

実習生が日誌に取り上げるエピソード場面

梨本 竜子・山城 いつき・上原 由美

Episode Scenes Covered in a Journal by Kindergarten Practical Trainees

Ryuko Nashimoto , Itsuki Yamashiro , Yumi Uehara

1. はじめに

本学幼児教育学科では1年次の幼稚園教育実習において、エピソード記述の手法を用いたエピソード記録形式で実習日誌を書くこととしている。エピソード記述は、その日あった出来事を客観的に書く従来の記録とは異なり、実践者が「心を揺さぶられた」経験を本人の思いを含めて描くものである(鯨岡、2007)。保育者養成校の実習日誌は一日の流れに沿って記録する時系列形式が多いが、これは集団の記録が優先されやすい(井口、2012)。保育の場は集団であり、入学してきた学生は保育者がクラスの子ども達を全体指導するような場面のみをイメージしがちである。しかし、「一人ひとりに応じた保育」が求められる現代において、個々の子どもの内面を丁寧に読み取って支援する力が保育者には必要不可欠であるといえる。ひとりの子どもと子ども同士の関係性、保育者の個別支援に焦点を当てて観察し、エピソードから子どもの言葉や行為の意味、保育者の意図などについて考察することは、保育者にとって欠かせない幼児理解、保育理解につながるものと考えられる。

エピソード記録は幼児理解に有効である一方、記録に適した保育場面の取り上げ方が難しいという指摘もある(小山、2007)。学生は日誌にどのような場면을エピソードとして取り上げているか、そして回を重ねた継続観察によってそれらは変化するのか、そうした学生の場面の取り上げ方の特徴を知り、効果的な記録の取り方についての実習指導に活かしたいと考える。

2. 研究の目的

本研究では、学生が実習日誌に取り上げるエピソード場면을分析することで、幼児、保育理解につながる観察の視点の伝え方等、実習指導の改善点について検討する。

3. 実習概要および実習日誌の形式とその指導

幼児教育学科の幼稚園教育実習は、1年次前期(5月)1週間、後期(10～11月)1週間、そして2年次6月に2週間行われる。1年次前期の実習は、全員が隣接する幼稚園において実施する。後期の

実習は2年次の実習先である幼稚園で行う学生と、前期からの継続で行う学生に分かれて実施する。隣接幼稚園配属の実習生は、前・後期とも1週間同じ学年別クラスに配属されての観察実習である。1年次の実習日誌は、前・後期ともエピソード記録形式、2年次は時系列形式である。保育実習は1年次2月の保育実習Ⅰ（保育所）、2年次8・9月の保育実習Ⅰ（施設）、11月の保育実習Ⅱ・Ⅲ（各10日間）とも全て時系列形式の日誌である。

1年次前期の実習は入学後間もなく開始となる。実習指導の限られた授業時間数の中で、実習の心構えやマナー他学ぶべき事項は多く、日誌の指導に十分な時間を割けているとは言い難い。記入例と具体的事例を示し、以下のように書き方を指導する。①「観察場面」として、1日2～3場面の子どもの様子や子ども同士のやりとり、保育者の援助を客観的かつ具体的に記録する②「考察」として、観察場面から気づいたこと、考えたことを主観的観点で記述する③観察場面・考察の後、それぞれ3行ほど余白を空け、担当保育者がコメントを記入できるようにしておく④「その日の反省会で指導を受けたこと、学んだこと」を書く⑤「感想と反省、明日への課題」を書く⑥「ご指導欄」を設ける。なお、環境構成図は初日のみ記入する。

4. 研究内容と方法

(1) 対象・方法

幼児教育学科1年次生のうち、前・後期とも隣接幼稚園において実習した29名を対象とし、2019年5月（前期）、および10月または11月（後期）の実習日誌について分析する。

(2) 分類項目

対象学生29名の日誌について配属クラスの学年ごとに、年少（10冊）・年中（9冊）・年長（10冊）に分け、学生の取り上げた観察場面の内容を前・後期それぞれ以下のような項目に分類し、集計した。＜子ども同士の関係（遊び・生活・いざこざ・その他）＞＜子ども個人の姿（遊び・生活・その他）＞＜保育者の援助（集団への援助・個人への援助・いざこざ時の援助・その他）＞＜実習生のかかわり（集団へのかかわり・個人へのかかわり・いざこざ時のかかわり・その他）＞＜環境構成＞＜その他＞である。いざこざについては、学生たちの関心の高さから取り上げられる回数が多いのではないかと予想し、独立して項目を設けた。また、観察場面の内容に複数の項目が重複して該当している場合は、全てを当てはめた。

5. 結果

(1) 配属学年別観察場面

学生が実習日誌に取り上げた観察場面の項目を、配属学年別にまとめた（表1、図1）。どの学年においても最も取り上げられることが多かった項目は子ども同士の遊び場面であり、次に多い項目との差は年少児で2倍近く、年中・年長児では3倍以上という圧倒的多数である。次に多かったのは、学年ごとに多少の差はあるが、子ども個人の遊びの場面や保育者の集団・個人への援助の場面である。子ども同士の遊び場面は学年が上がるごとに増えており、それに伴い子ども同士のいざこざと、保育者のいざこざへの援助も増加したことが分かる。年少児クラスでは個人で遊ぶ姿が2番目に多いが、これは学年が上がるのに応じて減っている。また、年少児クラスでは個人の生活場面を取り上げる学生も多く、そ

表 1 配属学年別観察場面

学年	子ども同士の関係				子ども個人の姿			保育者の援助				実習生のかかわり				環境構成	その他
	遊び	生活	いざこざ	その他	遊び	生活	その他	集団への援助	個人への援助	いざこざ時の援助	その他	集団へのかかわり	個人へのかかわり	いざこざ時のかかわり	その他		
年少	107	11	15	2	55	20	4	28	57	9	0	2	28	0	0	25	4
年中	156	13	38	23	44	9	9	49	41	25	2	14	28	6	0	16	8
年長	170	12	52	4	43	4	4	48	35	29	0	1	27	6	0	18	7

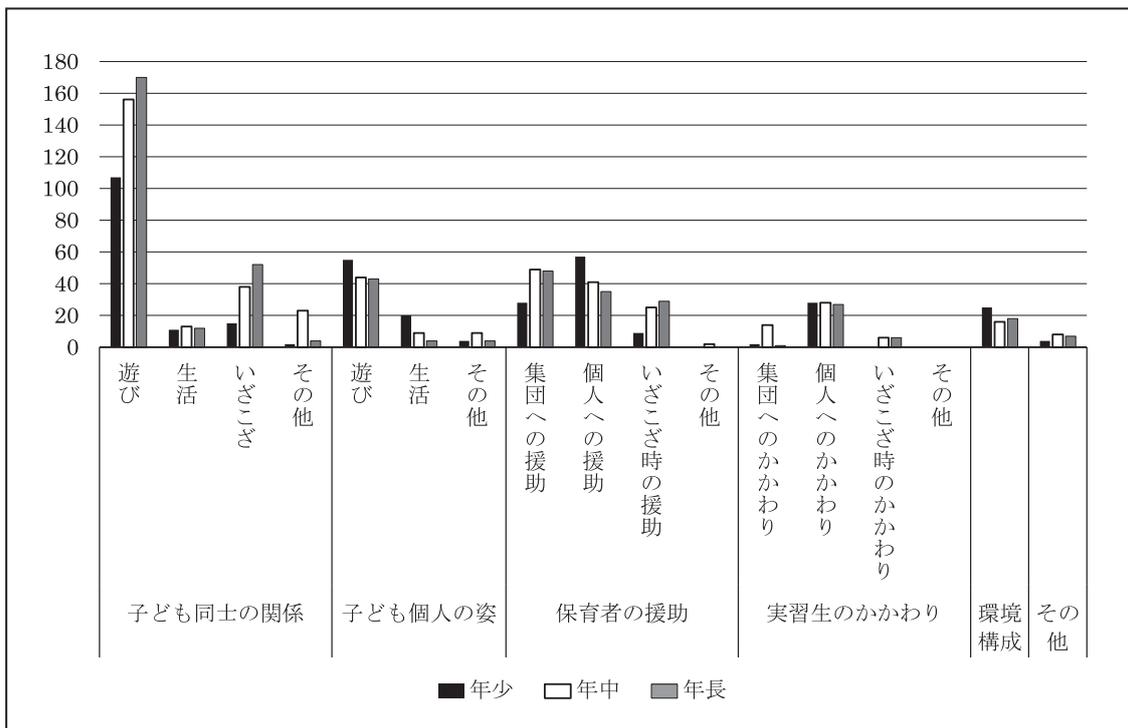


図 1 配属学年別観察場面

れに比例するように保育者の個人への援助も多くなっている。これについても学年が上がるにつれ減少している。実習生のかかわりは集団に対しては少ないが、それに比べて個人へのかかわりはやや多いといえる。環境構成については年少児クラスで若干多かった。全体のその他の内容は、誕生会や英語の時間などの行事の様子や、子どもが集団で遊んでいる姿を全体的に捉え個々の子ども同士の具体的なかかわりを記録していないものなどである。

(2) 前・後期の観察場面の变化

前期と後期の観察場面を比較したが、全学年とも大きな違いは見られなかった (表 2、図 2)。しかし詳細に見れば、前期に比べて有意に数が増えたといえる項目は、子ども個人の遊びの姿 (+22) と実習生の個人の子どものかかわり (+15) の 2 つが主であり、多くの項目で数が減っている。また、図表には表れないが、前・後期同じクラスに配属され継続観察を続けることで、後期は前期と同様の場面

表2 前・後期別観察場面

実習時期	子ども同士の関係				子ども個人の姿			保育者の援助				実習生のかかわり				環境構成	その他
	遊び	生活	いざこざ	その他	遊び	生活	その他	集団への援助	個人への援助	いざこざ時の援助	その他	集団へのかかわり	個人へのかかわり	いざこざ時のかかわり	その他		
前期	222	19	56	19	60	14	14	65	77	43	1	8	34	9	0	30	9
後期	211	16	48	12	82	17	4	60	56	20	1	9	49	3	0	29	10

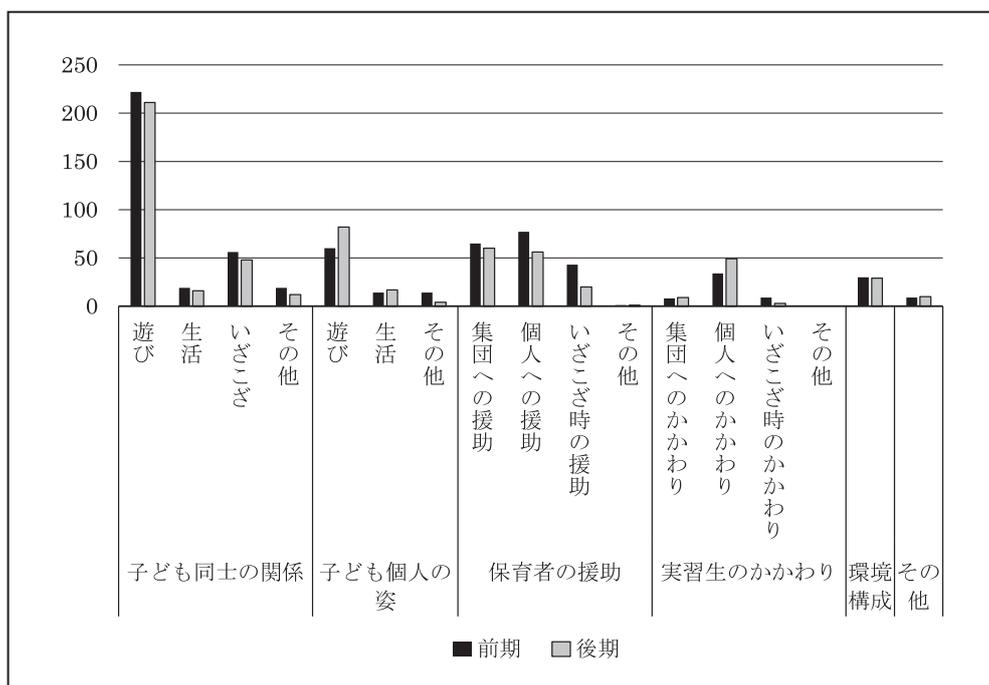


図2 前・後期別観察場面

におけるそれぞれの子どもの成長、変化に目を向けた内容が散見される。

(3) 学生ごとの観察場面

各学生がどのような観察場面を取り上げているかについて表にした(表3-1、表3-2)。各学生の取り上げた観察項目数(前・後期合計)は平均7.95である。項目の最も多い学生は17項目中15項目であり、少ない学生は5項目である(表3-1)。学生によって多様な視点から観察する学生と、いくつかの場面に絞って観察している学生がいることが分かる。また、前・後期で比較すると、最も増加した学生は+6項目であり、減少した学生は-5項目であった。29名の学生中、増えた学生が6名、減った学生は16名、増減なしが7名で、全員の平均で0.6項目減少しており、全般的に前期よりも後期は観察の視点が広がらず、特定されてきていることが分かる(表3-2)。

表3-1 個人の観察項目数、学年別、前・後期合計

実習生	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
年少	14	5	10	9	12	7	9	8	5	9
年中	14	13	15	11	12	10	13	13	10	
年長	9	9	9	10	10	10	6	11	8	9

表3-2 個人の観察項目数、学年別、前・後期での増減数

学年		①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩
年少	前期	9	5	7	8	8	7	8	7	5	8
	後期	13	4	10	7	11	6	7	5	3	6
	増減	4	-1	-3	-1	3	-1	-1	-2	-2	-2
年中	前期	13	10	11	5	9	9	10	13	8	
	後期	10	10	11	11	9	9	9	8	5	
	増減	-3	±0	±0	6	±0	±0	-1	-5	-3	
年長	前期	8	7	9	7	9	10	5	8	7	5
	後期	8	7	7	10	7	6	6	5	7	7
	増減	±0	±0	-2	3	-2	-4	1	-3	±0	2

上記の中で観察項目の最も少なかった2名の学生についての詳細が、表4-1、4-2および図3-1、3-2である。表4-1、図3-1の学生（表3-1、3-2中の年少クラス実習生②）は、遊び場面の見取りが主であり、生活場面や同じクラスの他の学生が取り上げたいざごき場面にも注目していない。表4-2、図3-2の学生（表3-1、3-2中の年少クラス⑨）は、保育者の重要な援助である環境構成に全く触れていないことが分かる。また前・後期を比べたところ、前者は1項目、後者は2項目、後期になってさらに観察項目が減っている。

表4-1 年少クラス実習生②の観察場面

年少クラス実習生②	子ども同士の関係			子ども個人の姿			保育者の援助				実習生のかかわり				環境構成	その他		
	遊び	生活	いざごき	その他	遊び	生活	その他	集団への援助	個人への援助	いざごき時の援助	その他	集団へのかかわり	個人へのかかわり	いざごき時のかかわり			その他	
前期	10	0	0	0	3	0	0	1	4	0	0	0	0	0	0	0	1	0
後期	6	0	0	0	7	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0

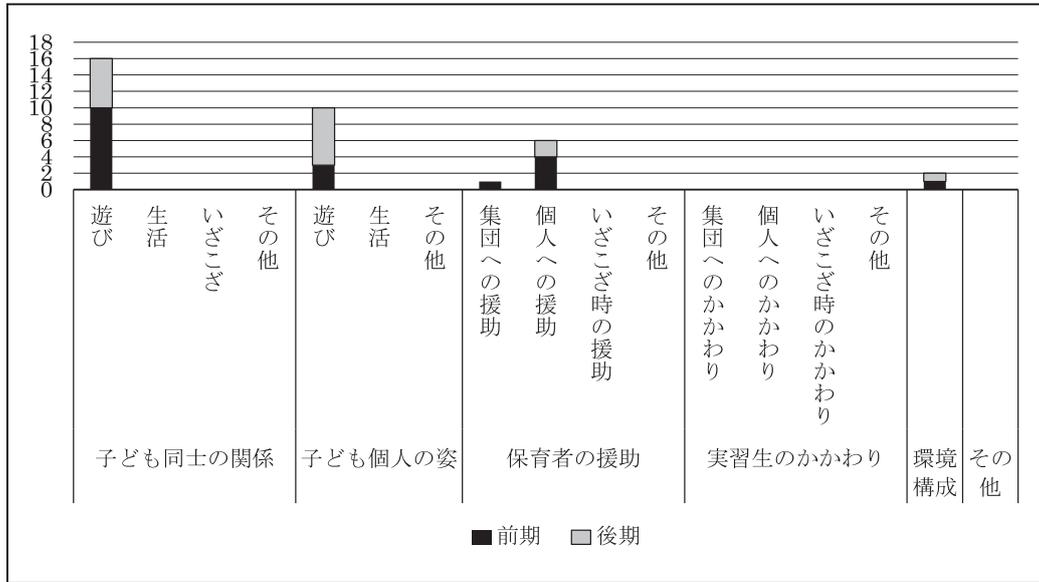


図3-1 年少クラス実習生②の観察場面

表4-2 年少クラス実習生⑨の観察場面

年少クラス実習生⑨	子ども同士の関係				子ども個人の姿			保育者の援助				実習生のかかわり				環境構成	その他
	遊び	生活	いざこざ	その他	遊び	生活	その他	集団への援助	個人への援助	いざこざ時の援助	その他	集団へのかかわり	個人へのかかわり	いざこざ時のかかわり	その他		
前期	3	0	3	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
後期	3	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0

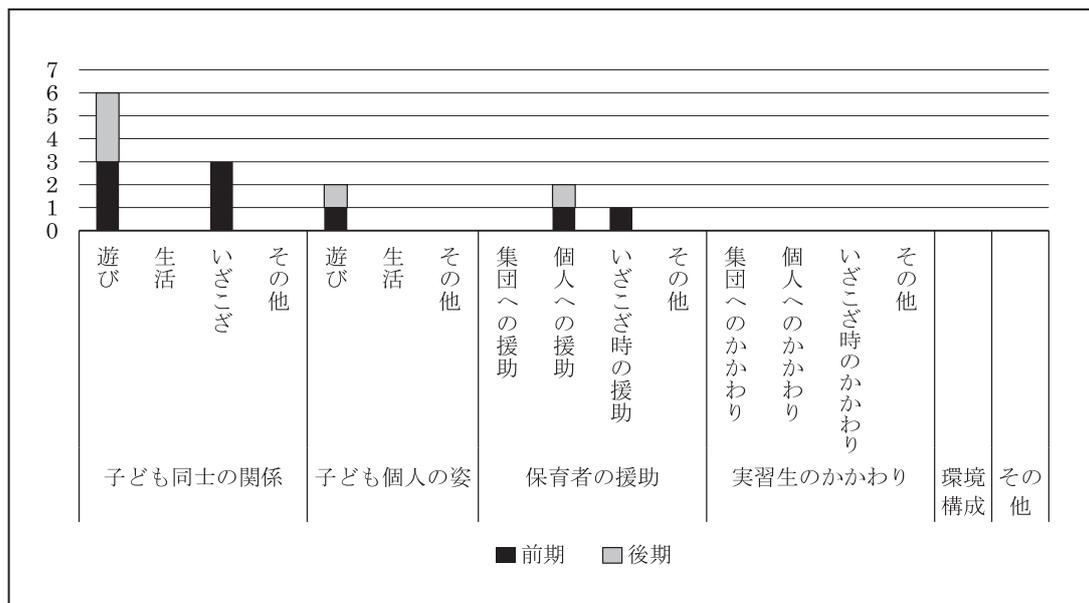


図3-2 年少クラス実習生⑨の観察場面

(4) 学生のエピソード記録より

次に実際の学生のエピソード記録を以下に示す。同様のいざこざ場面であっても、学生によって観察内容や感じ方、捉え方、表現には違いが見られる。

学生 A (年中クラス配属)

観察場面

お散歩に行って、もう帰る頃のこと、今まで、Y 君、M 君、S 君で仲良く 3 人で遊んでいたのに、いざこざが始まった。手を繋いで帰ろう、と言うことで、M 君と S 君が手を繋ぎ、S 君が Y 君の手を無理やり繋ごうとしたら、Y 君は泣いてしまった。

(保育者のコメント)

その後、どうなったのでしょうか。結果まで書きましょう。

考察

最初はただ手を繋ぎたくなかっただけかと思ったら、M 君と手を繋ぎたかったようだ。

(保育者のコメント)

ここも場面ですね。そして、どうなったかまでが記録場面になります。

学生 B (年中クラス配属)

観察場面

園庭の隅の方で、Y 君が幼虫を発見した。そこに子どもたちが一斉に集まり「俺の！俺の！」と叫ぶ。すると、J 君が「じゃあ、じゃんけんが勝った人のね？」と言い、じゃんけんが始まる。じゃんけんでは、S 君が勝った。しかし、J 君は「先に言ったもん！」と言い虫を取ろうとする。A 君は「触ったことないから欲しい～」と言う。そこに保育者が来て、子どもたちから今の状況を聞き出す。S 君は、興奮した状態だったが、保育者が背中をさすり、落ち着いてきたようだった。保育者は子どもたちに「どうする？みんなで飼う？」と提案する。すると、O 君がやって来て、「負けた人は石！」と言った。石は朝の園庭遊びのときに「お姉さん先生～、綺麗な石だよ！」と言って見せてくれたもので、大事そうにポッケにしまっていたものだった。しかし、子どもたちは「動くのがいい！」と言う。保育者は「みんなの分が見つかるまで、みんなで飼おうね。」と言った。何度かこのようなやりとりをし、保育室へ戻った。J 君は、まだ納得していないように見えた。

考察

おおむね 4 歳の発達過程とされる自我の発達、草花・生き物など身近な自然環境への関心が現れた場面だと感じた。A 君は言いたいけど言えないという場面が何度か見られ、他者を思いやって自分の気持ちを抑えているようにも思えた。保育者は状況を聞き、子どもたちそれぞれの気持ちを代弁しながら、子どもたちと一緒に解決方法を考えようとしているのではないかと思った。そんな中、みんなの気持ちを察するように、自分の大事な石をあげると言った O 君の優しい気持ちも感じられた。J 君は少し自己主張が強いと感じたが、明日は虫が見つからないという不安もあるように感じた。とても感情豊かだが、話していくうちに我慢もできるようになってきているのだと思った。

(保育者のコメント)

よく一人ひとりの思いを考えていますね。あの場面で、なぜ O 君は石を出してきたのだろうと謎だったのですが、自分の大切なものだったんですね。

6. 考 察

学生はどの配属学年においても子ども同士の遊び場面に注目し、日誌の中心的エピソードとして数多く取り上げている。これは、この実習園が幼稚園教育要領の示す、子どもの主体性を重視した遊びを通しての総合的な指導を実践しているからに他ならないであろう。また、入学後間もない学生にも、子どもにとっての遊びの重要性は様々な保育の専門科目の授業を通して伝えられており、無論実習指導においても重要な観察項目として指導していることから当然の結果ともいえる。子ども同士のかかわりは、学年が上がるごとに増えており、それに伴い子ども同士のいざこざと保育者のいざこざへの援助も増加している。また、年少児クラスでは個人で遊ぶ姿が多く取り上げられ、学年が上がるに応じて減る傾向にあるが、これらは子どもの成長の姿を的確に反映したものであると考えられる。

しかし、遊び以外の項目への注目度の低さは、今後指導を検討すべき余地がある。実習中全員が同様に毎日2～3のエピソードを書いているにもかかわらず、どのような場면을日誌に取り上げるかは学生ごとに大きな開きがあり、多様な視点から子どもや保育を観察することができている学生と、観察場面に偏りのある学生がいることが分かった。そして、継続観察を続けるうちにそれらは広がるよりも固定しがちになるのではないかとされる結果となった。特に項目の少ない学生では、子どもの生活場面や保育者の援助、物的・空間的環境構成についての見取りが不十分であると感じられる。実習中の学生の様子を見てみると、何人かはその日日誌に書きたいと思われるエピソードを2～3メモし終わるとその日の観察への集中が途切れ、せっかく学ぶべき場面がそこにあっても注目していないというような例も実習巡回中に把握した。午前中の遊びの場面で既に書くことを決めてしまい、昼食以降の生活場面のエピソードが少なくなった学生もいるのではないかと推測できる。実習生自身のかかわり場面の少なさは、観察実習であり子ども同士の遊びにはなるべく介入しないよう指導しているためであると考えられる。

さらには、同じ場面を選択していてもどこからどこまでを切り取るかや、学生の文章表現力に差があることも指導の上では課題である。実際のいざこざ場面における学生Aと学生Bのエピソード記録を比較し、学生Bの日誌は、前後の子どもの姿が丁寧に記録してあることが分かる。また、子どもと保育者の具体的に言った言葉もそのまま記録されている。子どもの内面を十分に考察するためには、エピソードを取りあげる際の前後の過程や具体性が重要であるといえるであろう。

7. おわりに

はじめに述べたように、エピソード記述は実践者が心揺さぶられた経験を本人の思いを含めて描くものである。実習では、学生自身が子どもの遊びや生活の様子に最大限の関心を持ち、子どもの育ちを捉え、子どもの世界の面白さに気づくことが大切である。そこから、遊びの背景や保育者の配慮点を探ることを繰り返すうちに、子どもの姿を読み取る面白さを少しずつ感じ取ることができるであろう。そして、子どもの育ちを読み解いていく過程の面白さや、それをもとに実習日誌を書いたり指導計画を立案したりする必要性を学生に実感してほしいと考える。

1年次前期と後期の観察実習でエピソード記録を取り入れることにより、幼児理解、保育理解につながっていると考えられるものの、記録の取り方や理解度には個人差が大きいことは否めない。丁寧な読み取りができる学生は、エピソードをどこから切り取るか前後の経過を観て記録しているのに対し、読み取りが不十分な学生については、その一部の場面だけの様子を観て記録し、前後の経過を見過ごしてしまう傾向にある。この結果をふまえ、今後、前期の観察実習の導入として、実習指導の授業内で子ど

もの遊びや生活の画像をもとに学生同士対話をする機会を設けたいと考える。子どもの思いや保育者の意図を想像したり遊びの背景を考えたりするなど、保育の視点の土台作りをしてから実習に臨めるよう、また、生活場面や環境構成についても視点が広がるよう、実習事前指導の充実や工夫を検討していく必要があると考える。また、授業での前期の実習の振り返りでは、これまで口頭での話し合いやグループワークを行っていたが、各自の日誌を見せ合いながら話し合うことで、視点の広がりや表現の気づきを促すことにつながるのではないかと考える。こうした取り組みにより、学生同士の育ち合いを重ね、質の高い保育者養成に寄与したい。

文 献

- 1) 井口眞美「保育者養成校における実習日誌に関する指導法の研究 - 幼稚園実習日誌に用いられる“自制”についての調査から -」淑徳短期大学研究紀要No.51. pp.109-125 (2012)
- 2) 小山祥子「幼児理解と保育者の援助理解を深める保育記録に関する研究(Ⅱ) - エピソード記録型実習日誌の効用と課題 -」北陸学院短期大学紀要No.39. pp.45-58 (2007)
- 3) 鯨岡俊・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(2007)
- 4) 鈴木彬子「保育所実習(保育実習Ⅰ)における学生の観察場面について - エピソード記録の分析をもとに -」松山東雲短期大学研究論文集No.47. pp.15-22 (2017)
- 5) 朴信永「保育者養成課程における初年次教育としての幼児観察とエピソード記述の実践」相山女学園大学教育学部紀要No.7. pp.225-236 (2014)
- 6) 朴信永「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」相山女学園大学研究論集No.47(社会科学篇). pp.145-158 (2016)
- 7) 文部科学省『幼稚園教育要領解説』フレーベル館(2018)