

# 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—

舟越 美幸\*, 増原 真緒\*\*

## 要約

本学は、各実習の事後指導として「エピソード記述」方式を用いた実習報告書の作成を行っている。はじめに、学生と指導教員は、学生が描いた第一次エピソード記述を基にその場面全体を振り返る。そして、次のステップとして教員のサジェスションを踏まえ、学生が第二次エピソード記述をリライトすることで深い学びを得ている。

しかし、各教員のサジェスションの意図に決まった視点はなく、それぞれの暗黙知に頼っている現状がある。学生に深い学びを提供するためには、教員のサジェスションの視点を明確にし、共通性を抑えていく必要があると考えられる。そこで、本研究は授業担当者の過去のサジェスションより、その方向性を見出していくことを目指した。その結果、「背景」「エピソード」「考察」について、授業担当者それぞれの思考が共通化され、本学の「エピソード記述」方式を用いた実習報告書における教員のサジェスションの視点が明確となった。

キーワード：エピソード記述 実習事後指導 子ども理解 省察 リライト

2019年9月27日受理（教育研究）

## I. 本研究の背景と目的

### 1. 実習における事後指導としてのエピソード記述

保育現場で活用される子ども理解および保育の省察方法の一つである「エピソード記述」は、近年その方式が保育者養成校においても広く取り入れられつつある。養成校に通う学生は、実習において心揺さぶられる多くの経験をする。しかし、「エピソード記述」として自分でその場면을思い起こして描くだけでは深まりのない記述となる場合が多いことが、様々な先行研究より明らかになっている。それは学生が自分の力だけで取り組んだエピソード記述は、客観的視点で、目に見える行動や事実のみの記述に留まり、

その場面で生じた自分の感情等の気づき等が記述されていないことが多く見られるためだと考えられる。

岡花（2010）は、担任保育者が関与観察後に描いたエピソード記述を基にカンファレンスを行い、リライトすることで、思いもつかなかった関わり方や考え方、子どもの捉え方に気づき、保育を深く掘り下げて考え、実態に即した心理描写に繋がることが確信できたと述べている。<sup>1)</sup>

しかし、その過程で重要なのは、指導する教員が自身の経験値の蓄積を基盤とし、どのような視点を持って学生に指導するかという点である。養成校学生の省察力を育む要因の特徴を明らかにするため、荒

\*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

\*\*島根総合福祉専門学校

井(2016)は、現在は大学講師である元幼稚園園長のエピソード記述の評価得点を、①子どもの表情や行動・つぶやきなどから自分なりの理解が記述され、それに対する自分の行動(関わりや思い・意図)が記述されているか、②子どもの行動と自分の関わりによる子どもの変化から、考察や反省が一貫してなされているか、③その他(エピソード記述量や文章表現について最低基準を満たしているか)を参考に、3段階で得点化しており<sup>2)</sup>、「エピソード記述」に取り組む養成校はこれを参考にすることができるだろう。しかし現在、学生のエピソード記述の書き直し(以降、リライトとする)を助ける視点について明確にされている研究は存在せず、検証していく必要がある。

## 2. 本学の「エピソード記述」方式を用いた実習報告書の現状と課題

### 1) 事前指導における学生への教示

本学は、保育士資格および幼稚園教諭二種免許を取得するため、1年次には保育実習10日間を2回、幼稚園実習1週間を1回、2年次には幼稚園実習3週間を1回、選択科目(保育所・施設)である保育実習10日間を1回という形で、2年間のうちに5回の実習を実施しており、各実習後には「エピソード記述」方式を用いた実習報告書を作成し、その原稿を基に実習報告会を行っている。実習報告書の形式は、以下のとおり様式の順に沿って項目とともに記入内容を記載する。

①「実践場面」：学生が関与観察した場面について時系列に沿ってそのやりとりと互いの心情を描く。

②「考察」：「実践場面」の内容について学生が省察し、その思いや気づき等について記入する。

③「今後の課題」：今回描いたエピソードおよび実習全体を振り返り、学生が自身の課題について考え、記入する。

授業担当教員は各実習指導の授業で、上記形式の実習報告書の作成方法について事前指導を行う。特に、「実践場面」については書き表すにあたっての視点について、より丁寧に指導しており、学生が体験(関与観察)した場面を思い起こし、その出来事について、関わりややりとりだけでなく、学生自身の心の動きや相手の心の動きについて表情や言動、しぐさ

などから感じ取ったことを、文章で表すよう伝えている。また、「考察」においても、「エピソード」で書き表した相手の思いや学生自身の言動および思いについて考察するよう伝えており、いずれも作成にあたって子ども理解や自分自身の保育者としての関わりの意味を問い直す姿勢を持つことが重要であることを教示している。

鯨岡(2007)は、エピソード記述を「背景」・「エピソード」・「考察」の3点セットで考え、まずはエピソードが生まれた背景を示すことが、その出来事を理解するために必要であり、背景を示すことによって、出来事のあらましが読み手に伝わりやすくなる<sup>3)</sup>と述べている。しかし、実習が短期間であることや、学生は保育について学びの途中であるため、背景を十分に捉えることが難しい。そのため、本学の実習報告書には「背景」の項目はあえて設けず、「実習生が感じた(捉えた)場面に登場する子ども(子どもたち)・利用児(者)の姿を記入する」とし、後述するエピソードがより分かり易くなるために必要な情報源を描くよう示唆している。本研究では、学生が描いた文章の中からその箇所を「学生が感じた子ども・利用児(者)の姿」、自分の心が揺さぶられた、または心に残った場面を「エピソード」、それを振り返る箇所を「今後の課題」も含めて「考察」とし、それら3点を含めた本学のエピソード記述方式の実習報告書を「エピソード記述」、本学が行う「エピソード記述」方式を用いた実習報告書を作成する学習を「エピソード記述学習」として述べていく。

### 2) 事後指導と課題

各実習後には学生が図1の流れに沿って、「2019実習の手引き(以下、実習の手引きとする)」<sup>4)</sup>に記載された視点を参考に、「エピソード記述」方式で書き、訪問指導担当教員とその場面に取り組んだ学生の思いや、書き表しが難しかった点について話し合う。そして、次の段階としてリライトのステップを置くという流れで取り組んでいる。

なお、学生の各実習にあたり、その前後で実習指導の授業を行っており、それを担当する教員を「授業担当教員」、それとは別に、実習前から実習後まで各学生に1名ずつ「訪問指導担当教員」(以降、指導教員

とする) が付いて指導を行い、「エピソード記述」のリライトに向けた話し合いも指導教員が担当している。

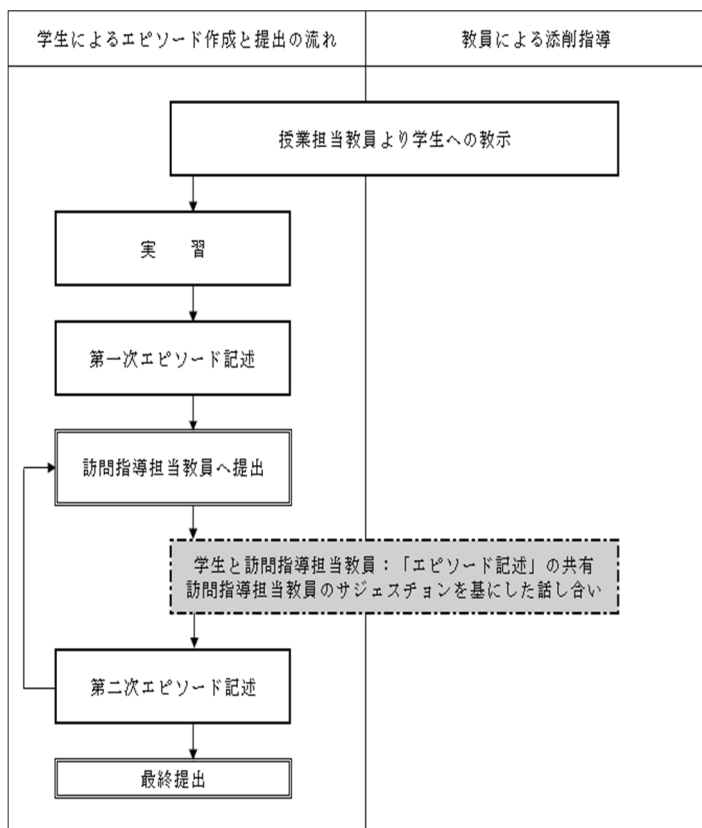


図 1：実習報告書におけるリライトの流れ

初めて取り組む 1 年次の保育実習では、客観的視点および短文のエピソード記述になる学生がほとんどだが、2 年間に於いて 4 回の実習を通して経験を重ね、子どもの視点に立った理解や、子どもと学生自身の間で感じた思いや心の動きに気づく。また、指導教員が学生とともに、「第一次エピソード記述」(学生が自分の力だけで取り組んだエピソード記述)を読み合い、教員のサジェスチョンに対して、学生が答えるというやりとりを通して、学生がその内容を踏まえてリライトすることで、より深まったエピソード記述(以下「第二次エピソード記述」とする)に取り組むことが必要である。

指導教員のサジェスチョンにより、次第に学生の多面的に子どもを見つめる視点が引き出され、新たな発見や理解を深めることができる。また、自分自身の感情を意識化するとともに丁寧に省察することで、保育観が深まる記述となることから、学生の深い学

びにつながる教育方法であると実感している。保育現場で毎日同じ子どもたちと関わる保育者とは違い、学生は実習の 2 週間から 1 ヶ月程度の期間しか子どもたちと関わるができない。このような状況で学生が本質的に子ども理解を深めること自体に難しさはあるが、指導教員が共通したねらいを持ち、学ばせたい内容の関連性について意図を持った指導を行うことで、保育者を目指す学生ならではの気づきや抱いた感情の丁寧な省察につながることによって、学生の学びは深まっていくだろう。

その中で、筆者らも含め指導教員は「実習の手引き」を参考に、個々が暗黙知の中で指導を行っている現状がある。それ故に、指導教員の視点は異なっており、一致したねらいを持った指導に至っていない。個々の教員の経験は様々であることや、学生がエピソード記述に描く場面である実習施設、それぞれのエピソードが抱える背景が幅広く多様であることもあり、学生が経験し、感じた思いや事象を引き出すことが難しいままリライトを終え、「第二次エピソード記述」とする場合もある。

### 3. 本研究における仮説の設定

授業担当教員である筆者ら 2 名が、これまでのエピソード記述学習を振りかえり、話し合う中で、リライトを求める箇所やサジェスチョンの意図にはある程度相互に共通性があるのではないかと、という見解が見出された。そこで、これまで授業担当教員が学生のリライトを指導したサジェスチョン箇所を基に、改めて焦点化および言語化することで、本学のエピソード記述学習をより意味のあるものとして考えた。その上で、各指導教員は学生への指導に当たって共通した目標やねらいを持つ必要があり、サジェスチョンにおける意図の共通性を抑えることが可能となると考える。本研究はエピソード記述学習における学生のリライトについて、授業担当教員が行うサジェスチョンを精査することでリライトを助ける視点を共通認識できるのではないかと、仮説を立て、進めていく。

## II. 保育者の専門性における「エピソード記述」

### 1. 重要な他者としての保育者

鯨岡（2011）は、子どもの発達を、環境における「ヒト・モノ・コト」と関わり合いながら育つ関係発達のプロセスの中に位置づけている。その子どもの環境に存在する周囲の人の言動やまなざしから「自分は愛され、守られている」という自己評価をもつことが、その子どもの自信や意欲・人への信頼感を形成することへ繋がる。子どもが保育の中で主体としての自分の世界を広げるためには、重要な他者である保育者に信頼を寄せ、自分は愛され、守られ、大切にされていると確信することが欠かせない条件となると述べている。<sup>5)</sup>

自己肯定感は、一度獲得すれば永久的に保持される性質をもたず、その後の正負の経験や周囲のまなざし、環境（「ヒト・モノ・コト」との関係性）から常に影響を受ける。そのため、保育者は日々記す保育記録を手がかりに、子どもの姿を「現在ある環境の中で表わす姿」とし、関係論的に理解し、省察することが重要となる。

## 2. 省察するための保育の観察・記録とは

厚生労働省（2009）は、平成21年施行保育指針改定の際、「保育所における自己評価ガイドライン」を示し、保育者一人一人が自分の保育を省察（自己評価）し、保育者相互に話し合うことで、保育の質の向上に繋げることを推奨した。<sup>6)</sup>保育計画作成のためには、子どもの姿を一日の保育の中で、個・集団両面から理解することを欠くことはできない。さらに、日々の保育記録をその連続性の中で見直すことは、より子ども理解を深める。

保育観察・記録の方法には様々なものがある。鯨岡（2013）は、図2に示すように、観察の方法を、客観主義（行動科学）を重視したもの（客観主義）と接面（関与観察）を重視したものと接面（関与観察）

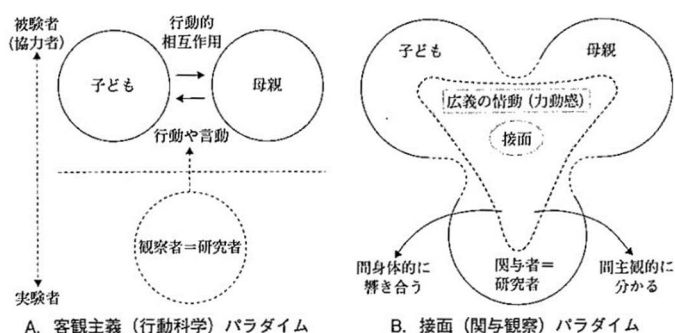


図2：客観主義（行動科学）パラダイム・接面（関与観察）パラダイム

を重視したものに分け、後者として、「エピソード記述」を確立している。<sup>7)</sup>

前者は、保育を観察する際、保育のねらい・内容から導かれる子どもの姿や保育者の援助等の事実行為に視点をおき、一日の流れを時系列的に記録する方法である。それに対し、後者は保育者の心が揺れ動いた場面をとらえ、その場で起こった事実行為だけではなく、その場に居合わせた自他の心の動きや、その場面の状況や雰囲気である「接面」も合わせ、保育者の主観で他の心を想像（間主観的に）し、記録することを特徴とする。鯨岡（2013）は、後者である、観察者がその場面を間主観的に理解する「関与しながらの観察」を重要視し、「エピソード記述」が保育実践現場に必要であることを示した。

子どもは一人の主体であるが、保育者も一人の主体（相互主体性）であり、人と人が共に生きる全てにおいて、相互に思いを交わす「接面」が成り立つ。保育者はその場面を関係論的に考え、関わる人々を援助する役割をもつ。エピソード記述は、目に見える行動を観察する側面のみならず、観察者とその場に居合わせる人々の接面において、情動を共有することで、主観的に理解する側面と、関係論的に理解する両面が可能となる。<sup>8)</sup>

## 3. エピソード記述の意義と保育現場での広まり

鯨岡（2015）は、エピソード記述の書き手の先行経験が問題意識と結び付くことで、心を揺さぶられる意識体験が起こり、書き手はその子どものイメージを、間主観的に場の状況や雰囲気と共に理解する。そのことを踏まえてエピソードを理解することは、場面における本質的な問題を浮き立たせ、その後活かされる深い学びになると述べている<sup>9)</sup>。また、他者に読んでもらい、討議を行うことを通して、自分の保育を振り返る手がかりにすることができる。この方法を通して保育者同士の経験を交叉させ、園全体の保育の質を高めようと努めることは、「子ども一人一人を丁寧に保育する」理念の実現に繋がり、広げていく観点であるとし、全国各地で研修会が行われている<sup>注1),注2),9),10)</sup>。

保育の質について、様々な検討がなされている現在、増田（2016）は、質の高い教育・保育に向け、

個々の保育者が主体的に自分の保育、保育園を可視化し、私の言葉で保育の課程を表現（記録・公表）していくことが求められており、具体的でその場になくともその時の子どもの姿（子どもと保育者の関係・子ども相互の関係）、表情、ことばなど目に浮かぶような記録、また子どもや保育者の思いを感じ取れるような記録を用いて省察することは、子どもの一人一人の変化や保育のあり方を見直し、検討する有用な資料となると述べている。<sup>9)</sup>

#### 4. 養成校におけるエピソード記述の活用と重要性

鯨岡氏による「エピソード記述」の研修会が全国的に開催され、そこでは参加した保育者が持ち寄ったエピソードを読んで意見を出し合い、1つの保育について検討するという内容が主となっている。これを受けて10年以上前から、保育現場において保育者の振り返りおよび保育の質の向上を目指してエピソード記述が有効的に取り組まれている。この方法は保育者養成校においても近年取り入れられ始め、学生の実習における振り返りや子ども理解の深化のために有効であることが多くの先行研究を通して明らかにされている。

研究の中で最も多く見られるのは学生の成長や意識の変化である。学生の子ども理解の深まりを目指してエピソード記述の研究に取り組んだ湯澤(2014)は実際の保育現場に身を置き、学生自らが心を動かしながら、子どもの姿を描き出すエピソード記述を行い、仲間たちとカンファレンスを通してエピソードを語り合うといった経験の往還は、学生にとって深い学びを導き出すことを示したと述べている<sup>10)</sup>。

また、田尻・西口(2013)は、学生はエピソード記述を通して、その時々の子どもの状況に応じた柔軟な対応が重要であることや、保育が応答的で共感的なものであることに気がつく経験をし、保育技術の向上に繋がる可能性があることを述べている<sup>11)</sup>。

エピソード記述の取り組みは、学生自身が子どもを客観的に見るのではなく、自分自身との関わりを通して子どもを見ることで、自分がどのような感情を抱いたのか、子どもはどのような様子や変化を見せたのか、そしてそれは何故なのかという事柄を省察することで、一層目の前の子どもの理解が深まる

とともに、自分自身の関わりを振り返ることにも繋がる。全国保育士養成協議会より発行されている『保育実習指導のミニマムスタンダード』でも、学生の自己評価および実習の事後指導においてエピソードの形式を取り入れることで、子どもの内面的な変化を捉えることや保育者の意図などを理解することがより深められると述べられている<sup>12)</sup>。

### Ⅲ. 研究の概要

#### 1. 対象となるエピソード記述の選定

研究の対象となったのは、授業担当教員が指導を行った元島根総合福祉専門学校（児童福祉科）・大阪健康福祉短期大学（保育・幼児教育学科）の学生が作成した「エピソード記述」（20××年度～20××年度）の51ケースである。授業担当者として、実習別に分類し、研究を行う必要性について、それぞれの実習のエピソード記述を比較検討した際、これらは、学年・実習内容に違いはあるものの、教員のサジェスションのポイントは、全実習において意図の違いがないことが共通理解されたことから、同質のものとして捉えるようにした。

#### 2. 研究の方法

はじめに、51ケースの第一次エピソード記述について、授業担当者二人がサジェスションを行った箇所を下線で記し、その横に書き添えて学生に示したサジェスションを「教員のサジェスション」、続いて学生が教員のサジェスションによってリライトした文章を「第二次エピソード記述」、そのサジェスションの意図を抽出したものを「教員の意図」とし、各ケースについて教員のサジェスションの意図を明確化し、表に表した。次に、そこから導かれた「教員の意図」に共通性があるのではないかという仮説から、言語化された「教員の意図」をコードとし、「学生の感じた子ども・利用児(者)」「エピソード」「考察」ごとにKJ法<sup>13)</sup>で分類を行った。各ケースについて「教員の意図」を言語化した際、それぞれの意図に複数の「教員の意図」があったケースも多かったため、複数の「教員の意図」がある場合、それぞれの意図に沿った複数のコードを用意し、分類した。また、分類後、抽出例について再検討し、カテゴリー生成を行った。

本文中では、生成された項目として、下位カテゴリーを[ ], カテゴリーを『 』で示し、述べることにする。

なお、教員のサジェスションについて、時系列に並び替えることを求めただけのもの、誤字脱字、文章として不成立であるため、訂正を求めただけのものについては省くことにした。事例として扱ったケースは、全て「学生の感じた子ども・利用児(者)」「エピソード」「考察」それぞれから教員のサジェスションを受けているものであり、次に続く KJ 法の抽出例を具体的に示すものとして適するものであると思われることからこの 2 事例に着目し、示すこととした。

鯨岡(2005)は、エピソード記述が「接面」における主体である者たちの心を描き、省察していくことに意味がある。そして、他者の視点を交叉させることは、メタ観察にとって重要であり、その事象のアクチュアリティに迫ることにつながり、エピソード記述の「質」を決めると述べている<sup>14)</sup>。しかし、本研究の目的はエピソード記述の解釈や心の動きを描き出すことではなく、授業担当者が行うエピソード記述のサジェスションの意図について探り、共有化を図ることであるため、構造的な面を探ろうとする視点を持つことを目指す。これは、エピソード記述やエピソード記述学習の有用性を実感しており、書き手である学生の思いを尊重し、深めていきたいが故であることを申し添える。

対象となった学生には、本研究の目的を伝え、研究参加の意思を確認し、了承を得た。また、データを例示的に示すにあたり、個人情報保護のため、施設名、人物名等については、全て特定できないよう、アルファベット表記とし、倫理的な配慮を行った。

#### IV. 研究結果

##### 1. 事例による教員のサジェスションの意図の抽出

2 つの事例より教員のサジェスションの意図を抽出するため、事例 1・事例 2 として、学生が記述した第一次エピソード記述を以下に示す。続いてその中から教員がサジェスションを行った箇所を下線と各番号を示した。次に表 1・表 2 とし、事例で取り上げた「教員のサジェスション」からリライトした文章を「第二次エピソード記述」、そのサジェスションにお

ける「教員の意図」とし、各事例について項目ごとに示した。

始めに、M くん(3 歳児・仮称)の事例を事例 1・表 1 として以下に示す。この実習は 1 年次 11 月、5 日間の幼稚園実習として行われた。学生は初めて書くエピソード記述となる。

##### 事例 1:【M くん(3 歳児)の行動】

###### 第一次エピソード記述

〈学生の感じた子ども・利用児(者)〉

M くん(3 歳・男児)は入園したばかりで、まだ生活の流れがつかめておらず、①周りの子どもと同じようなことをしようと思うと時間がかかり、保育者が声をかけても自分の気持ちが向くまで次のことをしようと思わないことが多くあります。

〈エピソード〉

登園後の朝の準備をする時、M くんは他のことに気持ちがいき、その日もなかなか準備ができていませんでした。私はどのように声をかけていいか迷いましたが、②「先生が準備しちゃうよ」と声をかけたところ、③「いやだ」といい、準備を始めました。

チーフの先生からは、「入園したばかりなので、まだ心の整理がついていなくて他の子どもと違うことをしている時があるけど、そっとしてあげてね」と伝えられました。次の日からは、M くんがしたいことは、気が済むまで見守り、気が済んでから他にやるべきことをするよう声をかけるようにしようと思いました。

お仕事の時間にお仕事をしながら、保育室を出ていこうとしていたので、「探検に行く？」と訊ねると「うん」というので、「行ってらっしゃい」と声をかけて見送りました。しばらくすると、③保育室に入ってきたので、私が「何かお仕事をやる？」と聞くと、④「うん」と言ったので、一緒にお仕事を探し、その姿を見守りました。

〈考察〉

M くんは入園したばかりでまだ心の整理がついておらず、気になるものがあると、それが解決するまで気が進まないのかなと思いました。M くんはその時やらないといけないことはわかっていたので、保育者の声かけによって、気が向くか向かないかが変わ

ってくるのではないかと考えました。保育者は、⑤子どもに合った言葉かけを考えていく必要があり、⑥気になる子どもに対して「〇〇やらない」と声かけても子どもが嫌な思いをしてしまうと思います。子どもが嫌な思いをしないためにも一人一人に合った関わり方、言葉かけを子どもと関わっていく中で探す努力を今後の実習からしていこうと思いました。また、日々の学びの中でも上手な子どもとの関わり方を学び、ボランティアなどで実践していこうと思いました。(表1)

次に、Sさん(40台・女性)の事例を事例2・表2として以下に示す。この実習は1年次2月、10日間の保育実習(障害福祉サービス事業所)として行われた。学生は2回目を書くエピソード記述となる。

#### 事例2：【Sさんの気持ち】第一次エピソード記述

〈学生の感じた子ども・利用児(者)〉

Sさん(女性)は言葉がよく分かれ、様々なことに興味があります。そのため、①たくさんの言葉を聞き取りすぎて自分の中で受け止め切れなくなり、②感情が高ぶってしまうことがあります。また、③アニメや何かのキャラクターになることが好きでよくその話をされます。

〈エピソード〉

Sさんいつものように話していた時のことです。Sさんが④突然「違うよ、違うよ」と言い出されました。Sさんの感情が高ぶったところを初めて見た私はどのように接したらよいか分かりませんでした。その時、⑤保育者の方がSさんに「落ち着いて話してくださいね」と声をかけており、私はそのように声をかけたらよいのだということが分かりました。

それから私は、Sさんのことをよく知ろうと思い、たくさん関わるようにしました。

Sさんはアニメが好きだということが分かり、⑥感情が高ぶった際には「落ち着いて話してくださいね」という言葉かけと共に、意識を逸らし、安心してもらえるようにSさんの好きなアニメの話をするようにすると、落ち着いて話ができるようになりました。その後、Sさんは前より自分の話をたくさんしてくれるようになり、「私は看護婦さんなんだよ」と色々なものになりきって話をしてくれました。

〈考察〉

Sさんが初めて感情が高ぶったときは、体調を検査する日でした。その検査の日には特に感情が高ぶりやすいことを知りました。また感情が高ぶるときは、周りからたくさん声が聞こえるようで、たくさん聞こえる言葉に興味はあるが、全部は受け止めきらず、そのような状態になったのだと思いました。

Sさんが前よりもたくさん自分の話をしてくれるようになったのは、私がSさんの感情が高ぶったときに気持ちを受け止めたことにより、少し信頼感や安心感が生まれたのではないかと思います。⑦個々の障がいや踏まえたうえで、その方がどのように思っているのかと受け止めながら接していくことが大切だと思いました。今後は⑧個々の声により耳を傾けられるようになりたいです。(表2)

## 2. 事例からの読み取り

### (1) 事例1・表1の解釈的読み取り

このエピソード記述の筆者である学生はMくんに対し、関与観察をする中で理解を深め、MくんにはMくんらしい関わり方や言葉かけがあることを感じ取り、今後の実習で子どもそれぞれに合う関わり方を学んでいこうという姿勢へ繋げている。Mくんが保育室の外へ行こうとしたとき、「探検に行く?」「いってらっしゃい」とその心を受け止めた態度で言葉かけをすることで、Mくんとの信頼を築く第一歩となったのではと感じる。筆者である学生は、教員のサジェスションを通し、「子どもの心を受け止める」という保育者として大切にしたい姿勢を感情が行きかう保育の場で実感したことを振り返ることで自分の言動やMくんの反応、その場の雰囲気と共に総合的に意識化している。そうすることで、「保育者の役割」を保育現場の中で学び、「子ども観の広がり」へ関連付けて考えることができている。また、教員のサジェスションにより、周囲との関係性の中でのMくんの視点を持つことへと繋がっていると考える。

### (2) 事例2・表2の解釈的読み取り

このエピソード記述の筆者である学生は、Sさんの感情が高ぶった際の関わり方について保育者がSさんと関わられる姿を観察し、真似ることでSさんより深く関わり、理解していこうとしている。また、Sさんとの関わりについて、教員のサジェスション

表1：事例1における教員のサジェスションの意図の抽出

		教員のサジェスション	第二次エピソード記述	教員の意図
背景	①	このクラスの中でのMくんをどのように理解していたのか。	Mくんは、よく他の子どもがしていることに興味を持ち、よく観察していたように感じました。	「学生の子ども理解」 「周囲との関係性」
	エピソード	②	どのような思いで声をかけたか。	Mくんに自分で準備をしてほしいと思い、「先生が準備しちゃうよ」と声をかけてみると
なぜ、その言葉を選んだのか、Mくんをどのような子どもだと理解していたのか。			他の子どもがしていることになんでも興味を持つ好奇心旺盛な子どもだと思っていたからゲーム感覚で言葉かけをすることにしました。	「学生の子ども理解」と 「学生の思い」
③		学生が声をかけた後のMくんの反応をどのように感じたか。	「いやだ」と走って自分のかばんのところに行き、急いで準備を始めました。	「その後の子どもの反応」 「子どもの表情、雰囲気」
④		その時のMくんの表情や雰囲気をどのように感じたか。	しばらくすると、嬉しそうな表情をして保育室に戻ってきました。その後は保育室を歩き回っていましたが、出て行くことはなく、落ち着いて過ごして	「学生の感じたこと」 「子どもの表情や雰囲気」
考察	⑤	子どもに合った言葉かけをどのように捉えているか	子どもに合った言葉かけをするタイミングを考えていく必要があると思いました。	「子ども観」「保育者観」 「学生の考え」
	⑥	保育室の外を探検したことでMくんはどのように心が動いたと感じたか	私がMくんのやりたくない、保育室の外に行きたいという思いを受け止めたことで信頼を寄せてくれたのだと思います。	「子どもの心の動き」 「学生の感じたこと」 「子どもの姿の変化」 「保育者観」

表2：事例2における教員のサジェスションの意図の抽出

		教員のサジェスション	第二次エピソード記述	教員の意図
背景	①	障がいについて分かれば詳しく記述する。	周りの状況が気になり意識が分散し、その周りの言葉を聞き取りすぎるため、	「特性・生きづらさ」の詳しい記述
	②	具体的な様子や行動を詳しく記述する。	よく感情が高ぶってしまい、その時は話し声が高くなったり、耳を抑えたりします。	「特性・生きづらさ」の詳しい記述
	③	好きなアニメやキャラクターが分かるか。	「ドラえもんが好きですよ」「タケコプターで空を飛んでみたいですわね」など、Sさんの好きなアニメの話をする	「興味関心」「得意なこと」の詳しい記述
エピソード	④	Sさんの表情や雰囲気をどのように感じたか。	突然早口で「違うよ、違うよ」と言い出しました。	「表情・雰囲気」と 「学生の感じたこと」
	⑤	保育者の方の言動や雰囲気をどのように感じたか。	保育者の方がSさんに「落ち着いて話してくださいね」と優しくゆっくりと声をかけており、	「保育者の関わり」と「雰囲気」「学生の感じたこと」
		Sさんの表情や雰囲気をどのように感じたか。	その言葉を聞いたSさんは、落ち着いて、再びアニメの話始めたことから	「その後のSさんの反応」「雰囲気」の記述
	⑥	どのような思いで声をかけたのか。	感情が高ぶった際には安心してもらえるように、「落ち着いてくださいね。Sさんは何のアニメが好きですか？」という言葉かけをすると	「学生の思い」「学生の行動」とのつながり
言葉かけの後の姿をどのように感じたか。		嬉しそうな表情をし、落ち着いて話ができるようになりました。	「その後の姿」「学生の関わり」	
考察	⑦	個々の障がいを踏まえることの捉えは？	障がい面だけを見るのではなく、Sさんの性格や気持ちをよくみてSさんの好きな話をした	「障がい観」「保育者の役割」
	⑧	個々の声をどのように感じているか	Sさんの好きなアニメの話と一緒にしたことなどで気持ちに共感することができ、人と人として良い関係となれたように感じました。	「理想の保育者像」

により、Sさんの特性を見つめるだけではなく、Sさんの心や心の動きに目を向け、興味を持っているアニメについてより深く意識して言語化している。また、改めてその場面においてSさんと共に楽しんだことを振り返り、表情や雰囲気と共に全体的に理解したことで、実習生と利用者、支援を学ぶ者と利用者という関係を越えるような感覚を味わい、理想の保育者像について深め、感じ取っていると考えられる。

### 3. KJ法により生成されたカテゴリー

次に、前項において教員がサジェスションを行った箇所を、「学生の感じた子ども・利用児(者)」,「エピソード」,「考察」に分類し、それぞれについてカテゴリー生成したものを表にまとめる。その際、エピソード記述内に描く主体となる人物については、年齢や性別、実習施設ごとの名称が様々であることから、以下の表の中では総称して〈主〉として表していく。

#### (1)「学生が感じた子ども・利用児(者)」におけるカテゴリー生成

「学生が感じた子ども・利用児(者)」について分類を行った結果、カテゴリーとして『エピソード理解へつながる〈主〉の情報』が得られた。その中の下位カテゴリーとして、[〈主〉年齢]・[〈主〉興味関心・得意・苦手]・[〈主〉性格・特性・生きづらさ]が生成された。もうひとつのカテゴリーとしては、『学生や周囲の関わりや関係性からの子ども理解』が得られ、その下位カテゴリーとして、[学生感じたこと・思い]・[学生と〈主〉の関係性・関わり]・[周囲と〈主〉の関係性・関わり]を生成し、抽出例も含め、表3に示した。

#### (2)「エピソード」におけるカテゴリー生成

「エピソード」について分析を行った結果、3つのカテゴリーが生成された。その結果を表4に示す。まずはじめに、『思い・感じたこと・心の動き』カテゴリーであり、下位カテゴリーとして[〈主〉]・[学生]・[周囲のヒト],次のカテゴリーとして『表情・態度・まなざし・しぐさ・声(トーン・速さ)・雰囲気(以下表情・まなざし等とする)』カテゴリーが生成され、その中の下位カテゴリーとして[〈主〉]・[周囲のヒト]が生成された。また、最後に『関わり・状況・関係性・姿』カテゴリーとして、[学生]・[周囲のヒト]・[周囲

の環境や状況]・[〈主〉や周囲のその後の反応]が生成された。

#### (3)「考察」におけるカテゴリー生成

「考察」におけるカテゴリーとして、3つのカテゴリーが生成された。一つ目は、『学生の感じとった〈主〉の理解・子ども観・障がい観』であり、下位カテゴリーとして[〈主〉の姿の変化・心の動き]・[〈主〉の性格・特性・生きづらさ]が生成された。また、次のカテゴリーとして、『学生の感じとった保育者の役割・理想の保育者像』,下位カテゴリーとして[学生の関わりや観察から生まれた理想の保育者像]・[保育者の関わりや観察から生まれた理想の保育者像]・[保育者の関わりや観察から生まれた理想の保育者像]が生成された。

また、最後に『学生の感じとった環境や状況の理解』のカテゴリーの中に、下位カテゴリーとして、[家庭・クラス・施設]が生成され、表5に示した。また、全てのカテゴリーに、「学生の感じとった~」という言葉を入れたのは、学生は学びの途中段階であり、今までの保育体験の中から、場面の状況を理解し、行動する。授業担当者は、学生の捉えに疑問を感じることもあるが、今現在の、学生が実習を受けることで感じ取った学びや、感動、戸惑いを尊重し、大切に思うが故である。今後も今の学びを足掛かりにし、学生自身が自分の保育を省察することで、自己課題を見据え、意欲をもって学んでいく姿勢を信じた。

## V. 総合考察

### 1. 仮説・結果の検証

本研究では、「授業担当者が行うエピソード記述方式を用いた実習報告書のリライトについて、サジェスションの意図に共通性がある」という仮説を探り、検証を行ってきた。その結果、事例からは、教員の意図とサジェスションの意図に関連性が認められ、一つのサジェスションから、複数の意図が生成されることが明らかとなった。また、その複数の意図をKJ法で抽出し、カテゴリーに分類した結果、散々していた「授業担当者の意図」に共通性が見られたことから、この仮説については支持する結果が得られた。今後はこれらを基に本学のエピソード記述の学習、またそれを用いた実習報告会をより深い学びへ導くことが目指され、共通した深い学びへと方向づけること

表3：「学生が感じた子ども・利用児（者）」によるカテゴリーの生成

カテゴリー	下位カテゴリー	抽出例
エピソード理解へ繋がる 〈主〉の情報	〈主〉年齢	・Rくんはクラスの中で1番月齢が高く
	〈主〉興味関心、得意・苦手	・アニメや何かのキャラクターになることが好きで ・Hちゃんは普段大人しく友達との遊びを楽しんでいる女の子
	〈主〉性格・特性・生きづらさ	・たくさんの言葉を聞き取り過ぎて自分の中で受け止めきれなくなり ・Kちゃんは人見知りがあり、物静かな子どもだと思っていました。
学生や周囲の関わりや 関係性からの子ども理解	学生の感じたこと・思い	・気になるのかよくこちらを見ているので ・いつもに比べ元気がない様子だったので、心配になって
	学生と〈主〉の関係性・関わり	・ブレイブボードを実習生にさせ、手をつなごうとしてくるなど ・座って私に話しかけるということがありました。
	周囲と〈主〉の関係性・関わり	・周りの子どもと同じ様なことをしようと思うと時間がかかり、 保育者が声をかけても自分の気持ちが向くまで次のことを

表4：「エピソード」におけるカテゴリーの生成

カテゴリー	下位カテゴリー	抽出例
思い・感じたこと 心の動き	〈主〉	・「抱っこされたことがない」と言ってきたので ・私の背中に背中を寄せてきて
	学生	・私が、「1枚目見たらできるよ」と言うと「これ難しいもん」と言いました。 ・私が入った瞬間「入ったらダメ」と言ったので、遊具の外に出ることにしました。 ・その日は、Hくんの近くに居ようしました。
	周囲のヒト	・保育者がSくんに袋を渡すと ・保育者と二人で保育室の入り口で製作活動を始めました。
表情・態度 まなざし しぐさ・ 声（トーン・速さ） 雰囲気	〈主〉	・私のそばに来て、私の膝の上に座りました。 ・Aくんに伝えると「もう僕片付けたもん」と言いました。 ・Mちゃんは「ちがう」と大きな声で言いました。
	周囲のヒト	・「Nくん動いたよ」とみんなが言ったのに、Nくんは大きな声で「動いていない」と ・保育者がつかまえると泣き出してしまいました。
関わり・状況 関係性・姿	学生	・いつものように話していたので、私は ・「Rちゃん、ずっと先生が鬼でいいんだって」と言うと
	周囲のヒト	・Mくんは他の子どもが入ってきたことを喜んでいる様子ではありませんでした
	周囲の環境や状況	・友達が来てくれるのをその場で待っている様子でした。 ・意識が周囲に逸れているようでした。
	〈主〉や周囲のその後の反応	・嫌だと言って準備を始めました。 ・その言葉を聞いたSさんは、落ち着いて再びアニメの話始めたことから

表5：「考察」におけるカテゴリーの生成

カテゴリー	下位カテゴリー	抽出例
学生の感じとった 〈主〉の理解 子ども観・障がい観	〈主〉の姿の変化・心の動き	・次第に人数が増えるにつれ遊びが発展していき、最初は喜べない様子だったMくんが楽しんで…
	〈主〉の性格・特性・生きづらさ	・Sさんには元々苦手さがあるように感じていて ・カづくでAちゃんを連れていこうとしていましたが ・これまで相づちのみで答えていたHくんだったが
学生の感じとった 保育者の役割 理想の保育者像	学生の関わりや観察から生まれた理想の保育者像	・子どもに合った声かけができるようになりたいです。 ・個々の声により耳を傾けられるようになりたいです。 ・どう声をかけたら喜んでくれるだろうと思った。
	保育者の関わり方の理解と実習の課題	・トラブルにどう対応していいのかわからなかった。 ・なぜ泣き止まなかったのかわからなかったが ・子どもを注意する場面に目が行きがちになるが
学生の感じとった 環境や状況の理解	家庭・クラス施設	・赤ちゃんが生まれて、可愛がっているようですが ・家で素直に言うことができないと聞いていたので ・愛着関係がとれていない子が多く

が予測できる。

また、「学生が感じた子ども・利用児(者)」に関する教員のサジェスション箇所が全体的に少なく、実習報告書の作成にあたり、事前に授業担当者より伝えている内容が、「エピソード」や「考察」に比べ、学生にとって捉えやすく、総数として多くあがらなかったのではないだろうか。また、本来なら「背景」とは、養育者にどのような思いで育てられてきたか、入所からの子どもの姿等、成育歴における情報も加わる。しかし、実習期間が短いことや、実習施設側の個人情報保護等の事情もあり、学生により多くの情報を得るように望めないことも要因の一つであろう。本研究で教員のサジェスションについて、事例、カテゴリー生成を通じ、視点が明確にされたことから、視点や方向性の共有化を図るため、文章化を行ったものを次項に示す。

## 2. 本学における「エピソード記述」学習における教員のサジェスションの共有に向けて

本研究における教員のサジェスションの視点の共有を図るため、文章化を行ったものを以下に記す。学生がリライトに取り組む際、教員の指導内容の共通化を行ったことは、学生が各々の教員とそれを参考に共通な意図をもった話し合いを行うことで意欲的に第二次エピソード記述へ向い、学生自身の学びを

深めることに繋がると判断できる。教員は、学生が現時点において無意識であったとしても、現時点の気づきを学生と共有し、学生の主体性を尊重する姿勢を常に忘れず、次につながる視点として示唆することは可能となると考えられる。

### 「本学におけるエピソード記述サジェスションの視点」

#### 学生が感じた子ども・利用児(者)の姿

エピソード理解へ繋がるように

○子ども・利用児(者)の情報を描く。

- ・年齢(男女)
- ・興味関心・得意なこと・苦手なこと
- ・性格・特性・生きづらさ

○学生や周囲との関わりや関係性からの子どもをどのように理解していたかを描く。

#### エピソード

心が揺さぶられたこと、感じたこと、心に残ったできごと、場面について

○関与観察から感じられた言動、周囲の環境、表情・態度・まなざし・しぐさ・声(トーン・速さ)・雰囲気から感じ取られた子ども・利用児(者)の思い・心の動きを描く。

○自分自身が、子ども・利用児(者)をどのように

理解し、感じ、考えたことでどのような関わりをしたのか。

○その関わりに対し、子ども・利用児(者)がどのような姿・状況・関係性に変わったか。

○それをどのように感じたのか、自分の関わった後の子ども・利用児(者)の思い・心の動きを想像し、表情・態度・まなざし・しぐさ・声(トーン・速さ)・雰囲気を描く。そこから、自分自身はどのように感じ、考えたのか。

### 考察

背景やエピソードで描いたことを通して

○自分自身と子ども・利用児(者)との関わり解釈や読み取りを描く。

○自分自身が感じた今後の実習の課題、保育観や子ども観・障がい観の広がりを描く。

### 3. 総合考察

私達は自分自身の体験の中で、知らず知らずのうちに相手の様々な情報、周囲の環境から感情評定を行い、行動している。学生は実習が短期間であること、保育の経験の少なさ等はあるものの、学内で学んだ知識や今までの経験を合わせ、なぜ自分がその場面に心を揺れ動かされたのかという問題意識と、どのように目の前の子どもと関わるべきだったのか省察し、動態としての保育を学ぶ。「エピソード記述」に初めて取り組む学生は、教員がサジェスションを行う際「自分がなぜそのように子どもを理解したのかわからない」「自分がなぜそのような行動をしたのかわからない」と答えることが多い。学生は間主観的に主の子どもを主体とするイメージは描きやすいが、自分も一つの思いを持った主体であり、相互に環境の一要因(重要な他者としてのあるべき姿)であることを意識しづらいように感じる。教員は、学生が経験した場面を共に振り返りながら、学生の「主体」である思いと学生がとった行動をつなぎ合わせ、その保育の場面で学生自身が主体的に存在していたことに気づくようなサジェスションが必要となる。

また、その主体である両者には、両者を取り巻く周囲の環境が存在し、両者の行動は、当人の意思とは無関係に環境刺激(周囲の社会環境であるヒト・モノ・コ

ト)に誘発される。学生は、無意識のまま自動性の中で、エピソードの主の子どもの行動を観察し、その全体の様子から相手の内面を感じて理解し、自分自身の経験知の中から次の自分の行動を選択する。そのため、教員はその子どもの姿は、周囲の環境や関係性から成る、現在表わしている姿として理解すること、学生と子どもを関係論的に考えていくようサジェストすることが学生の保育を理解し、学んでいく質を自ら高めようとする意識に繋がるのではないだろうか。

学生は、これからも「エピソード記述」を積み重ね、他の学生の報告書等を整理し、総合的に理解していくことが重要になるだろう。そのために教員は、学生の関与観察を通した『まなざし』『表情』等相手が発信している情報を意識・言語化し、共感・肯定的に子どもと感情を共有する側面と、場面を関係論的に捉え、先行経験と合わせながら状況や雰囲気と同時に理解する側面を同時に学ぶ。そのような総合的な実践知になっていくようなサジェスションはどのような方法が適切であるのか、今後も追い求めていく必要がある。

### 4. 今後の課題

本学のエピソード記述学習は、教員のサジェスションの視点が明らかになったことで今後活用していける教育方法となる可能性があり、方向性を見定めることにつながった。しかし、保育や教育の場面は、多様であり場面を捉えるには多くの経験が必要であることから、学生も指導教員もエピソード記述学習の共有に難しさを感じることも多い。そのため、現在の学生の感じている教育的効果を検証し、改めてどのように活用していくのかを明確にする必要性を感じる。

また、今後も本学として大切に、2年間の学習課程の中で、段階的に積み重ねる必要があるが、その方法論、有効性について明らかになっておらず、検討する必要がある。しかし、書き手の主体を大切に考える場合、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ることを忘れてはならない。

学生は、実習場面においても子どもにとって自分が重要な他者となる存在であることを意識し、保育

を学ぶ真摯な姿勢をもつ必要がある。そして、周囲の環境と応答的に過ごす子どもの育ちを支える者として一人一人の子どもと思いを共有し、成長を喜び、働きかける役割を見つめていって欲しい。学生は、日々実習をこなすことに全力を注ぎ、一人一人の子どもを大切にしたいと思っても、自分自身の思い、子どもの思い等に意識できず、過ぎ去ってしまうことも多い。しかし、学生のエピソード記述を読み進めていくうちに、はじめは「実習生-子ども」であったはずが、そのフレームだけでは捉えきれない、例えて言うならば「ヒト-ヒト」として生活を楽しもうとする深まりを感じ、人としての幸福感や学生の成長を感じることもある。筆者である私たち自身が真摯に様々なエピソード記述を用いた教育方法の研究から教員のサジェスションと共に学生自身の記述の視点について学び続ける必要がある。

#### 脚注

- 注 1) 安来市保育研究大会(2017), 大山セミナー  
 注 2) 鯨岡峻(2017), 「接面」の人間学としての保育学のために～「保育における〈養護の働き〉と〈教育の働き〉および保育の根幹をなす〈接面〉について考える～, 第42回保育総合研修会, 「子ども・保護者・保育者が輝く日本の保育を求めて…実践と研究の交わる場所」, 全国私立保育園連盟, 保育通信, pp21-25

#### 参考文献

- 1) 岡花折一郎 (2010), 「エピソード記述」による幼児理解に関する研究～保育内容言葉との関連を中心に～, 広島大学院教育学研究科紀要, 第3部, 第59号, pp.153-159

- 2) 荒井庸子 (2016), 保育者を目指す学生における省察力-省察の特徴と省察力に関わる要因の検討-, 浜松学院大学教職センター紀要, pp.15-30  
 3) 鯨岡峻, 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, p.68  
 4) 大阪健康福祉短期大学 保育幼児教育学科 (2019), 2019 実習の手引き, p.30  
 5) 鯨岡峻 (2013), 子どもの心の育ちをエピソードで描く, ミネルヴァ書房, pp.31-33  
 6) 厚生労働省 (2009), 保育所における自己評価ガイドライン  
 7) 鯨岡峻 (2013), なぜエピソード記述なのか「接面」の心理学のために, ミネルヴァ書房, p.20-38  
 8) 同上  
 9) 増田まゆみ (2016), 保育の友「子どもの主体性の尊重と計画性のある保育～保育の質の向上に津ながる指導計画に～」, 第64巻, 第3号, 全国社会福祉協議会, pp.21-25  
 10) 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 第32号, p.70  
 11) 田尻さやか・西口守 (2013), 東京家政学院大学紀要, 53, pp.9-21  
 12) 一般社団法人 全国保育士養成協議会 保育実習指導のミニマムスタンダード編集委員会 (2017), 保育実習指導のミニマムスタンダード 2017年版, 一般社団法人 全国保育士養成協議会 p.32-3, 81  
 13) 川喜田二郎・牧島信一 (1967), 発想法-創造性開発のために- 改版, 中公新書  
 14) 鯨岡峻 (2005) エピソード記述入門 実践と質的研究のために, 東京大学出版社, p.259