

保育者養成校における 「エピソード記述方式を用いた実習報告書」のリライト学習 —エピソードを再構成する教育実践： 1年次のアンケート調査を通して—

舟越 美幸*

要約

1年次にエピソードを再構成する教育実践である「エピソード記述方式を用いた実習報告書」に取り組んだ学生にアンケート調査を行った結果、1年次 89.5%の学生が「意味がある教育実践である」と答えた。また、その教育的効果の実態を明らかにするため、1年次2回（幼稚園実習Ⅰ後、保育実習Ⅰb後）の取り組み後、初回（幼稚園実習Ⅰ）後のアンケートでは、「接面（あいだ）」にある力動感や自分や相手の思いに気づき、関与の質の向上や子ども理解の深まりなど実践技術の向上や記録方法・省察への意識等、個と集団を関係論的に捉え、保育実践へ繋がる課題意識を持った学生が多いことが明らかとなった。また、2回目（保育実習Ⅰb）後のアンケートからは、保育記録技術の向上や実践場面の保育技術の向上に多く繋がっていることが分かった他、多くの学生が表現に慣れ、書きやすさを感じていたことから、回数を重ねることで、子ども理解や記録技術、保育実践力、また本来備わる省察の意識を高め、実践知となる可能性が明らかとなった。

キーワード：省察 接面 個と集団 関係の発達 実習事後指導

2021年9月30日受理

I. 問題と目的

1. 保育において関係論的に心の動きを省察する意義

対人関係の場は人や事物と相手の心情やその間（「あいだ」＝関係）に生まれる諸々の力動感を感じ取ることで、相手との関わり方を方向づけている（鯨岡 2005）¹⁾。鯨岡（2019）は、対人実践の最も重要な局面は、相手の心の動きと自分の心の動きが繋がったり途切れたりしながら、そこに様々な感情が双方に生まれ、それが相互に変容していく「心の動きの領域」にあり、その中で広義の情動を表す力動感

[vitality affect]^{注1)}を含め感じ取ることは、相手の気持ちの間主観的に分かる基盤となると述べている²⁾。

心の動きは目に見えないが、場や関係には見えるはずのない心理的な空気が存在すると述べられ（亀口 2014）³⁾、自己は自己と世界（他者・所属「集団」・過去や未来の世界も含む）の「あいだ」に存在し、自己の主観は両者の歴史性の中で感じる心の動きの中に、間主観的に成り立つと述べられている（木村 2005）⁴⁾。つまり、自己の主観は相互を主体とした（相互主体性）「あいだ」にある接面において、それぞれの感覚や情動から生じる目に見える言動や、目

*大阪健康福祉短期大学

連絡先：舟越美幸

〒690-0823 島根県松江市西川津町 4280

大阪健康福祉短期大学 保育・幼児教育学科

E-mail:m.funakoshi@kenko-fukushi.ac.jp

に見えない両者の関係性や、その場の状況等が醸し出す雰囲気等から心理的な影響を受け、逆に自らも関与することでその関係性やその場の状況等に影響を与える存在であると言える。

対人実践を伴う保育は「個」と全体（集団）をとらえる微妙なバランスの上に成り立ち、（岸井2017）⁵⁾子どもの言動も相互の関係性やその状況が起る前の感覚や感情に多く依拠されることから、保育者は個を見つめる視点だけでなく、関係性や状況性から子どもの内面を推し量り、個体論的な理解と同時に関係論的に子ども理解をする必要がある。その際クラスの集団は、子どもが互いに影響し合う豊かな土壌として存在することが必要である。金澤（2019）は、保育者はまず個を大事にし、集団で見せる個々がかかわる人や物を通し、その中で個が輝き活かされているかを捉え育てることで、集団が育つと述べている⁶⁾。

ドナルド・ショーン（2001）⁷⁾は、実践者の暗黙の認識と判断による知を省察することで再構造化し、実践の知とする必要性を見出した。加藤（2014）は、保育者の身体的に形成された「直感的応答力」を用いる保育実践を保育記録にまとめ「概念的知性」で意味づけ直すことは保育を科学することになり、子どもの心の動きに共感的態度で臨むことが可能となると述べている⁸⁾。つまり、保育者は子どもの個を理解する側面と、自己の保育における対人実践を関係論的に自覚化し、振り返ること。また、「個と集団」の接面において、その心の動きを可視化し省察することで、個を多様な感性をもつ主体として関係論的に理解するために必要な共感的態度を実践の知として身につけることが可能となる。

子どもは、信頼を寄せる保育者の振る舞いや言動を、同一化によって参照点とし、真似ぶことで取り込む（鯨岡2004）⁹⁾ことから、保育者が、自己とクラスの個と集団を関係論的に省察し、子どもの心の動きに共感的態度で臨む姿勢を持つことは、どの幼児も集団の一員として温かい関心を寄せて見守られ、相手の立場や心の動きを受け止め、互いを大切にする姿勢を身につけていくことにつながる（文部省2007）¹⁰⁾。汐見（2010）は、保育者は目に見えない倫理的雰囲気となる心理的な環境を作る人的環境と

なると述べており¹¹⁾、保育者が子ども一人一人の心の動きを関係論的に省察しながら深く多面的に理解し、個と集団を育てようとする保育者の姿勢は、クラスに安心感のある心理的環境を作ると言える。しかし、上村（2021）は、初任保育者の子ども理解の困難さとして①表面的理解・判断②本児理解の未的確さ③個と集団のバランスの三点があると述べており¹²⁾、そのスキルの獲得は容易ではなく、養成段階から「個と集団」に視点を当てた「心の動きの領域」を学び得る必要があると考える。

2. 教育方法としての「エピソード記述方式の実習報告書」と再構成（リライト）

（1）養成校における「エピソード記述」を用いた教育実践と再構成（リライト）

鯨岡（2005）は、子どもや保育者における対人関係の「あいだ」を、他者の主観を「私」の主観によって間主観的に理解する接面パラダイム^{注2)}を用い、その現象を関係論的に理解・省察する「エピソード記述」を提唱した¹³⁾。吉村（2012）は、「エピソード記述は保育者が保育ジャーゴン^{注3)}に頼るのではなく、自分のことばで保育を記述することによって、この保育者ならではの視点や言語表現による個性的な記録のあり方を実現し、保育者が子どもの黒子ではなく保育の主体であることを保障する」と述べる¹⁴⁾。

エピソード記述は養成校において、「子どもの状況に応じた保育技術の向上（田尻・西口2013）¹⁵⁾」、「視点を明示的にすることで更なる省察を導く指導方法（湯澤2014）¹⁶⁾」、「実習実践と保育理論の言語化が実践力となる教育方法（荒井・石野2018）¹⁷⁾」であると述べられており、養成校学生にとってエピソード記述を用いた実習後の振り返りは、子どもや状況の理解・保育技術の向上・視点の明示化・省察力等に対して高い教育的効果を得られる教育実践であると思われる。

しかし、中には取り組む際、具体的なイメージを抱けず、体験を文章で表せない学生がいることや（湯浅・上田・入江2018）¹⁸⁾、第三者的な観察や記述に終わり、自分の援助や幼児の反応の記述がなく、気づきや振り返りの機会を得ることが出来ない学生の

存在について述べられている研究も存在する（荒井・石野 2018）¹⁹⁾。学生自らが「個」や「集団」に対峙する接面において、そのバランスを考えながら関係論的にその事象を捉え自己を含めた心の動きを省察し、子ども理解を個と集団、関係論的に理解することは容易ではない。

エピソード記述を「リライト」をする行為について岡花（2009・2010）^{20) 21)}は、保育者が描いたエピソード記述（第一次考察）を基にカンファレンスを行い、リライト（第二次考察）することで、「描くこと」と「話すこと」の両面のもつメリットが、保育者の保育観の質を高く変容させたと述べている。吉村（2012）は、保育記録が「なかなか書けない」保育者においても省察は豊かにあり、語ることで表現にもたらされていない省察を認めることが可能になると述べている²²⁾。

養成校においてエピソード記述をリライトする視点を持つ研究は存在しないが、小久保（2010）は、実習の事後学習で、学生の記録にコメントを付記し、考える機会を与えることで教育的効果を上げており、鯨岡のエピソードを描くことは、質の高い保育者として育つための関与の質を高めると述べている²³⁾。また、増山・勝浦（2015）は、実習の葛藤場面をエピソード記述で表し、それをを用いた学生との対話が、記述上にはない思いを表すことで気づきを明確化し、具体的な理解につながるとしながら、実際学生全員について行うことは難しいとしている²⁴⁾。いずれも優れた研究でありながら、実習事後指導において学生全体が描いたエピソード記述についてリライトを指導する文献は見当たらず、その教育的効果を検証することが必要だと言える。

（2）「エピソード記述方式を用いた実習報告書」と研究の目的

筆者は保育者養成校に勤務しており、1年次には保育所・児童福祉施設の各保育実習を計20日間と幼稚園実習1週間、2年次には幼稚園実習3週間と保育実習10日間（保育所か児童福祉施設を選択）計5回計画されており、保育実習I aの実習事後指導の内容は、年齢別に発達や生活の様子をまとめる形をとるが、それ以外の各実習後には「エピソード記述方式を用いた実習報告書^{注4)}」を用いて学生が描いた第一次エピソード記述に教員がサジェスチョンし、リライトする（第二次エピソード記述）教育実践を行っている。

学生が自分の力で取り組んだ第一次エピソード記述は、目に見える行動のみの記述に留まったり、個や集団と関わった事象とその心の動きのつじつまが合わなかったり、場面で生じた自分の感情や言動が何を依拠し、課題となるか気づかず戸惑う学生も存在する。前研究によって、舟越・増原（2020）は、学生が描いた第一次エピソード記述について、教員がサジェスチョンする視点が明らかにし（以下表1）²⁵⁾、学生が経験した場面を共に語り振り返ることで、学生が描き切れなかった保育実践をより確かな事象として捉えるようになることや、事象を表す根拠が多面的になることで、個と集団において個体論的と関係論的な省察を促す等、多くの学生にとって教育効果があると感じている。また、この教育実践によって、保育技術の向上等、学生自身が教育的効果を実感していることが推察されるが、検証されていない。

表 1 : 「エピソード記述方式を用いた実習報告書」のサジェスションの視点

	指導教員のサジェスションの視点
実習生が捉えていた対象者の姿	①年齢（男・女），興味や関心・得意なこと・苦手なこと ②性格や特性・生きづらさ ③自分自身や周囲の関わりや関係性から捉えた対象者の理解。
エピソード	④関与観察から得た言動（声のトーン・大小などや身体の傾き等）・表情・まなざし・雰囲気等から得た対象者の思いや願い・心の動きをどのように理解したか。 ⑤周囲の環境や対象者の思いや願い・心の動きをどのように理解し、どのような自分の思いを持ち出して関わったか。 ⑥関わり後の、対象者の姿の変化。
考察	⑦関わり後の姿をどのように理解し考えたか。相互の思いや願い・関わり等の考察。 ⑧今後の実習課題，保育観・子ども観・障がい観の広がり。

そこで本研究は、『エピソードを再構成(リライト)する連続的な学習過程において、1年次の幼稚園実習I（学生にとって第1回目の取り組み）後に、次回の課題として意識した内容（研究1）』を、同じく1年次の保育実習I b（学生にとって第二回目の取り組み）後に『「エピソード記述方式を用いた実習報告書」を描く上で第1回目〈幼稚園実習I〉と第2回目〈保育実習I b（児童福祉施設）の意識の違いを感じた点（研究2）』について、アンケート調査を行うことで、この教育実践における教育的効果について明らかにすることを目的とする。

なお、エピソード記述は、描き手の主観を通した現象を大切にしますが、本研究は、筆者が学生の意識体験を引き出し体験した事象を文章化すること、それをを用いて省察を深めるため、サジェスションを行うものであることを申し添える。エピソード記述は「描く」「記述する」と表現されることが多い。本研究ではこれらの表現を「書く」と同意語として述べる。実践の対象者が実習によって乳幼児や利用児（者）と表現されるが、「対象者」としてまとめ、同意語として述べていく。また、「一人一人」と「個」・「保育者」と「教師」・「保育士」も同様に同意語とする。

II. 研究の概要：研究方法と倫理的配慮

1. 研究1：「アンケート1：幼稚園実習I」

201×年度入学生が、1年次幼稚園実習I後の実習報告会出席者43名に対し、『「エピソード記述方式を用いた実習報告書」を通した教育実践について次回

の課題となる点』についてアンケート調査（以下「アンケート1：幼稚園実習I」とする）を自由記述形式で行う。そして、結果として得た内容をコード化した後 KJ 法でカテゴリー抽出を行い、以下の表 2 にまとめる。これは、学生にとって初めて記述した「エピソード記述方式を用いた実習報告書」となる。

「アンケート1：幼稚園実習I」
「エピソード記述方式を用いた実習報告書」の教育実践について、次回の課題となる点を自由に記述してください。

2. 研究2：「アンケート2：保育実習I b（児童福祉施設）」

また、同学生に対して、1年次保育実習I b（児童福祉施設）後の実習報告会出席者42名に五件法を使った以下のアンケート（「アンケート2：保育実習I b」）を行い、質問1で得た回答を図1に、五件法で得られた回答と照らし合わせ得られた自由記述の代表例を表3に示す。次に、質問2で得た自由記述回答をコード化した後 KJ 法でカテゴリーを抽出し、以下の表4に示す。当該調査における「エピソード記述方式を用いた実習報告書」は、学生にとって2回目に記述した「エピソード記述方式を用いた実習報告書」となる。

尚、いずれのアンケートにおいても、一つの回答から二つのカテゴリーに当てはまると考えられたものに対しては文節で分け、下線（ ）を引いた後に分類した。そこから抽出された大カテゴリーを

【 】, 中カテゴリーを【 】, 小カテゴリーを < > とし, 述べていく。

また, 倫理的配慮として学生には, いずれのアンケートも, 研究目的で使用する以外公表することはないこと, 無記名で行い, 実習や実習指導の成績, 今後の評価に関わらないこと, 個人名を特定はせず, 倫理的な配慮を十分に行うことを伝えた後に実施した。

「アンケート2：保育実習Ⅰb」

質問1：「エピソード記述方式を用いた実習報告書」に取り組む学習は意味がありましたか？自分の気持ちに一番近い番号に○をつけてください。

①とても意味がある ②意味がある ③どちらでもない
④少ししか意味を感じられなかった ⑤意味を感じられなかった

理由

質問2：「エピソード記述方式を用いた実習報告書」に取り組む上で, 1回目〈幼稚園実習Ⅰ〉と2回目〈保育実習Ⅰb（児童福祉施設）〉と, 意識の違いを感じましたか？自由に記述してください。

Ⅲ. 結果と考察

1. 研究1：「アンケート1：幼稚園実習Ⅰ」（第1回目）

(1) 次回の課題となる点について

「アンケート1：幼稚園実習Ⅰ」について, 当日出席した学生43名中, 40名から回答を得た(回収率93.0%)。「アンケートⅠ：幼稚園実習Ⅰ」で得た回答を表2に示す。

(2) 表2の結果と考察

アンケート1をKJ法で分析し, カテゴリー抽出を行った結果, 初めて取り組む学習であるため, 表現力の難しさからか, 【その他】の中には「難しかった」という記述も1件存在したが, 回答を得た40名の内39名は教育的効果を実感し, 次回への課題意識を具体的に持つことが明らかとなった。抽出されたカテゴリーの内訳として, 【実習生と子どもの関わり】・【子ども理解】・【記録方法や表現技術】・【省察の意識】・【保育実践力の広がり】・【その他】の6つの大カテゴリーが抽出された。そのうち【実習生と子どもの関わり】の中に, <<実習生の思いや願いの理解>>・<<実習生の思いや願いと関わり>>・<<子どもの思いや願いと子どもの関わり>>・<<力動感・あいだ>>・<<関わった後の子どもの変化とのつながり>>・<<子どもの言動の観察>>の6つ, 【子ども理解】

の中に<<子どもの性格・好きなこと・得意なこと・苦手なことの理解>>・<<子どもと周囲の人的環境・個と集団との関係性>>の2つの小カテゴリーが抽出された。また, 【実習生と子どもの関わり】カテゴリーにおいて, 保育者を人的環境として捉える観察や, 関係論的に「個」を理解する視点の獲得を課題とする学生の存在が明らかとなった。また【子ども理解】カテゴリーにおいて, 子どもの性格・好きなこと・得意なこと・苦手なことの理解から, 「個」を理解しようとする視点, 子どもと周囲の人的環境との関係性から, 「集団」を人的環境としながら「個」を理解する関係論的な視点の獲得を同時に次回の課題とする学生が存在した。また, 【記録方法や表現技術】・【省察の意識】・【保育実践力の広がり】から, 「エピソード記述を用いた実習報告書」の学習は, 初めて取り組む場合においても, 自分自身の直感的応答力による実践を意識化し, リアルな力動感を得て省察する過程を経ることで, 必要感ある自己課題を意識し, 実践の知に向かうステップとなる可能性が明らかとなった。

2. 研究2：「アンケート2：保育実習Ⅰb」（第2回目）

質問1について, 当日出席した学生42名中38名から回答を得た(回収率90.4%)。結果を以下の図1に, 自由記述の代表的な内容を(2)で表3にまとめ, 考察する。

(1) 質問1：この学習に意味があったか—5件法による回答の結果と考察—

その結果, 「とても意味がある12人」・「意味がある22人」と感じた学生が89.5%と高い割合で存在すること, また「どちらとも言えない4人」と答えた学生が10, 5%, 「少ししか意味を感じられなかった」・「意味を感じられなかった」と答えた学生は0%であった。

この結果より, 9割近い学生が有効的な学習であると感じているため, 多くの学生にとってその効果を期待し, 主体的に学習に向かう学習方法であることが推察できる。

表2:アンケート1:幼稚園実習I「次回の課題への意識」

カテゴリー		分類されたアンケート1の回答
実習生と子どもの関わり	実習生の思いや願いの理解	<ul style="list-style-type: none"> 自分自身の思いが詳しくかけていなかったため、次回は自分自身の思いも入れて 自分自身の思いを描くことでより深めた記述となっていました。 次回は子どもとその時の自分自身の思いも 自分の思いがほぼ書かれていない 振り返ることでHくんの行動を受け止め、理解しようという自分の思いが大切だと分かったため、
	実習生の思いや願いと関わり	<ul style="list-style-type: none"> 自分自身の思いや子どもとのかかわりの部分があり書けていなかった 子どもと自分のかかわりが詳しく描けていなくて書き直したので大変でした 子どもに対する対応や関わりを書いていなかった、 積極的に子どもに関わり、自分自身の心が迷うことが大切だと思えた
	子どもの思いや願いと関わり	<ul style="list-style-type: none"> もっと子どもの気持ちに寄り添い、 子どもへの理解の記述が不十分。子どもの気持ちを良く考えるべき 次回は子どもとその時の自分自身の思いも注目できたらいいと思う。 子どもがどういう気持ちでいたのか子どもの思いを汲み取って記述したい。 相手の気持ちを理解しきれような書き方にしたいと思いました。 子どもたちは、それぞれ想いがあり、自分にはいいことをしたと思っけていても、
	力動感・あいだ	<ul style="list-style-type: none"> クラスの雰囲気・その場の雰囲気などを知る。 子どもが納得できるような声かけをし、その空気感を記述する 子どもの心の動きやその後の様子のモヤモヤした感じを取り上げる。 子どもと自分自身の思いのズレにもっと注目できたらいいと思う。
	関わった後の子どもの変化とのつながり	<ul style="list-style-type: none"> 子どもが納得できるような声かけをし、その前後を記述する 自分の思いが子どもへの対応や声かけと繋がっていることを知り、意識したい。 あとで振り返ることでHくんの行動を受け止め、理解しようという自分の思いが大切だと分かったため、次回はこのことを課題にしていきたいです。 「自分の思いや願いから生まれた対応・関わり」や「その時の子どもの反応」が全然少なかったため、そのつながりに気づいたり、 自分自身の思いから、行った支援や子どもの反応がいまいち描けていない
	子どもの言動の観察	<ul style="list-style-type: none"> 子どもたちが泣きながらも一生懸命教えてくれることをしっかりと聴き取ることによって理解しようとし、
子ども理解	子どもの性格・好きなこと・得意なこと・苦手なことへの理解	<ul style="list-style-type: none"> Kくんについて1日の様子から好きなことや得意なことを具体的に判りやすく書けるように ケンカの時や普段の生活から性格、好きなことなどを把握していく。 子どもたちの様子をもっと観察して、一人一人の子どもの性格を知ること 子どもの性格を理解してからそれぞれに合った関わり方や対応について考え、 子どもそれぞれ得意なことや苦手なことが違い、何を援助するのかという見極めをしなければいけないのだと思った。
	子どもと周囲の人的環境・個と集団の関係性	<ul style="list-style-type: none"> 一人の子どもを「集団」の中で十分に理解するのは難しいけど、できるだけ「個」で関わって記述できるように努力することが「個」の理解につながると思った。 また友達との関わり方をよく観察し、その子どもがどんな子どもなのかを理解する。「個」人ばかり目を向けるのではなく、「集団」に目を向ける。 メインの子ども以外のことも書いた方がいいと思いました。 グループで関わり、その中で更に視点を置いて子どもたちと関わったことを記述・自分の考えだけで子どもの感情を推測せず、色々な角度からその子の性格や考え、家庭環境を見て理解し、丁寧な保育をしていきたいと思いました。 普段友達や先生と関わっているときのWちゃんの様子についても書いたら 子どもの日常生活の姿、保育者との関わり方もよく観察し、エピソードにする
	記録方法や表現技術	<ul style="list-style-type: none"> 表情の表現「暗い」をもう少し具体的に書ければよかったと思います。 実習期間を通して、連続性の中での様子を見ることが出来たのはよかった。 子どもの表現の仕方は様々で本当に面白く書けた。 子どもに対する理解の記述はあったものの、そこからその子の感情をもっと考えた記述をしたら、別の働きかけが浮かんだ。 他の人のエピソード記述をお手本に、描いてみたい。 一日の様子が流れで書けるように努力したらできた
	省察の意識	<ul style="list-style-type: none"> その時対応できなくてもどうすればよかったか振り返って次に活かすことが大事。 子どもそれぞれ想いがあり、自分にはいいことをしたと思っけていても、誰かを傷つけてしまっている場合もある。振り返ることが大切でそこに気づけた。 書くことで子どもの姿を見かけだけで判断して関わっていたことに気づけた。 自分の思いで対応したことが適切かわからない状況があることが明確になった。 Hくんの行動を受け止め、理解しようとする自分の思いが大切だと分かったため

	<ul style="list-style-type: none"> ・積極的に子どもと関わり、<u>自分自身の心が迷うことが大切って思えた。</u> ・その子の感情をもっと考えた記述をしたら、別の働きかけが浮かんだ。そっちをすれば、<u>子どもの姿も変わったかもしれないと思いました。</u>
保育実践力の広がり	<ul style="list-style-type: none"> ・Nちゃんに対して、本を見せたのは自分でも良かったのかと思ったけど、<u>Nちゃんが答えるまでゆっくり待ってあげることでもできたのではないか</u>と思いました。 ・<u>言い合いやケンカの際は、お互いの気持ちを受け止められた</u>と思ったけど、その後どうしていいかわからなかった。 ・<u>子どもそれぞれの何を頑張らせて何を援助するのかという見極めをしなければいけないのだ</u>と思った。
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・エピソードを描くのは難しかった。

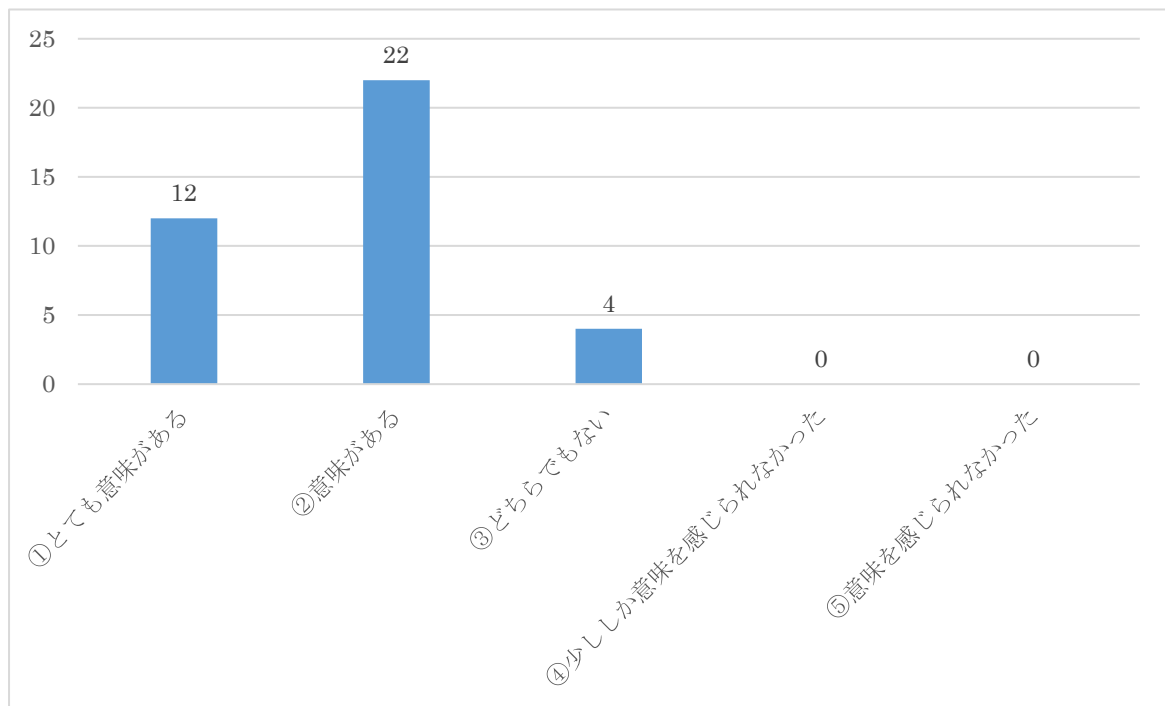


図1：「アンケート2：保育実習I b」（第2回目）

表3：アンケート2・エピソード記述を用いた実習報告書に取り組む意味とその理由

●とても意味がある (12人)	
1	エピソードにするとイメージしやすく、自分の実習経験だけでなく他の学生の経験も学びにつながると思うから
3	振り返るときに子どもの様子や自分の気持ちを改めて整理して声かけなども文章にすることでもっとこうすることが大切だったと振り返ることができる。
4	後で振り返ることで、その場面では思いつかなかったことなども気づき、多面的な子ども理解に繋げることができた
8	子ども一人一人の関わり方や内面は違い、どの関わり方も振り返ることでこれからの実習に生かせるから
12	自分の中でのしっかりと振り返ることができ、場面からの考察、課題を書くと今後に生かせ、自分のためになるから
●意味がある (22人)	
1	振り返りができると共に学びが深くなっていくから
2	自分がどんな気持ちになったのか分かるし、振り返りにちょうどよい、保存がきくことでその場を思い出していかせる。
6	あったことを思い出し、自分なりに考えることで自分の行動や子どもの裏側の思いを振り返れる
9	自分の体験を整理して気持ちや対応をもう一度考えたり、このような対応をするべきだったと振り返りができるから
12	しっかりと振り返ると新しい発見もあり、次にかける。何をどうしていけばいいのか明確になる。
14	その場面を振り返り、その時とはまた違う考察や頑張るべきことが発見出来たりするから。
●どちらとも言えない (4人)	
1	一人についてしか書けないから
2	必要だと思うけど、評価の一つになるのが嫌だと思ってます
3	学びがないわけではないですが、労力に見合うほどかと言われたら、わからない。今回は試験と重なっていたので特に。
4	実習に行っても必ずエピソード記述に書けるような場面に出会うかどうかは分からないし、無理やり書いてしまっている感じが出てしまう。結果、良いエピソード記述を描いている人と比べてあれ?となるから。

表4：アンケート2：第1回（幼稚園実習I）と第2回（保実習I b：児童福祉施設）の意識の違い

カテゴリー		アンケート質問2の自由記述
保育記録技術の向上	述 対象者と関係性の記	
	自分の思いと願い	<ul style="list-style-type: none"> ・自分自身の思いを書けるようになった ・行動の意図についてより丁寧に書けた。 ・自分の思いなどより詳しく書くことができた ・より分かりやすく自分の思いを書いたり、詳しく書くようにした
	関わり後の対象者の姿	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の反応についてより丁寧に書くことができた
	子どもの思いと願い	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの内面的な部分を捉えて描ける ・子どもの心情をより理解することができる ・1回目では子どもの気持ちを尊重した記述ができなかったが、2回目はできた
	表現技術の向上	<ul style="list-style-type: none"> ・2回目の方が描きやすかった。1回目は何から書いたらいいのか分からなかったから大変だった ・1回目を経験したことで書くのに少し慣れたため、書きやすかったです ・表現に慣れが見え始めた ・上手い具合に表現できるようになった。 ・1回目も2回目も描く上では難しい。でも2回目の方がすらすら書けた印象だった ・より分かりやすく自分の思いを書いたり、詳しく書くようにした ・障がいを持った子どもとは支援の仕方や気付きが違い、I bの方が書きやすく、他にも書ける子どもがいた・場面をイメージしやすいよう2回目は細かく記述 ・内容もずらずらではなく、分かりやすく書こう ・考察などの記述を深く書いていくことができた
	パソコンの効果的な使用	<ul style="list-style-type: none"> ・ペンで書くのをパソコンに変えたので直しが楽になった
	発表時間の考慮	<ul style="list-style-type: none"> ・発表の持ち時間を考えた分量に
実践場面の保育技術の向上	対象者理解の深まり・広がり	<ul style="list-style-type: none"> ・人を見る見方や分かって動きが変わったと思う ・その人の特徴など1回目を体験したことで捉え方が多面的になったと感じている ・子どもだけでなく、大人との関わり方もあったので、違う経験を書くことで相手を理解する幅が広がった。 ・障がいを持った子どもと1対1で関わったので気付き量や内容が違う記述となり ・普段見たことのない暴力・暴言が多く、心の内を多面的に見れる書き方ができるようになった。
	周囲の環境（関係性・状況性）の理解	<ul style="list-style-type: none"> ・対象者の人々の背景への着目するようになった ・周りを見ること、気持ちを考えるようになり、
	関与観察の意識	<ul style="list-style-type: none"> ・人を見る見方や動きが変わったと思う ・関わりながら知ろうと思った ・周りを見ること、気持ちを考えるようになり、 ・子どもと障害者は支援の仕方が大きく違い、接し方関わり方も違うところが多く、関わり方が広がったため
その他	記述したい場面増加	<ul style="list-style-type: none"> ・1回目は内容に困っていたが、2回目はどれを取り上げようか迷った。 ・I bの方が書きやすく、他にも書ける子どもがいた
	困難さ	<ul style="list-style-type: none"> ・児童養護施設は幼稚園ほど人数もいないし、活動もあまりなく、何をエピソードに描くか悩んだ
	変化なし	<ul style="list-style-type: none"> ・変化なかった ・あまり違いを感じることはできなかった。

(2) 質問 1: この学習に意味があったかー5件法の回答とその理由ーの結果と考察

この教育実践について「とても意味がある」・「意味がある」を選んだ学生の自由記述の中には、「記述することで保育実践の機微が詳細になる、省察することで今後の実習に活かす課題が明確化される、多面的な子どもの内面理解につがる、思いつかなかったことに気づく、何をどうすればよかったのか明確になる」、などの意見が得られた。また、「どちらとも言えない」の理由として「一人しか書けない」、「試験と重なり、労力と見合うかわからない」と考えており、教育実践の有効性の検討に視点を当てた回答というより、他の要因と比較して得た印象に影響を受け回答した内容であることが明らかとなった。また、評価については、提出点のみを点けているが、「評価の一つになるのが嫌だと思う」という回答や描きづらさが書かれた回答も存在した。

(3) 質問 2: 1回目と2回目の取り組みにおける意識の違い

「保育実習指導 I b アンケート」質問 2 について、回答を得た内容を KJ 法で表 4 にまとめ、カテゴリーを抽出し、以下 (4) で考察する。

(4) 表 4 の結果と考察

アンケート 2 の質問 2 を KJ 法で分析し、カテゴリー抽出を行った結果、【保育記録技術の向上】・【実践場面の保育技術の向上】・【その他】の 3 つカテゴリーが抽出された。そのうち、【保育記録技術の向上】から抽出された 7 つの小カテゴリーのうち、「自分の思いと願い」、「関わり後の対象者の姿」、「子どもの思いと願い」の計 3 つの小カテゴリーを【対象者と関係性の記述】として中カテゴリーにまとめた他、「表現技術の向上」、「パソコンの効果的な使用」、「発表時間の考慮」の 3 つの小カテゴリーが抽出された。【実践場面の保育技術の向上】は、「対象者理解の深まり・広がり」、「周囲の環境（関係性・状況性）の理解」、「関与観察の意識」の 3 つの小カテゴリーが抽出された。また、【その他】として、「記述したい場面増加」、「困難さ」、「変化なし」の 3 つのカテゴリーが抽出された。

保育実習 I b における「エピソード記述方式を用いた実習報告書」の教育実践は、学生にとって 2 回目の記述となるが、一番多かった意識の差異は、【保育記録技術の向上】にある「表現技術の向上」であり、「少し慣れたため、書きやすかった」、「表現に慣れが見え始めた」、「うまい具合に表現できるようになった」、「すらすら書けた」等の記述が目立ち、学生にとって記述を重ねることが、課題への取り組みやすさとなっていることが推察できる。また、【対象者と関係性】のカテゴリーには、「接面（あいだ）」に存在する「自分の思いと願い」・「関わり後の対象者の姿」・「子どもの思いと願い」の 3 つのカテゴリーが抽出されており、これらに視点を置くことで保育者としての関与の質が向上し、「関係」に視点を置いた対象者理解を深めることが出来ることが予測できる。また、「パソコンの効果的な使用」、「発表時間の考慮」など、発表までの行程に見通しを持てるようになった学生もいた。

また、【実践場面の保育技術の向上】カテゴリーには、「対象者理解の深まり・広がり」、「周囲の環境の理解」、「関与観察の意識」があげられており、「対象者理解が多面的になった」という記述や、「実習種別が違うため、対象者の幅が広がった」とする記述もあった。また、「周囲の環境の理解」や「関与観察の意識」カテゴリーからは、「対象者の背景や関与観察の意識の差」があげられており、多面的な視点を持つ記述を行うことで関与の質の高まりと繋がっていることが分かった。【その他】として、「記述したい場面の増加」を感じる学生もいたが、逆に依然として困難さを感じる学生、変化なしと答えた学生も少数だが存在した。

これらのことから、この教育実践を重ねることで、関わりや対象者との「接面（あいだ）」における心の動きを間主観的に感じとる視点を持つ学生が多く表れたと考えることができる他、課題の取り組みにおける困難さを感じる学生が減少した可能性があり、回数を重ねることの重要性が明らかとなった。また、同時に、対象者理解の深まりや広がり、周囲の環境理解、関与観察の意識が向上するなど、実践場面の保育技術の向上に繋がるだけでなく、二回目の実習は実践で対人援助を行う場面から記述内容を意識

するようになるため、実践場面における両者の力動感を意識することで対象者理解が深まることにつながり、結果として保育技術の定着や意欲や省察力の向上にも繋がる可能性が高いことが明らかとなった。

IV. 総合考察と今後の課題

本研究は、1年次「エピソード記述方式を用いた実習報告書」に取り組んだ学生に対し、初回である「幼稚園実習Ⅰ」の実習後に「今後の自分自身の課題について意識化した内容を明らかに（研究1）し、第2回目「保育実習Ⅰb」後に「初回と2回目の取り組みについて学生の意識の違いを明らかにすること（研究2）で、その教育的効果について検証を行った。その結果「エピソード記述を用いた実習報告書」の教育実践は、描き表しが難しかった点に指導教員のサジェスションの視点を得てリライトすることで多くの学生が課題意識を明確に持つことがわかった。また、学生自身が個と集団に影響を与える重要な他者として関係論的な実践の知を形成するだけでなく、主体的に学び続ける意欲をもつ可能性があることが推察された。

「個」それぞれの〈自分の心〉^{注5)}は、保育者やクラスの集団など周囲の重要な他者に認められる自分であることを通じて、自己肯定感を獲得していく。人は「個」と関連する自己充実欲求と「集団」と関連する整合希求欲求^{注6)}をもつが、両者は互いに結びつき、それぞれバランスよく充足させることを目指し正負の心を動かす²⁶⁾。個と集団の育ちは相反するものではなく、保育者は集団の状況を把握し、子どもの関係や役割、立場を調整したり、それぞれの子どもの良いところを他の子どもたちに伝えていくようにしたりするなど、集団としての活動が、一人ひとりの子ども（「個」）にとって充実感が得られるものになるよう配慮することが求められる（厚生労働省2018）²⁷⁾。保育者は個と集団の関係性に関心を寄せながら代弁や仲立ちし、両欲求の充実に子ども自身が憧れ、バランスよく育つよう援助する必要がある。そして、「個」が互いをかけがえのない存在であると感じられるよう、心のつながりを大切にしたい温かい「集団」を育てる姿勢をもつ必要があると言える。

今後の課題として、書き表せなかった部分に焦点を当てて話し、「書く」と「話す」両面を経てリライトするからこそ出会える気づきも多数あることを踏まえ、「話す＝教員とエピソードを共有しサジェスションする」行程に視点を当て、教員のサジェスションを学生、またはサジェスションを行う教員がこの取り組みをどのように感じているか、また保育現場において、保育者等にも通用する方法であるのかを明らかにする必要がある。また、「エピソード記述」は、特別なニーズのある子どもを対象とした場面の省察に有効的に活用されることも多く、関連する記述を取り上げ、その学習効果について検証することや、広義の情動の内にあるイキイキ感やわくわく感に焦点を当て、比較検討する必要もある。

心淋しい子どもが多くなり、彼らを大切に思っていることをより丁寧に伝えることが求められていると言われている。学生は、対象者との心の動きを感じ、信頼関係を作る中で個と集団のバランスを考える態度を学ぶと同時に、共に暮らす生活者としてまずは子どもの生活に幸せを感じ、楽しんでほしいと願う。

田中（2020）は、心の健康の理解と探索のため、「獲得と受容」「個と集団の相互作用の健全化」「心身の安全と主体性の保障」の3つの観点が必要であることを明らかにしており²⁸⁾、対人実践に関わる臨床場面において、「心の動きの領域」を学び実践に活用できるよう具体化していくことが大切だと考える。エピソード記述は構造的に指導をすれば、書き手の主体が削がれる両義性も持ち合わせていること、サジェスションの視点到共通項はあるものの、改良の余地があること、リライトした文書であっても見返せばサジェスション自体が不十分な点も多いことを私自身が省みることを忘れず、保育現場や学生、他の研究より学ぶ謙虚な姿勢を持つことが必要である。

謝辞

最後に、本論文の作成に当たり、終始適切な助言を賜り、丁寧なご指導を下さった埼玉県立大学東宏行教授に感謝いたします。また、アンケート調査の実施を快く許可して下さった学生みなさんに感謝の意を表します。有難うございました。

参考文献／引用文献／脚注

注1) 鯨岡峻は、「心の動きの領域」は実践をより良いものにしたと思う当事者には踏み込まずには済まされない領域であり、当事者性(経験, 学んだ理論, 人間性)がしみ込むだけでなく、双方の情動が交叉し複雑な情動の動きに転化することで、嬉しい, 楽しい, 悲しい, 腹立たしいといった喜怒哀楽に関わる情動や、広義の情動であるワクワク感, ドキドキ感, イライラ感, しっとり感, 安心感, 不安感, イキイキ感, 思い, 息遣いなど、多様な情動も含め、相手の気持ちが「間主観的に分かる」基盤となると述べている。

注2) 鯨岡峻は、従来の客観主義(行動科学)を重視した観察ではなく、その場に居合わせた自他の心の動きやその場の力動感を観察者が間主観的に記録する接面(関与観察)パラダイムを用いた記録が必要であるとする。

注3) 山内紀幸は、保育をナラティブとして語る際、「育つ」、「促す」、「気づく」など、その言葉が指す具体的な内容が検討されずに使用され、記録の書き手も読み手も内容を理解できたような感覚を得てしまうことを指摘する。

注4) エピソード記述は、〈背景〉・〈エピソード〉・〈考察〉の三点で成り立ち、エピソードが生まれる保育者と子どもの歴史性となる〈背景〉を描くことで後述する〈エピソード〉を理解しやすいものとするが、学生は学びの途中であり、実習が短期間であるため、「背景」を十分に捉えることが難しい。「エピソード記述方式を用いた実習報告書」では、あえて「背景」の項目は設けず、「実習生が感じたエピソードに登場する子どもの姿」を表し、後述するエピソードがより分かり易くなるための必要な情報源を描くよう示唆している。

また、「エピソード記述方式の実習報告書」は、科目担当教員が授業内で描き方について教示後、実習で得心揺さぶられる体験を学生が自分の力で描き(第一次エピソード記述)、教員のサジェスションを受け、描き表しが難しかった点についてライトする(第二次エピソード記述)学習方法を指す。

注5) 鯨岡峻は、主体としてのありようを示す〈自分のところ〉の育ちは、『「ヒト・モノ・コト」との関わり合いの次元』・『社会・文化的影響力の浸透の次元(共同主観性の浸透の次元)』・『重要な他者との関係の次元(間主観的な関係力動の次元)』で成り立つとする。これらの項目の中で『重要な他者との関係の次元(共同主観性の浸透の次元)』

が一番重要で、クラスの「集団」を構成する人的環境(保育者やクラス子どもたち)の関わりやまなざしから受ける肯定的な映し返しをばねに信頼を寄せられ、愛され守られていると確信することが、〈自分の心〉に影響し、自信や意欲・人への信頼感を形成し、社会・文化的な環境のとりえ方を取り込んでいくとしている。

注6) 「私は私で生きる」という「自己を表出する心」は、自己充実欲求に根ざしており、自己肯定感や自己主張、意欲、自信など、自分を前に出していく心を含んでいる。一方「私は、私たちと生きる」という「周囲と共に生きる心」心は繋合希求欲求に根ざしており、周囲を信頼し、気持ちが繋がることをうれしく思う感情、ともに生活する構えなどを示している。鯨岡(2014)は、その二つの欲求がバランスよく育つことが主体的で自立して生きていく土台となるとする。

1) 鯨岡峻(2005), 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

2) 鯨岡峻(2019), 質的研究の構築と発展—理論から実践へ—, 日本看護研究学会, 42(3), pp1-7

3) 亀口寛治(2014), 家族心理学特論, 放送大学大学院文化科学研究科, p59-64

4) 木村敏(2005), 関係としての自己, みすず書房, pp86-100

5) 岸井慶子(2017), 保育の視点がわかる! 観察に基づく記録の書き方, 日本福祉法人日本保育協会, 中央法規, p13

6) 金澤妙子(2019), 保育のための基盤, 教職課程センター紀要, pp42-44

7) Donald Alan Schön(1983), The Reflective Practitioner: How professionals think in action. (=2001, 佐藤学・秋田喜代美, 『専門家の知恵~反省的实践家は行為しながら考える~』, ゆみる出版, pp86-108

8) 加藤繁美(2014), 記録を書く人書けない人, ひとりなる書房, pp18-31

9) 鯨岡峻・鯨岡和子(2004), やわらかアカデミズム・〈わかる〉シリーズ よくわかる保育心理学, ミネルヴァ書房, pp68-69

10) 文部省(2007), 幼稚園教育指導資料第4集 一人一人に応じる指導, pp26-27

11) 汐見稔幸(2010), 最新保育講座2 第2版保育理論, ミネルヴァ書房, pp182-189

12) 上村晶(2021), 初任保育者における子ども理解のゆ

- きづまりの構造, 保育学研究, 59 (1), pp57 - 68
- 13) 鯨岡峻 (2005), 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
- 14) 吉村香 (2012), 保育者の語りに表現される省察の質, 保育学研究, 50, (2), p65
- 15) 田尻さやか・西口守 (2013), 保育実践におけるエピソード記述の意義について: 学生は何をリアルに描き出そうとしているのか, 東京家政学院大学紀要, 53, pp9-21
- 16) 湯澤美紀 (2014), エピソード記述を通じた学生の育ち—幼児理解の深まりを目指して—, 保育士養成研究, 32, p62
- 17) 荒井康子・石野純子 (2018), 保育者養成課程における「エピソード記述」を通じた幼児理解の実態分析, 浜松学院大学教職センター紀要, 7, pp135-147
- 18) 湯浅美紀・上田敏丈・入江慶太 (2018), 学生がエピソードの語り手となるまでの4年間の成長, 保育学研究, 56 (3), pp137-148
- 19) 前掲 17), p136
- 20) 岡花祈一郎・杉村伸一郎・財満由美子他 (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に関する検討—, 学部・附属学校共同研究紀要 (広島大学学部・附属学校共同研究機構編), 37, pp229-237
- 21) 岡花祈一郎・杉村伸一郎・財満由美子他 (2010), 「エピソード記述」を用いた保育カンファレンスに関する研究, 学部・附属学校共同研究紀要 (広島大学学部・附属学校共同研究機構編), 38, pp131-136
- 22) 前掲 14), pp66 - 67
- 23) 小久保圭一郎 (2010), 保育者養成課程における学生の「育ち」に関する一考察: ある学生のレポートに「エピソード」が描かれる過程に着目して, 千葉明德短期大学紀要, 31, pp45-63
- 24) 増山由香里・勝浦眞仁 (2015), エピソード記述は保育者養成にいかにかかせるのか: 学生との対話を通して, 旭川大学短期大学部紀要, 45, pp81-92
- 25) 舟越美幸・増原真緒 (2020), 保育者養成校における「エピソード記述」方式を用いた実習報告書のリライトに関する一考察—教員のサジェスションの視点の共有に向けて—, 大阪健康福祉短期大学紀要「創発」, 19, pp13-14
- 26) 鯨岡峻 (2014), これからの幼児教育—集団の中で「主体性」を育むために園ができること—, 子どもを「主体」としてとらえ、今を認めながら未来を示す保育を, ベネッセ教育総合研究所, pp12 - 15
- 27) 厚生労働省 (2018), 保育所保育指針解説, フレーベル社, pp22-23
- 28) 田中志帆 (2020), 臨床心理学の研究動向と課題, 臨床心理学年報, 59, pp74 - 91

A Study on the "Report on Practical Training Using the Episodic Writing Method"

— Educational Practice of Reconstructing Episodes: From a Questionnaire Survey of First-Year Students

Funakoshi Miyuki*

Abstract

A questionnaire survey was conducted on students who worked on the "Report on Practical Training Using the Episodic Description Method," an educational practice of reconstructing episodes in the first year. The results indicated that 89.5% of the first-year students answered that it was a meaningful educational practice. In addition, in order to clarify the actual status of its educational effects, the questionnaire was conducted twice after two activities in the first year; the first time was after Kindergarten Practice I, and the second time was after Childcare Practice Ib. It showed that the students were aware of the dynamics and their own and others' thoughts in the "Setsumen (aida)." Moreover, they were also aware of the improvement of their practical skills, such as the improvement of the quality of their involvement and the deepening of their understanding of children. It was clear that many of the students had an understanding of issues that would lead to childcare practice, such as recording methods and awareness of reflection. In addition, the questionnaire after the second session (Childcare Practice Ib) revealed that many students were able to improve their childcare recording skills and practical childcare skills. In addition, it became clear that the more times the students wrote, the more their awareness of child understanding, recording methods, and childcare practice skills, as well as their inherent ability to reflect, and to gain practical knowledge of the individual and the group from a relational perspective.

Key words: reflection, Setsumen, individual and group relational development, post-practice guidance

*Osaka College of Social Health and Welfare
Contact Address : Funakoshi Miyuki
〒690-0823 4280 Nishikawatsu-cho, Matsue, Shimane Prefecture
Osaka College of Social Health and Welfare
Department of Child Care and Welfare
E-mail : m.funakoshi@kenko-fukushi.ac.jp