によって作成された「エピソード記述評価シート」と事例報告書等を、郵送あるいはEメールで送られ、返信した。回収率は100パーセントであった。

## 3. 評価方法

評価者10名には、本事例報告書を読み、その後、筆者2名で作成した「エピソード記述評価シート」の質問事項の1から3に答えるように協力を依頼した。質問内容に関して、一般的に事例研究では、子どもの発達上の諸側面の変容が主題になることが多い。本研究においても、それに基づき、本事例報告書を通して、評価者が子どもと担当者のどのような変容を読み取れるのかを質問事項として設定した。質問事項の「質問1」が、「対象児について、何が、どのように変容したと読み取ることができ、その変容について、具体的に記述すること」、「質問2」では、「担当者について、何が、どのように変容したと読み取ることができ、その変容について、具体的に記述すること」、そして「質問3」では、「エピソード記述は、自身の指導を振り返る(省察する)ために、有効な方法論になりえるかどうかについての有無とその理由を記述すること」であった。10名が、各質問事項の全てに返答した。

#### 4. 分析方法

分析対象は、第一筆者が担当したことばの教室に通級する中学生の指導実践を、エピソード記述によってまとめられた事例報告書（生育歴調査結果、アセスメント結果、ことばの教室における前任者の指導記録、K大相談室の教育相談担当者によるコメント一覧、母親懇談の経過一覧、中学校学級担任との懇談経過一覧）を、研究協力者である評価者に読解してもらい、「エピソード記述評価シート」にある質問事項1から3に記述された文章だった。

分析方法は、Mayring の質的内容分析<sup>10)</sup>、千葉<sup>2)</sup>、伊東<sup>3)</sup>を参考とし、質問1と2において評価者が子どもと教師の変容に関して記述した文章を、質問3において彼らがエピソード記述の有効性に関して記述した文章を抽出し、類似性に基づいて分類し、カテゴリー化を試みた。

#### 5. 倫理的配慮

本研究は、分析対象となった事例報告の対象生徒と保護者の方、そして10名の研究協力者に、研究の主旨と計画、その発表することの同意を得て実施された。

### III. 結果

#### 1. 「エピソード記述評価シート」から抽出したカテゴリーとサブカテゴリー

##### (1) 子どもの変容について

「エピソード記述評価シート」の質問1から抽出したカテゴリー数は5、サブカテゴリー数は12に分けられた(表3)。カテゴリーを【】、サブカテゴリーを[]で以下に示した。カテゴリーとサブカテゴリーは、【遊びの内容】が、[現実の反映]、[一人遊び]、[変化への対応]、【共感・共有の形成】が、[日常の出来事]と[本児の関心事]、【会話の展開】が、[会話の成立]、[主体的な会話]、[会話の広がり]、【初回の様子】が、[レポートの非形成]、[レポートの萌芽]、[期待と不安]、【感情の表出】が[多様化]であった。

##### 1) 【遊びの内容】

サブカテゴリー数は3であり、それらは[現実の反映] [一人遊び] [変化への対応]であった。[現実の反映]では、本児が遊びで提示している内容から、主体的に生活を過ごせていない現実や諦めの心理状態を反映して

いるのではないかという記述が2(A)(B)、もう一つは、本児が人形遊びを通してなりたい自分を投影しているのではないかという記述が1(F)あった。[変化への対応]では、本児が柔軟になって物事に固執しない対応を取ることができるようになってきたとする記述が1(D)、物事の変化に対する、対応力が育っている事がうかがわれるとする記述が2(F)(I)あった。[一人遊び]では、初回場面で本児が一人遊びをしていたとする記述が1(C)であった。

##### 2) 【共感・共有の形成】

サブカテゴリー数は2であり、それらは[日常の出来事]と[本児の関心事]であった。[日常の出来事]では、本児による修学旅行の話題の提供や、日常の現実世界の話を担当者と共有するようになったと記述が3あった(D)(I)(F)。[本児の関心事]では、自分の世界や本気で楽しめる遊び等、本児の関心事を通じた担当者とのやりとりが形成されたとする記述が2(C)(G)あった。

##### 3) 【会話の展開】

サブカテゴリー数は3であり、それらは[会話の成立] [主体的な会話] [会話の広がり]であった。[会話の成立]では、担当者とのことばのやりとりが成立しているとする記述が2(E)(I)あった。[主体的な会話]では、本児自ら担当者に話かけ、本児の気持ちや出来事を伝えたとする記述が3(D)(E)(J)あった。[会話の広がり]では、会話が広がっているとする記述が1(H)あった。

##### 4) 【初回の様子】

サブカテゴリー数は3であり、それらは[レポートの非形成] [レポートの萌芽] [期待と不安]であった。[レポートの非形成]では、初回の担当者とは本児の緊張した場面を記述したものが3(D)(G)(I)あった。

[レポートの萌芽]では、見守り続けてくれた担当者に本児は心を許し始めた初回だったのではないかとする記述(G)と二人で本児のファンタジーの世界を創作する契機になった可能性があるとしている記述(I)の2であった。[期待と不安]では、新しい担当者に対する本児の初回場面の気持ちは、期待と不安だったのではないかとする記述が1(B)あった。

##### 5) 【感情の表出】

サブカテゴリー数は1であり、それは[多様化]であった。[多様化]では、主に人形

遊びを通して感情の表出が多様化するようになったとする記述が3(C)(D)(F)あった。

## (2) 教師の変容について

「エピソード記述評価シート」の質問2から抽出したカテゴリー数は2で、サブカテゴリー数は8に分けられた(表4)。カテゴリーを【】、サブカテゴリーを[]で以下に示した。カテゴリーとサブカテゴリーは、【教師の関わり】が、[共感的]、[自己認識]、[遊びへの介入]、[観察]、[指導の工夫の必要性]、[読み手による]、【初回の様子】が、[子どもに対する配慮不足]と[レポートの非形成]であった。

### 1) 【教師の関わり】

サブカテゴリー数は6であり、それらは[共感的] [自己認識] [遊びへの介入] [観察] [指導の工夫の必要性] [読み手による]であった。[共感的]では、担当者が本児に共感的な態度で関わったとする記述が5(A)(C)(E)(I)(J)あった。[自己認識]では、本児との遊びの共有感・自己効力感などを担当者が認識しはじめたとする記述が3(C)(D)(F)あった。[遊びへの介入]では、担当者が、本児との遊びに積極的に介入しようとしているとする記述が2(C)(D)であった。[観察]では、指導開始直後の担当者は、指導というより観察が中心だったとする記述が1(G)であった。[指導の工夫の必要性]では、指導場面で、楽しい会話が積み重ねられていく重要性を指摘しながらも、中学生という発達段階と本児の課題の性質から、さらに積極的な指導の工夫が必要であったとする記述が1(B)あった。[読み手による]では、読み手自身が、担当者の気持ちや子どもの捉え方に共感できるとする記述が1(G)あった。

### 2) 【初回の様子】

サブカテゴリー数は2であり、それらは、[子どもに対する配慮不足]と[レポートの非形成]であった。[子どもに対する配慮不足]では、初回の指導場面において、担当者と子どもの両者共に緊張することは予測されることであり、特に子どもがそうならないように配慮することが必要であったとする記述が1(A)あった。[レポートの非形成]では、初回場面の担当者も本児とのかかわりが、緊張している様子であったとした記述が1(I)あった。

## (3) 有効性について

「エピソード記述評価シート」の質問3から抽出したカテゴリー数は2個で、サブカテゴリー数は8個に分けられた(表5)。カテゴリーを【】、サブカテゴリーを[]で以下に示した。カテゴリーとサブカテゴリーは、【有効性有り】が、[省察として]、[検証方法として]、[指導の質的向上として]、[内面の明確化]、【わからない】は、[エピソード記述との違い] [省察するには有効]、[子どもを客観的に理解するには有効]、[事例自体の難しさ]であった。

### 1) 【有効性有り】

サブカテゴリー数は4であり、それらは[省察として] [検証方法として] [指導の質的向上として] [内面の明確化]であった。[省察として]では、指導経過の記述の中に担当者自身を入れ込み、自身の内面と子どもの内面等の考察を含めたり、客観的に指導の情景を記述していくことで、前後の状況を描いたりすることは、担当者が自身の指導を振り返るために大変有効な方法と考えられるとする記述が6(B)(C)(D)(E)(F)(H)あった。[検証方法として]では、担当者以外の第3者が指導について共に検証すること、また子どもの育ちを考えていく上で、それを明らかにできる可能性があるとした記述が2(B)(I)あった。[指導の質的向上として]では、他者に記述したエピソードを読んで意見をもらう、あるいは、ケース会議等で、他者に検討してもらうなどの方法を組み合わせることによって、担当者の指導の力量を上げていくことに役立つと考えられるとする記述が1(B)あった。また指導の困難性に気づいたり、自分の特徴をおさえることが出来るなど、担当者自身のメタ認知を向上できるとした記述が1(E)あった。[内面の明確化]では、1回ごとの指導場面で見えにくい子どもや担当者の感情や行動の変化等が、より見えやすいように思うという記述が1(D)あった。

### 2) 【わからない】

サブカテゴリー数は4であり、それらは[エピソード記述との違い] [省察するには有効] [子どもを客観的に理解するには有効] [事例自体の難しさ]であった。[エピソード記述との違い]では、記録を丁寧にとることと同義とする記述が1(A)、現在の自分の指導記録との大きな違いがわからないとする記述が1(G)であった。[省察するには有効]では、自分の指導を振り返って、次の指導につなげ

たいという気持ちがあれば、エピソードとして振り返り記述してみることも可能とする記述が1(A)、指導の場にはいたときには、わからないことが、記録をしておくことによって、後から振り返って初めてわかるということがたくさんあるとする記述が1(J)あった。  
[子どもを客観的に理解するには有効]では、

指導場面において特に担当者の考えや感じ方等を振り返って客観的に捉えようとが、子どもの適切な理解につながるとする記述が1(G)あった。[事例自体の難しさ]では、自閉傾向が考えられたり、能力的年齢的に変容を解釈するには、困難が伴うとした記述が1(J)あった。

表3. 子どもの変容

カテゴリー	サブカテゴリー	記述
遊びの内容	現実の反映	<ul style="list-style-type: none"> <li>・この子のファンタジーの世界の内容は・・・(略)、決して明るく快適な心で日常を送っているよとは、チョイと言いつい難いような世界を度々提示しているように思う(A)。</li> <li>・これらの遊びの内容は、本児が現実の生活の中で置かれている状況や心理状態が投影されているものではないだろうか。現実の生活の中のやるせなさや諦めきれない気持ちが遊びの形で表れてきているように思われる(B)。</li> <li>・ファンタジーでの物語の中に、現実味のある職業を登場させ、自分に期待するような姿を投影している(F)。</li> </ul>
	一人遊び	<ul style="list-style-type: none"> <li>・当初は本児の一人の世界での物語の展開だった(C)。</li> </ul>
	変化への対応	<ul style="list-style-type: none"> <li>・それまでは担当者との遊びの中でも、急な状況の変化などの時に柔軟に対応できなかったことが、待ったりゆずったり、自分の気持ちに固執しない対応を取ることができるようになってきた(D)。</li> <li>・物事の変化に対する、対応力が育っている事がうかがわれる(F)(I)。</li> </ul>
共感・共有の形成	日常の出来事	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今共有している「場」と「時間」に関係のない、日常の自分の現実の世界の話を担当者と共有するようになった(D)。</li> <li>・ファンタジーの世界の中の事だけではなく、日常の出来事も担当者と共有したいという気持ちの変容が感じられる(I)。</li> <li>・修学旅行での経験を自分から話し、自分との共感や共有を求める(F)。</li> </ul>
	本児の関心事	<ul style="list-style-type: none"> <li>・対応してくれる担当者を得たところから、自分の世界に担当者を招き入れ、二人で物を展開した(C)。</li> <li>・担当者がとことん付き合い、本児が本気で楽しめる内容を共有していることが伝わってきました(G)。</li> </ul>
会話の展開	会話の成立	<ul style="list-style-type: none"> <li>・後半の会話では、遊びの中で担当者の発した言葉に応えるやりとり(「おすすめは?」に対して弁当の名前)が出来るようになってきている(E)。</li> <li>・修学旅行についての思い出を担当者と共有できるような会話が成立している(I)。</li> </ul>
	主体的な会話	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担当者から聞いていないことだが、本児の方から自分の体験を語るようになった(D)。</li> <li>・身に起きた出来事(修学旅行)を自分から担当者に語る場面が見られるようになった(E)。</li> <li>・担当者に慣れたことで「この人なら大丈夫」と思うことによって、「思いを伝えたい」という気持ちが出てきている(J)。</li> </ul>
	会話の広がり	<ul style="list-style-type: none"> <li>・会話が広がっている(H)。</li> </ul>
初回の様子	レポートの非形成	<ul style="list-style-type: none"> <li>・初めての担当者との時間に本児が緊張を持っていた(D)。</li> <li>・初回は、担当者が介入できる雰囲気はなく、ただ見守るのみだった(G)。</li> <li>・担当者と児童のレポートが形成されておらず、互いに表情が固く、緊張している様子がみられる(I)。</li> </ul>
	レポートの萌芽	<ul style="list-style-type: none"> <li>・帰りたくないと言っている様子から、本児は本児なりに、見守り続けてくれた担当者に心を許し始めた初回だったのではないかと読み取りました(G)。</li> <li>・二人で本児のファンタジーの世界の遊びを創作する事が可能になっている(I)。</li> </ul>
	期待と不安	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実際には、新しい担当者に対する児童の気持ちは、期待と不安だったのではないかと(B)。</li> </ul>
感情の表出	多様化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の抱えているものを担当者とともに表に出し、自分を解放し、うれしいとか、楽しいとか、悲しいとか、悔しいとか、泣く、笑うなどの感情を表現している(C)。</li> <li>・だんだん感情を表に出すようになってきた(D)。</li> <li>・悔しがり、泣いたり、さぼる、怠ける等の感情や心情をことばで表出できる(F)。</li> </ul>

## V. 考察

### 1. エピソード記述の主な特色

鯨岡・鯨岡<sup>6)</sup>は、保育場面におけるエピソード記述では、「目に捉えられる客観的なその子の様子ばかりでなく、その子の思いや、それに関わる保育者が身体で感じたものはもちろん、それを描く人の思いをも重ねて描かれ」、「子どもの成長変化と、関わり手である保育者の子ども理解の深まりが同時進行していくこと」が認められると指摘した。奥山・佐藤<sup>12)</sup>も、保育でのエピソード記述について、「観察者として外側から客観的にとらえた記録では迫ることのできない、幼児の行動の意味やその背景の考察を可能にする」とした。また、岡花ら<sup>11)</sup>は、「エピソード記述を描くことにより、保育者自身が抱える問題意識がより明確となり、その子(対象児)理解の枠組みが意識化された」と述べた。

通常、従来から保育の実践記録やことばの教室等を含めた学校教育の指導記録・授業記録では、客観性が重視されてきた。しかし、「客観的な実践記録は時系列的な記録に終わり、そこから子どもの姿や保育者・教師の思いや意図はみえてこないことがほとんどである」と岡花ら<sup>11)</sup>は示している。エピソード記述は、従来型の客観性を重視した記録とは異なり、上述した3者による指摘にあるように、子どもの行動面ばかりではなく、子どもの内面と関わり手の内面を、関わり手自身に自覚させ、それらの側面に目を向けさせることを重視していると考えられる。すなわち、エピソード記述は、関わり手に鯨岡<sup>6)</sup>がいう「間主観的な子ども理解」を促し、関わり手の実践を省察させる機能を備えていることが示唆されている。このことが、エピソード記述の主な特色の一つになると考えられる。

表4. 教師の変容

カテゴリー	サブカテゴリー	記述
教師の関わり	共感的	<ul style="list-style-type: none"> <li>・何がよかったのかというと、担当者が、子どもの行動にひたすらついていったことだと思う(A)。</li> <li>・担当者は、本児の一人の世界での物語の展開に最初は添うような形でかかわり、気持ち代弁したり、本児に快い空間を提供してきた(C)。</li> <li>・本児の物語に共感的に入り込んで物語りを進めていくようなことばがけが中心になっていること(E)。</li> <li>・回を重ねることに本人の楽しめる遊びの展開にそい、担当者自身、楽しく過ごしている(I)。</li> <li>・T(担当者)がC(本児)をわかってきたことで、C(本児)が笑うことを予想して、“わざとなまけたり”・・・などの行動をするようになり、C(本児)が笑うことが多くなった(行動がC(本児)の期待とあうように)(J)。</li> </ul>
	自己認識	<ul style="list-style-type: none"> <li>・一緒にいることの楽しさ、場を共有できたうれしさを自ら感じられるようになってくるなどの変化が見られた(C)。</li> <li>・それまで担当者が感じられなかった本児との共有感覚を、感じられると思うようになった(D)。</li> <li>・子どもがかなり喜ぶフレーズを選びながら遊び、日常の出来事を共有できる関係性を構築できたと感じた(F)。</li> </ul>
	遊びへの介入	<ul style="list-style-type: none"> <li>・関係性がとれるようになってきたと判断したところからは、物語を幅を広げようとしたり、本児の抱えているものを出していくことを誘導しようとしている(C)。</li> <li>・「本児の遊びに介入できる雰囲気はない」と感じて見守っていた担当者が、本児の“世界”に近づこうと意識してことばを返すようになった(D)。</li> </ul>
	観察	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ただ“見守るだけだった”という本児の遊びの展開だった(G)。</li> </ul>
	指導の工夫の必要性	<ul style="list-style-type: none"> <li>・中学生という発達段階を考えるとそれだけで十分だったのだろうか。本児の課題が、現実に対して主体的にかかわっていけないことだとすると、遊びのなかで対応力を養う仕掛けがあっても良かったのではないだろうか(B)。</li> </ul>
	読み手による	<ul style="list-style-type: none"> <li>・その時々担当者の気持ちや、子どもの捉え方が分かるような事例は、自分の経験と重ね合わせやすかったです(G)。</li> </ul>
初回の様子	子どもに対する配慮不足	<ul style="list-style-type: none"> <li>・誰でも初めてという状況には気が張るし、まして何年も他の先生が担当した子を受け持つのは、ちょっと気が重くなったり、ちょっと緊張したりするものですね。子どももきっと同じだろうと予測しているのですが、それなら、どうやら余り緊張させずに自分(担当者)を観察してもらえたらどうかと考えて指導にのぞむと思うのです。はじめ、それが担当者にはなかった(?)考えなかった(?) (A)。</li> </ul>
	レポートの非形成	<ul style="list-style-type: none"> <li>・担当者が、本児とかかわり始めた日が浅く、レポートの形成がなされておらず、緊張している様子がみられていた(I)。</li> </ul>



## 2. 評価者によるエピソード記述の有効性

### (1) 子どもの変容

10人の評価者によって得られたカテゴリー数は5であったが、その中で、最も多くの評価者(6名)によって関心をもたれた項目が、【遊びの内容】であった。そのサブカテゴリーは、3種類に分類されたが、それらの評価に対する解釈は分かれた。[現実の反映]では、本児によって提示されている遊びは、主体性の欠如、明るく元気に過ごせていない生活、生活に対する諦め、現実の生活で自己実現できない裏返し

としての期待など、子どもの心理状態や生活の中で置かれている状況が、遊びに投影されている可能性が解釈されるとした。これらは、本児の変容というより、本児の課題として解釈したと考えられる。一方で、[変化への対応]では、遊びの内容の経過から、いつも可能な遊びができない状況に本児が置かれた時、柔軟に対応できていたと記述されていることから、本児が状況に対応できると理解したようだ。

次に多かったのは、【共感・共有の形成】であった。本児が担当者と[日常の出来事]や[本

表5. 有効性

カテゴリー	サブカテゴリー	記述
有効性有り	省察として	<ul style="list-style-type: none"> <li>指導の経過の記述の中に担当者自身を入れ込み、自身の気持ちや考察を含めて書く手法は、担当者が自身の指導を振り返るために大変有効な方法と考えられる(B)。</li> <li>毎回のかわりの参考にもなり、また一定期間の指導の流れを振り返り、また指導に生かしていけるし、子どもの変容もそのエピソードの内容から容易に理解できるのではないかと考えました(C)。</li> <li>担当者が子どもに返していることが、その場の目に見える行動やことばから受けた印象での担当者の行動パターンや思考のパターンにはまっているのかもしれないということを、第三者と考え振り返ることができるように感じました(D)。</li> <li>客観的に情景を記述していくなかで、前後の状況がとてもクリアーに再認識することが出来る(E)。</li> <li>ことば、表情、態度など全身からの表出が、子どもを理解するうえで必要だと考え、指導後にその指導時間や過去のエピソードを記述しふりかえる事は、その時点では気がつかなかった子どもの姿を知り、理解する上で必要です(F)。</li> <li>日々の指導の様子を記述として残すことは、大切だと思います。子どもの変容や保護者の思い、自分の関わりを見直すことができると思います(H)。</li> </ul>
	検証方法として	<ul style="list-style-type: none"> <li>他者が指導を検証する上でも大変有効な方法と考えられる(B)。</li> <li>エピソード記述をすることによって、鯨岡先生のおっしゃるように、「エピソードを時系列的に配列する事によって、一人の子どもの育つ過程を明らかにできる」という事が、本当に可能になると思います(I)。</li> </ul>
	指導の質的向上として	<ul style="list-style-type: none"> <li>他者に記述したエピソードを読んで意見をもらう、あるいは、ケース会議等で他者に検討してもらうなどの方法を組み合わせることによって、よりよい指導につなげていくことは十分可能であり、担当者の力量を上げていくことに役立つと考えられる(B)。</li> <li>どういうことが担当者にとって受け入れがたい場面なのかを知ることが出来る。担当者自身が感情的に高ぶる場合もあると思うので、自分の特徴をおさえることが出来る。(担当者自身のメタ認知を高める)(E)。</li> </ul>
	内面の明確化	<ul style="list-style-type: none"> <li>1回の指導時間のやりとりやできごと自体が、子どもと担当者との関係性の中での意味のある行為の連続と考えていますが、エピソード記述で全体を見ていくことで、1回ごとには見えない、大きな流れのなかでの子どもや担当者の感情や行動の変化等がより見えやすいように思います(D)。</li> </ul>
わからない	エピソード記述との違い	<ul style="list-style-type: none"> <li>「エピソード記述」と名付けていますが、まさに毎回毎回の指導の記録を丁寧にとると同じだと思います(A)。</li> <li>現在の記録の取り方との大きな違いが分からず…(G)。</li> </ul>
	省察するには有効	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもの示す行動をどう理解し、子どもが納得する形で返してやっているかどうかという、教師自身の行動の記録でもあると思うのです。しかし、指導を全て記録するとかなり莫大になります。まじめに、自分の指導を振り返って、次の指導につなげたいという気持ちがあれば、指導の中の一部(心に残った)をエピソードとして振り返り記述してみるのも、いいのではないかと思います(A)。</li> <li>その場にいたときには、わからないことが、記録をしておくことによって、後から振り返って初めてわかるということがたくさんあるので、とても大切だと思います(J)。</li> </ul>
	子どもを客観的に理解するには有効	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもとのやりとりの中での担当者の考えや、感じ方、また、それを振り返って客観的に捉えるということが、子どもの適切な捉え方につながるのかな、ということが読み取れましたので、今後、指導の記録を取る際には、意識していこうと思いました(G)。</li> </ul>
	事例自体の難しさ	<ul style="list-style-type: none"> <li>自閉傾向?だったり、能力的な面や年齢的にも変容を見るには、少し難しいケースだったのではと思いました(J)。</li> </ul>

児の関心事]等の話題を通して、その関係性を構築していったと評価者は理解したようだ。同様な観点から本児と担当者による【会話の展開】から、本児の変容を理解した評価者もいた。さらに、本児による人形遊びの状況から、本児が人形を通して自らの感情を反映させていると評価者は理解し、それが多様に表出されるように変化したと記述していた。また、今回の質問内容が変容にあったことから、その起点としての【初回の様子】に評価者の関心が向かったようだった。担当者と本児の初回の様子が、緊張関係にあったことを[レポートの非形成]と理解する評価者がいたり、初回の両者の関係性がレポートの契機になったと推察した評価者もいた。本稿では、それを[レポートの萌芽]とした。しかし、レポートに観点をもつ評価者がいた一方で、本児の【初回の様子】について、[期待と不安]という複雑な心理状況にあったはずと推察した評価者もいた。

## (2) 担当者的変容

10人の評価者によって得られたカテゴリー数が5であった「子どもの変容」に比べ、「担当者的変容」は、その数が2であり、少なかった。そして、評価者の多くが、その中で【教師の関わり】に着目したようだった。サブカテゴリー数も6で、今回のサブカテゴリー数では、最も多い数となった。これらの内、【教師の関わり】を[共感的]とする評価者が5名いた。このことは、[子どもの変容]においても【共感・共有の形成】がみられたことから、担当者と子どもの関係性構築が達成されたと多くの評価者は理解したと考えられる。そして、評価者は担当者による[自己認識]と[遊びへの介入]という内面と行動の変化も発生したことを理解したと思われる。その他に、初回の担当者による観察的な関わりや、本児が中学生であることから、より積極的な関わりの必要性を指摘する評価者がいた。さらに、読み手自身が、担当者的関わりを共感的に理解できることを示した評価者もいた。

一方で、【初回の様子】に着目した評価者も数名みられた。この背景には、前述したように今回の質問内容が変容にあったことから、その起点としての【初回の様子】に評価者の関心が担当者に対しても向かったように思われる。ここにおいても[レポートの非形成]があったことを示した評価者がいる一方で、担当者としての[子どもに対する配慮不足]を指摘した評価者もいた。このことは、単に担当者が子どもと

のレポートがとれない状態を示した者と、さらに一歩踏み込んで、担当者が子どもとのレポートをとれない要因について考察する者がいたことを示していると考えられ、一律の解釈が起きなかったことを示しているものと考えられる。

## (3) エピソード記述に関する評価

10人の評価者によって得られたカテゴリー数は2であったが、その中で、【有効性有り】とする評価者が7名であり、残り3名も有効性に関して【わからない】としながらも、一定の効果について言及していた。

【有効性有り】のサブカテゴリー数4の内、最も多くの評価者(6名)によって関心をもたれた項目が、[省察として]であった。6名の評価者は、「エピソード記述」が指導の「振り返り」「見直し」「再認識」に有効であると記述した。具体的には、担当者による関わりと気持ち、行動と思考、子どものことば、表情、変容、態度、子どもの変容、保護者の思い等をあげていた。これらは、担当者的内面や子どもの内面に含まれたり関連することであり、鯨岡<sup>9)</sup>のいう「間主観的な子ども理解」を促していることを示唆するものと考えられる。また、サブカテゴリー数4の中に[内面の明確化]を採用したが、これは、評価者が、担当者と子どもの内面の変化を強調していたと判断したためであったが、実際には省察の中に含まれる項目に該当するであろう。その他に、エピソード記述が、指導の検証や子どもの育ちを明らかにできること、すなわち[検証方法として]の有効性や、ケース会議等の場で、第三者にエピソード記述でまとめた事例等を読んでもらい、意見の交流が可能であり、そのような活動が、担当者自身の指導力や特徴を理解できるとして、[指導の質的向上として]の有効性に言及していた。

【わからない】とした評価者が3名いたが、その内2名が「エピソード記述」と評価者の記録方法との違いが明確でないことをその要因にあげていた。残り1名が、[事例自体の難しさ]をあげ、本児の年齢や能力が、大きな変容を起こす要因になることの困難性を示していたとおもわれる。しかし、担当者的指導を振り返ることの重要性、すなわち[省察するには有効]、また、自身の指導を振り返り客観的に子どもを理解することの認識、すなわち[子どもを客観的に理解するには有効]等、一様に「エピソード記述」の省察としての有効性に言及していた。

### 3. エピソード記述の省察の方法論としての可能性

保育におけるエピソード記述に関する研究では、その成果として、奥山・佐藤<sup>12)</sup>は、「保育者と幼児との生き生きとした関係そのものの省察を基本とする、関係論的な幼児理解が可能」とした。また、岡花ら<sup>11)</sup>は、「保育者が自らの実践を振り返り、記述すること、そして語り直すことで意識化し、自明のものとして過ぎ去っていく時間をつなぎ止め再構成する作業であった」として、いずれも関わり手による実践の「省察」や「振り返り」に有効であったことを示唆した。また、砂村・渡邊<sup>14)</sup>は、養護教諭の立場から、保健室で関わりを積み重ねた中学校3年生A子の成長過程について、エピソード記述を中心にアプローチし、「エピソードの振り返り」を通して、養護教諭とA子の心情や背景要因について明らかにした。この研究報告においても、実践に対する「振り返り」が、子どもの成長過程を明らかにする可能性を示した。さらに、勝浦<sup>4)</sup>は、アスペルガー症候群の子どもA(中学校1年男子)への教育支援ボランティアとして関わる中で、Aのこぼの世界と、それを理解するために1年間の参与観察を実施した。エピソード記述を積み重ねる中で、A独自のこぼの世界を理解するには、Aの情動に寄り添い、向き合っていくことで、それが可能になることを示唆した。これら先行研究ともに、実践を省察するにはエピソード記述が有効であることを示唆しているように思われる。

本稿においては、前述した「子どもの変容」では、多くの評価者が、【遊びの内容】【共感・共有の形成】【会話の展開】【感情の表出】において、その変容を指摘した。「担当者の変容」においても、多くの評価者が、【教師の関わり】のサブカテゴリにおいて整理したように、[共感的][自己認識][遊びへの介入]にその変容が認められるとした。「有効性について」は、評価者の一部に明確な判断の提示がされなかったが、彼らは条件付きでエピソード記述が、事例に関して省察として機能することを理解したと考えられる。他の評価者においては、エピソード記述が、省察機能を備え、指導を振り返ったり、見直したりすることに有効性があると明確に判断したと思われる。このように10名の評価者は、担当者によるエピソード記述に基づいた事例報告に関して、担当者自身の実践の振り返り、本児と担当者の関係性変化、本児の心理的变化および課題、本児の成長過程、さ

らに担当者による関わりの変化等を描写することができたと判断したと考えられる。

従って、他の研究報告と同様に、ことばの教室における実践に関しても、エピソード記述は、省察するための方法論として位置づけが可能であることが示唆された。

### 4. ことばの教室の実践にエピソード記述を導入する際の留意点

エピソード記述は、岡花ら<sup>11)</sup>が「自己の実践を振り返る一つ的手段」と指摘するように、実践を充実化させるための方法論の一つであると思われる。従って、エピソード記述を実施する場合には、これを目的化し、それで終わらせるのではなく、次の実践に還元できるように見通しをもって取り組む必要がある。実際、評価者の記述の中には、エピソード記述が、次の指導に活かせるようにすべきと指摘しているものがいくつかあった(表5参照)。エピソード記述を実施する場合には、長期的視野に立ちながらも方法論として目的化しないように留意しつつ、このことを、しっかりと認識するべきと思われる。

また、奥山・佐藤<sup>12)</sup>、鯨岡・鯨岡<sup>6)</sup>、岡花ら<sup>11)</sup>は、保育におけるエピソード記述のカンファレンスの有効性について説明している。これは、上述した[検証方法として]あるいは[指導の質的向上として]に関連してくるように思われる。このことは、エピソード記述が、保育のカンファレンスだけではなく、ことばの教室におけるケース会議等においても有効に機能することを示唆していると考えられる。今後、ことばの教室におけるカンファレンスにも導入し、その有効性について検討することは、十分に意義があることと考えられる。

## 文 献

- 1) 青山新吾(1997): 通級指導教室における関係への援助について. 日本特殊教育学会第35回大会発表論文集, 94-95.
- 2) 千葉京子(2005): 介護老人保健施設実習における認知症高齢者ケアの学び. 日本赤十字武蔵野短期大学, 18, 43-49.
- 3) 伊藤隆子(2004): 在宅療養移行期のケアマネジメントにかかわる在宅介護支援センター所属の看護職ケアマネジャーの認識. 千葉看護学会誌, 10(2), 56-64.

- 4) 勝浦眞仁(2008):アスペルガー症候群の子どもの「ことば」の世界とは: 中学校での関与・観察を通して.日本教育心理学会総会発表論文集,50,233.
- 5) 鯨岡峻(2005):エピソード記述入門-実践と質的研究のために-.ミネルヴァ書房.
- 6) 鯨岡峻, 鯨岡和子(2007):保育のためのエピソード記述入門.ミネルヴァ書房.
- 7) 鯨岡峻,鯨岡和子(2009):エピソード記述で保育を描く.ミネルヴァ書房.
- 8) 牧野泰美,松村勘由(1999):子どもと教室のコミュニケーション関係の変遷(3)-関係援助へのアプローチ.国立特殊教育総合研究所研究紀要,26,13-21.
- 9) 牧野泰美,松村勘由,安部満明他(2009):コミュニケーション障害研究と教育臨床: 関わり手の自己省察をめぐって(自主シンポジウム 3,日本特殊教育学会第 46 回大会シンポジウム報告). 特殊教育学研究, 46(5), 334-335.
- 10) Mayring,P(2004):Qualitative Content Analysis. UweFlick,Ernst von Kardoff,Ines Steinke. A companion to qualitative research, 266-269.
- 11) 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(2009):「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,学部・附属学校共同研究紀要,37, 229-237.
- 12) 奥山順子,佐藤敬子(2006):保育の質的向上を目指す保育実践研究の方向 -保育者によるエピソード記録を中心とした園内研修の試み-.秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要,28,133-143.
- 13) 斉藤ふくみ,木下正江(2009):養護教諭による朝の校内巡視に関する実践研究.茨城大学教育実践研究,28,113-121.
- 14) 砂村京子,渡邊泰子(2008): 保健室で養護教諭との関わりを重ねた中学 3 年女子の成長過程. 学校健康相談研究 4(2),2-15.
- 15) 吉田直子(2009):"共同注意"の発達的变化その 1:二項から三項への移行過程に関するエピソードに着目して.現代教育学部紀要,1,91-103.