

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 —

A Study of Child Care Records in order to Understand a Child's Behavior and Teacher's Support in Early Childhood Care and Education (II)
: Some Effects and Issues of Educational Practical Records by Episode

小 山 祥 子

The purpose of this study is to consider useful ways of writing child care records in order to understand a child's behavior and teacher's support. Students who learn about early childhood care and education also have to practice writing such records, but it is difficult for them to write precisely. It is thus necessary to develop their abilities of understanding as teachers.

This second report considers the improved practical records that include the episode records. It was found that: the episode practical records have some effects in order to students learn the understanding child's behavior and teacher's support. On the other hands, there are some issues on this improved records. It is so hard for some students to write episode records because of their lack of writing abilities.

It is clear that the episode practical records will be useful to understand each child and teacher's support, but before they get these effects, they need to learn how to write using their own description. It is more serious issues for the specialty of child care and education.

1. はじめに

保育記録は幼児理解を深め、保育実践を振り返る文書として保育者にとって不可欠なものである。保育を学ぶ学生にとっても実習で記録を書く意義は大きい。それは、幼児理解と幼児に適切な保育者の援助・指導の観点を磨くことにもなるからである。

近年の学生の傾向としては、少子化の影響を受け、学生自身の幼少期から短大入学後に至るまで日常的に子どもと関わる経験は非常に少なくなっている。例えば、本学の2006年度1年生においては、小学生時代に乳幼児と日常的に関わっていたという学生は全体の約30%、中学高校時代では職場体験学習等で約40%の学生が一時的な関わりをもつものの、日常的な関わりとな

小 山 祥 子

ると中学時代で7%、高校時代で4%と落ち込む。短大に入学してからは、実習以外で乳幼児と触れ合う機会がないという学生が約40%にも達している¹⁾。この数値だけをみると、保育者養成の立場からは心細い学生の素地と思えるが、実際の保育現場では、必ずしも保育経験年数が高いほど幼児理解が深いとは限らないという見方がある²⁾。とすれば、その学生の素地をマイナスと考えるのではなく、子どもへの新鮮なまなざしをもつ保育者として養成していく意義は大きい。一方、文部科学省では、保育者の専門性の1つに、「一人一人の幼児の内面を理解し、信頼関係を築きつつ、発達に必要な経験を幼児自ら獲得していけるように援助する力」を強調している³⁾。

このような近年の学生の実態と求められる保育の専門性を考慮しながら、子どもと直接関わる実習において、有意義に幼児理解と保育者の援理解を習得させる保育記録の改善は急務であるとする。中でも実習日誌については、従来、時系列式に一日の流れを追って記録する様式が主流であった。この様式は、保育の流れを理解することは容易であっても、一人一人の子どもを捉える視点が育ち難いという欠点がある。日常的に乳幼児と触れ合う機会がない学生にとって、実習で幼児理解と保育者の援理解を深められる実習記録の改善は必須と考える。

先稿では、保育記録の原理・方法を幼児理解の視点から再考し、具体的に保育者によるエピソード記録を用いて、幼児理解と保育者の援理解の観点から、エピソード記録の効用を考察した。その結果、客観的事実、主観的観点、第三者からの捉え方の3つの記録内容が存在することによって、ある程度の幼児理解と保育者の援理解を深める記録となることが考察された。

本稿では、それを踏まえ、本学が行ってきたエピソード記録型実習日誌の効用と課題を検討し、幼児理解と保育者の援理解を深める保育記録のあり方を考察するものである。

2. 研究内容と方法

1) 実習日誌の改善点

学生に幼児理解と保育者の援理解を促していくような実習日誌の記録様式を、時系列式からエピソード記録形式に改善した。子どもの動きやそれに対する保育者の援助・指導を客観的事実として記録し、そこから学生が気づいたこと・学んだことを主観的観点から記録する。第三者の捉え方として担当保育者の記入欄を設け、そこで学生が捉えた観点到コメントいただくというエピソード記録を実習日誌の中心項目とした。具体的記録項目としては、「子どもの活動」「保育者の援助」⁴⁾「実習生の気づき・学んだこと」であり、保育者の援助には、実習生としての関わりも含め、文頭に印をつけることによって保育者(●印)と実習生(*印)の区別をつけた(図1参照)。その他、日誌に最低限必要な項目(日時・担当クラス・実習の目当て・一日の流れ)を設け、保育の基本としての「環境を通して学ぶ」観点から、環境構成の枠を設けた。ここには、エピソード記録に関連する環境構成、または保育者が意図した環境設定を描画するものとした。

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）

教育実習日誌		実習 () 日目		北陸学院短期大学保育学科		
20 年 月 日 ()		幼稚園名:	歳児・出席 名 (男: 女:)	実習生:		
天気	時 分 ~ 時 分	● 子どもの遊び・活動	● 教師の援助 (*実習生の援助)	実習生の気づき・学んだこと		
<今日の実習めあて>						
<一日の流れ>						
<今日の反省・疑問など>		<指導担当者の助言>				
<環境の構成:>						

<図1> 幼児理解と保育者の援助理解を深めることをねらいとした実習日誌の様式

2) 実習日誌の書き方の指導方法

日誌の書き方は、事前指導の授業内においてビデオを使用しながら学生に指導し、添削を行った。ビデオは、子どもと保育者のやりとりが多く見られる自由遊びでの場面を提示し、数回の視聴の後、書き方を練習し解説をした。書き方のルールとしては、子どもの活動と保育者の援助の欄は客観的記述に努め、生きた記録となるよう語尾表現を現在形とした。その場面から、学生自身が気づいたことや学んだことを並列して記録する。ただし、学生はまだ保育に対して養成段階であるため未熟で誤った観点となりやすい。場合によっては、学生はそのつもりはなくても担任保育者を非難しかねない表現になってしまうことも考えられる。そのため、できるだけ謙虚な見方をもって丁寧に記述するよう指導した。

1年次の附属幼稚園実習では、日誌に関して短大教員数名が現場で個別添削指導を行った。2年次の実習では、事前説明会で日誌の趣旨を実習園に説明し、現場の保育者にその指導を委ねた。

3) 研究対象と時期

2003年度からエピソード型実習日誌を導入してきたが、本研究の対象とする日誌は、2004年度1年生126名と2005年度2年生122名であり、一部2006年度2年生104名と1年生99名を含む。それら日誌の記述内容を分析し考察した。併せて、学生側と実習園側の実習後の実習日誌に関するアンケート結果を参照する。

考察の対象とした実習時期は、2004年7月1年次保育所実習5日間、2004年9月1年次幼

稚園実習5日間、2005年5～6月2年次幼稚園実習3週間、2006年度9月1年次幼稚園実習5日間である。

3. 研究結果と考察

1) 記録内容の分析

実際に、学生の実習日誌に取り上げられているエピソード記録の内容を分析することによって幼児理解と保育者の援助理解の考察を試みた。まずは、(1) 1年次の実習日誌を読み、不適切な表現と思われるものを取り上げ分類した内容を考察する。次に、(2) 学生が取り上げた同じ記録場面を比較しながら、担任教諭の記録と併せて幼児を見る視点の違いについて考察する。さらに、(3) 1年次と2年次のエピソード記録に表記されている主語の種類、対象としている相手进行分析することにより幼児理解を考察する。

(1) 1年次の記録分析からの考察

幼児理解と保育者の援助理解をする上で中心となる項目、「子どもの活動」「保育者の援助」について詳細に読み込むと、不適切な記述の仕方が散見された。その不適切な記述を分析すると、いくつかのパターンが考察されたため、それらを分類してみた。次の表1のように、概ねA～Dの4つのタイプに分類されると考えられた。

<表1> 実習日誌におけるエピソード記録部分の不適切表現の一覧(原文どおり、下線部分は筆者付記)

タイプ	●子どもの遊び・活動	●保育者の援助(*実習生の援助)
A	・絵本を読んでいるとき、先生が「にゃおと言ったのは誰でしょう」といい、この言葉に子どもたちは「ねこ、ねこ」といったり、「ねこじゃないよ、犬だよ」といろいろな声を聞きました。自分の思ったことを口に出し、先生に聞こえる大きな声で発言していた。	・一文一文を大切に読みながら、その人物になりきったように鳴いたり、吠えたりしていた。
B	・子どもたちはそれぞれ自由に、砂遊びをしたり、ジャングルジムや滑り台で遊んでいる。集まってブラックベリーを食べる。	・一緒に砂遊びやサッカーなどをしている。先生たちが園庭でなったブラックベリーをとってきて「みんなおいで、ブラックベリー食べるよ」と声をかける。
C	・玩具で遊ぶ時間のとき、曲に合わせて楽しく踊っている。それぞれの玩具で遊んでいたお友達もそれに混ざって楽しそうだった。 <u>女の子が多かった。男の子はブロックが好きで大きく長い鉄砲を作って、戦いごっこをしていた。</u>	踊りを楽しくさせるために、ポンポンを持ってくる。曲に合わせて、激しく踊ったり、のんびり踊ったりして <u>お手本を見せていた。</u>
D	・図鑑を見ながら「どの動物が好き? 2つ選んで」と聞いている。キリンやクジラのページになると「これ動物園で見たことがある」と話してくれる。	・途中までしか色を塗っていない子に「もう少し色を塗ってかわいくしようか」と色塗りをするように <u>促してあげる。</u> ・「○○ちゃんも一緒にしよう」といい、間に入って喧嘩を止め、仲良く遊ばせている。 ・靴をしまい忘れている子どもに対し「○○ちゃん、靴が迷子になっていると」と言葉をかけてあげている。 ・積み木を積んでビー玉を転がしているが、うまく転がらないときに「こうすればうまく転がるよ」と <u>教えてあげ、子どもたちに作らせ、うまく転がれば「すごいね」と一緒に喜んであげる。</u>

Aのタイプは、子どもと保育者を区別せず混在させた記録になっている。これは、書き方を理解していない初歩的なミスをしたものである。子どもと保育者の活動を分けて書くことができるようになれば、そのこと自体がまずは幼児理解の第一歩となると考える。それは、それぞれの行為を分けて記録することで、双方の行為の意味が見えてくると思われるからである。

Bのタイプは、「子どもたち」「男の子」「女の子」「先生たち」など対象とする子どもや保育者を総称して表現した記録である。総称で表現しているうちは、子どもや保育者に対して漠然とした表面上の動きとして捉えられているにすぎない。総称表現は、一人ひとりの子どもを見極める目がまだ育っていないものと思われ、それが具体的な実名や仮名を使った表現になれば、「その子ども」が浮かび上がり、幼児理解が促進されるものと考えられる。

Cのタイプは、自分の主観や思い込みを入れた表現であるといえる。主観的記録がいけないというのではない⁵⁾。養成段階にある学生は、まだ子どもとの経験が浅いため、自分の個別につくられた見方が先行しやすい。そのために場面の状況を学生自身の思い込みや先入観を通して見てしまう傾向が強く、それでは真の子どもの姿や保育者の思いは見えにくいと思われる。主観的記録は、「実習生の気づき・学んだこと」の欄に記述することができる。「子どもの活動」「保育者の援助」の2つの欄においては、客観的に記述することが大切である。このことから、学生はまず、客観的に捉える見方から幼児理解を始め、保育経験を積むうちに自分の見方（保育観）を織り交ぜることが適切であると考えられる。

Dのタイプは、子どもに対して「～してあげる」「～させる」という表現が用いられている記録である。この表現は、「保育の主体は子どもである」という保育の原則に反した捉え方となりかねない。特に、使役動詞の使用は、子どもを無視した保育者中心の進め方と受け止められ、一人ひとりの子どもの心に寄り添うという姿勢に欠けてしまう。また、常に保育者は子どもの指導的立場にあるという誤った見方を象徴している。記述の中で、「～してあげる」「～させる」という表現を使わないように努めることで、子どもの見方や、保育者としてのかかわり方の視点が養われるものと思われる。子どもが保育者（実習生）に「～してくれる」という表現も、保育者中心の見方と受け止められる。

その他、表中の文末表現の中には、過去形のものがあるが、できるだけ現在形で記述するほうが、より鮮明な保育場面を再現しながら記録を振り返ることができると思われた。

（2）同一場面における記録の仕方の違いからの考察

実習先で同じクラスに入っていた4名の1年次実習生と担当保育者の記録を一覧にしたものが次の記録である。記録場面は、2006年9月1日（金）5歳児クラス、室内での自由遊び時間中のH君とG君のトラブル場面である。

小 山 祥 子

<表2> 学生(1年次)のエピソード記録(原文のまま掲載)

学生	●子どもの遊び・活動	●保育者の援助(*実習生の援助)	実習生の気づき・学んだこと
A	●ブロックを楽しそうにしている男の子たちがいる。そのうちに男の子の泣き声が聞こえてくる。同じものが欲しかった様子で取り合っているようだ。H君はM君をブロックで叩いてしまっている。	●泣いている子の側に駆け寄り、すぐ「どこがいたい?何があったの?」と2人に問いかけている。先生はM君の指の処置をすぐしていた。 *「大丈夫?」と声をかけることをM君にしている。	このときの先生の素早い行動はとても勉強になりました。子どもたちの変化にすぐ気づき、その場にあった行動や対処の方法を身につけなければならないと思いました。
B	●M君とH君がおもちゃで遊んでいる。ところがおもちゃの取り合いになってしまい、H君がM君をたたいてしまった。M君は痛そうな表情を浮かべている。	●その状況にすばやく気づき、二人の側に駆け寄った。なぜこのようなトラブルになってしまったのか確認していた。そして先生が子どもたちに話をするときに2人がそのようなトラブルになってしまった理由を話し合っていた。	5歳児の子どもは、乳児とは違い力が強いのでちょっとしたトラブルでも大きな怪我になりやすいのではないかと思いました。保育者は周囲の状況を常に把握し、怪我や事故を防ぐことが大切だと思いました。そしてトラブルが起こったときは誰が悪いのか決めるのではなく、トラブルになってしまった理由を話し合い子どもたちの思いやりの心を育てることが大切なのだと思います。
C	●積み木に似たようなおもちゃで遊ぶ男の子2人。2人は別々に作りたい物を作っているが、2人が欲しがっている道具が重なり取り合いになる。取り合いをしているうちに一人が道具を持ち叩いてしまう。叩いた指は真っ赤に腫れてしまう。	*二人の間に入り「これ何個あるから半分にして使わない?」と声をかける。叩いてしまった後に「叩いたら〇〇君痛いよね?」と声をかける。 ●泣いているのを見つけ、「何があったか先生に教えてくれる?」とやさしく問いかける。	子どもは自分の作りたい物があるとそれを作るために使うものは自分の物として考えるのだと思いました。そして自分の物と思っていた道具を取られ、それを取り返そうとしてけんかをしてしまうと思いました。叩いてしまったという気持ちはあるのにうまく口に出不せない、うまく話し合いができないという気持ちがよくわかりました。
D	●道具の取り合いで、H君がM君を叩いてしまう。M君は指が少し赤くなり泣いている。	●教師はなぜそういうことになったのかを子どもに聞く。怪我をした子には水でぬらしたタオルを渡し、指を冷やす。	実習生は目の前で喧嘩が起きてもあわててしまいましたが、教師はなぜ喧嘩が起こったのか理由を聞き、怪我をした子どもにも素早く対応していました。私も慌てるのではなくその時の状況をしっかりと把握し、適切な対応ができるようにしたいと思います。

<表3> 5歳児担当教諭のエピソード記録（原文のまま掲載）

●子どもの遊び・活動	●保育者の援助	保育者の思い
<p>●M君、H君それぞれにクーゲルバーンでコースを作り始める。お互いに一番長いレールを使おうとレールを手にした時、同時にレールを持ち、取り合いになる。最終的にM君が取って、取られたと思ったH君が別のクーゲルバーンのレールでM君の手を叩き、大泣きをする</p> <p>M君「オレ先に使った！」</p> <p>H君「ばくだぞ！」</p> <p>二人とも「もう全部使ったからこれしかない！」</p> <p>M君「Hがとるからや、そして叩いた！」</p> <p>H君「ばくが初めに使おうと思っていたのにとったから」</p> <p>M君「…言っていない…」</p> <p>H君「……………」</p> <p>M君「言おうと思ったらHが叩くし…」</p>	<p>●遊びの様子、メンバーを把握する</p> <p>参加していたメンバー：M君、H君、R君、RR君、RY君、HT君</p> <p>●子どもの近くに実習生がいたので遠くの方で様子を見ながらすぐにトラブルになった2人の方へいく。</p> <p>「何かあった？」とそしらぬふりで近づく</p> <p>「2人とも使いたかったのかな」</p> <p>「もうこのレールはないの？」</p> <p>「H君、手が痛そう」</p> <p>「2人とも同じようにこのレール使いたいと思ったんだね。ばく使いたいつて言った？M君は？H君は？」と確認する。</p> <p>「そっか…思っていること言えよよかったね」</p> <p>その後、M君の指の手当てをする。</p> <p>朝の集合時にこのトラブルについて皆に伝える。</p>	<p>M君とH君は密接な関係はまだ見られない仲であるが、1学期の頃よりお互い興味を持つものが同じで、たびたびトラブルもあった。</p> <p>M君は動きが素早く、自分が“こう”と思ったら即行動するので相手の気持ちに後で気づくことも多い。他の人の気持ちや思いに気づき、受け入れられるようになってほしい。</p> <p>H君の場合、普段はとてもユニークで友だちに対してもやさしい面が見られるが、自分の思い通りにならないことが起こると、感情的になってしまうことが多く、手が出ると手加減なくコントロールがきかなくなってしまうことがたびたび見られた。</p> <p>感情のコントロール、時には我慢することも身につけてほしい。</p>

学生A・B・C・Dとも同じ場面を見て記録しているのだが、見る視点がそれぞれに違うのがわかる。担当教諭にあとでその場面を書いてもらった記録が表3である。一番の違いは、表3の記録の方が、第三者にも状況がよく伝わる記録内容であるということである。学生の場合、事実の記録ではあるが、登場する人物の気持ちが記録からは伝わらない。つまり、M君とH君の「気持ちの読み取り」がないことと、関わる保育者の「思い」の推測ができていないのである。表面的な動きや解決方法に目が奪われ、なぜトラブルにいたったのか、当事者はそれぞれどうしたかったのか、どうすればよかったのか、保育者はこの場面から何を子どもに育てたいと願っているのか、そういった観点からの記録が足りないのである。ただ、この点は1年次の実習時の日誌であることを考慮して、ここで考察されることを指導のポイントとして捉えておく。つまり、一人ひとりの子どもの思いを知ろうとすることが幼児理解につながり、保育者の思いや願いを読み取ることが保育者の援理解へと導く点である。

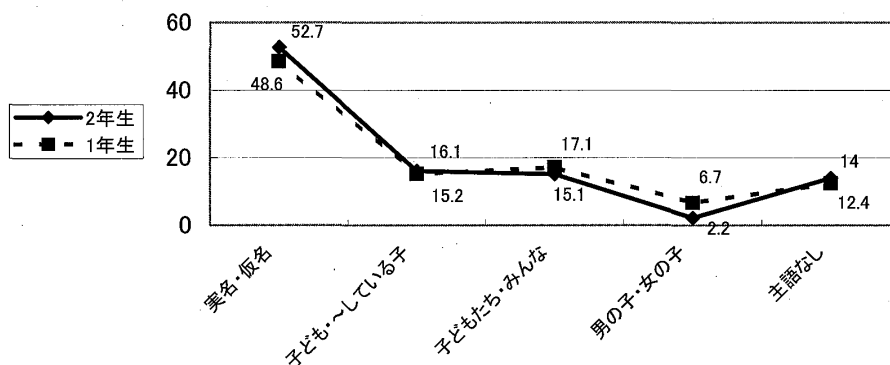
(3) 1年次と2年次の記録内容の比較からの考察

記録内容をそのまま比較することは難しい。そこで、エピソード記録に表現されている主語と記録の対象者（特定の子どもか、不特定多数の子どもかなど）に着目して分類した。1年生の実習日誌から105事例、2年生の実習日誌から93事例を無作為に抽出した結果が次の表と図である。

小 山 祥 子

<表4>エピソード記録に記載されている主語の表記

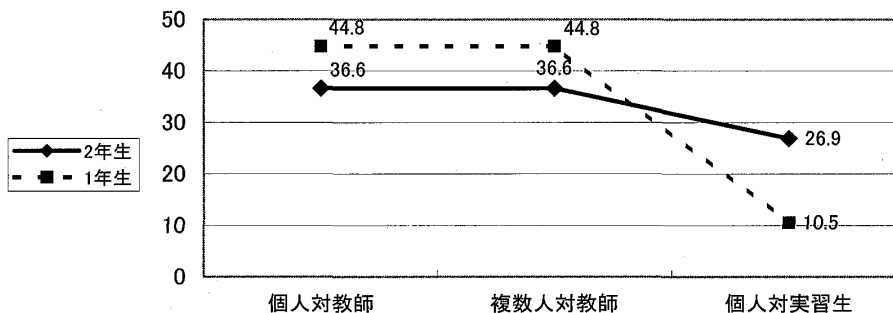
	2年生 (93 事例)	1年生 (105 事例)
実名・仮名 (その子ども) 「〇〇くん」「A子ちゃん」等	49 事例 (52.7%)	51 事例 (48.6%)
不特定個人 「子どもが～」 「～している子が」 等	15 事例 (16.1%)	16 事例 (15.2%)
不特定多数 「子どもたちは～」 「みんなは～」 等	14 事例 (15.1%)	18 事例 (17.1%)
不特定個人・不特定多数 男の子 (たち) は～・女の子 (たち) は～ 等	2 事例 (2.2%)	7 事例 (6.7%)
主語なし	13 事例 (14.0%)	13 事例 (12.4%)



<図4>日誌に記載されている主語

<表5>記録の対象

	2年生 (93 事例)	1年生 (105 事例)
個人 対 教師	34 事例 (36.6%)	47 事例 (44.8%)
複数人 (クラス) 対 教師	34 事例 (36.6%)	47 事例 (44.8%)
個人 対 実習生	25 事例 (26.9%)	11 事例 (10.5%)



<図5>記録の対象者

このように、主語の表記から子どもに対する見方や捉え方の範囲がわかるとすれば、表4と図4の結果からは1年生と2年生にほとんど差はみられなかった。つまり、実習の経験回

数による子どもの見方や捉え方に差異はないといえる。保育経験年数が高い保育者が必ずしも幼児理解が進んでいるとはいえないという前論に値する結果となった。

表5と図5の結果からは、エピソード記録に取り上げる対象として、保育者と個人、保育者と集団を対象としている捉え方に、1年生と2年生に大きな違いは見られないが、若干2年生の方が個別の捉え方が強い傾向がある。また、2年生の方が自分を保育者として援助する立場で記録する回数が多かった。これは、2年生は子どもと積極的に関わり、自分をある程度客観視しながら、保育に参加している実習姿勢がはっきりしている結果であろうと考えられる。

2) 実習後のアンケートからの分析

エピソード記録型実習日誌による学生の幼児理解と保育者の援理解の分析を、(1) 学生への実習事後アンケート、(2) 実習園からの実習事後アンケート、(3) 実習評価（学生側と園側の評価）の3つの結果から考察を試みた。

(1) 学生への実習事後アンケート

アンケート内容は違うが、1年生、2年生にそれぞれ行った事後アンケートの中から実習日誌に関連する内容と結果を次の表のようにまとめた。(1年生は表6、2年生は表7)

<表6> 1年生対象：実習日誌についてのアンケート内容と結果 (N=99 調査時期：2006年10月)

* 下線部分は数値が一番高い項目

①実習日誌の書き方全般について、自分の意識として当てはまるものはどれですか？	・理解している (2%)・ <u>だいたい理解している (45%)</u> ・ <u>理解している所としていない所がある (46%)</u> ・理解できていない (7%)
②毎日エピソード記録を書くことで困ったことがありましたか？	・ <u>あった (82%)</u> ・なかった (18%)
③「あった」と答えた方、それはどんなことですか？ (複数回答可)	・ <u>何を書いてよいか思い出せなかった (55.6%)</u> ・書く場面がなかった (39.4%) ・疲れて書けなかった (17.2%)・書き方がわからなかった (13%)・ペン書きになれていなかった (12%)・その他 (10.1%) →自分のことで精一杯で先生のしたことを見ていない、先生のそばにいつもいるわけでもないので援助が見れない、会話を思い出せない、同じことが多いのでどう書いてよいか迷う、先生と子どものやりとりが見れない
④実習日誌について短大教員からどのような注意・指導を現場で受けましたか？ (複数回答可)	<u>文章表現の誤り (50.5%)</u> ・誤字脱字 (49.5%)・書き方の間違いの指摘 (43.4%)・保育の見方捉え方の間違いの指摘 (31.3%)・修正液の使い方 (5%)・その他 (16.2%) →もっと具体的に (5%)、もっと詳しく (3%)、断定的に書かないように等。
⑤エピソード記録は、乳幼児の理解につながりましたか？	<u>なった (77.8%)</u> ・そう思わない (4%)・わからない (17.2%) 無回答 (1%)
⑥エピソード記録は、保育者の援理解につながりましたか？	<u>なった (79.8%)</u> ・そう思わない (4%)・わからない (13.1%) 無回答 (3.1%)

小 山 祥 子

<表7> 2年生対象：実習日誌についてのアンケート内容と結果 (N=122 調査時期：2005年6月)

日誌の記録で困ったことはありましたか？	・あった 37.1% ・なかった 56.5%
困ったことがあった人へ、それは具体的には何ですか？（エピソード記録に関する記述のみを抜粋）	・思っていることを言葉や文章で書けない（6名）・書くことが思い出せない（6名）・だんだんと書くことがなくなる（3名）・文章を纏めるのが苦手（3名）・メモがとれず書くときまでに忘れてしまう・思い出すのに時間がかかる（2名）・書きたいことが多くどれを書こうかと迷う・責任実習していると書くことがない
指導者から言われたことは何ですか？（エピソード記録に関する記述のみを抜粋）	・読む人にわかるように書いて欲しい・内容が薄い・子どもの姿が見えてこない・もっと細かく書くように・客観的に書くように・気づいたことをもっと書くように・実名で書くように・もっと深いことを書くように・客観的に書かずに主観的に書くように（各1名）

結果、1年次の実習では、約半数の学生が実習日誌の書き方全般を理解しているが、エピソード記録においては8割の学生が困ったとしていた。しかし、2年次になると困ったとする学生は4割に減少している。このことは、実習の回数を重ねるうちに、書き方を理解できていると同時に、子どもと保育者の関わりをしっかりと見ることができるようになったと推測する。書くことに困った内容を見ると、1年生も2年生も共通することは、もともと日本語表現が苦手であったり、記憶に留めておけなかったり、メモのとり方が適切でなかったりと実習以前の基本的学習姿勢と能力の問題が原因であると受けとめられた。

(2) 実習園からの実習事後アンケート

次に、実習後に寄せられた実習園からのエピソード記録に関する意見、コメントを内容別に分類した結果が次の表8・表9である。

<表8> 1年次7月保育所5日間の実習園からエピソード記録に関する意見（回収時期：2006年8月）

肯定的な意見	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもの様子や保育者と子どものやりとりを明確に記してあった。一日一日目標をきちんとたて、その目標にむかって向上しようという気持ちが実習に現れていた。 ・日誌を見ると、子どもと保育者との関わりをよく観察して書いていました。担当保育者との日々の反省会での話しも自分なりにまとめて書いてあるのもわかりました。 ・実際に見た場面を文章で表したり、保育者の動きを真似て子どもと関わったがうまくいかなかったりと、いろいろな悩みながらも勉強されていたと思います。この1年生の観察が2年生への実習につながっていくと思います。 ・まじめにきちんと記入は良かったと思います。内容はこれから学ぶことでしょうね。 ・焦点をとらえて記入してあったので、一日の流れを記入する方法より要点を捉えてあり、助言しやすかった。 ・実習の中で気づいたこと、疑問点、反省などこと細かく書き、いろんなことを学び自分のものになっている様子が伺えてよかったと思う。 ・保育における一場面を具体的に取り上げ、自身と子どもとの実際のやりとり、保育者と子どもとのやりとりの中で言葉かけや援助の方法をしっかりと見よう、書いていこうとする姿勢が見られた。
--------	--

幼児理解と保育者の援理解を深める保育記録に関する研究（Ⅱ）

問題点および指摘事項	<ul style="list-style-type: none"> ・保育者の援助と実習生の援助など、基本的な書き方を何回も間違えていたので学校でももう少し、指導していただけたらよかったと思う。 ・一日目の日誌を読んで「一日実習して記録として書こうとしたポイントはこれだけ」と残念に感じ、そのことや記録のとり方等、直接学生たちに伝えました。2日目からはそれなりに記録できていたと思いますが、誤字が多く、また表現が自分だけの思いで他者に伝わりにくいなど、記録以前の国語力の問題も感じた。 ・記録では、観察実習なこともあるのか、自分がどう行動しようと思ったから次こう動いてよかったかななどの具体的に関わったことに対しての記録があまり観られなかったもので、もう少し書き方について指導されても良いかと思います。 ・エピソード記録について、子どもの姿、保育者の関わりで場面を記録者の主観と思える表現の仕方がいくつかあったので事実を肯定的に書くという指導があったらよいと思います。 ・保育者の子どもへの援助と、実習生への援助への記述の区別ができていない部分がありました。 ・観察実習ということであったが、どこまでやってもらえればいいのかわからなかった。また観察というのであればメモを取るなどすればいいのに、時間を追って記録することもなくとても大雑把なので驚いた。 ・話し言葉と文章が区別されず、記入されていたので訂正するように伝えました。
提案事項	<ul style="list-style-type: none"> ・日誌は実習生がより子どもの姿や保育者の援助の仕方など、子どもとの関わりを意識しながら、また、さまざまなことを感じながら、見たことをできるだけ多く言葉にしておきこめるようにしたらよいのではないかと思います。（紙を大きくする・保育者の援助と気づきと学びの欄を大きくする） ・日誌の内容については丁寧に書かれていた。子どもの動きというよりは指導者の動きに対しての思いがよく書いてありました。もっと子どもの動きをじっくり観察し、そういう面での記入があったらよかったなと思います。 ・日誌の援助の欄は、保育者と実習生の欄が分かれているほうがわかりやすいと思います。実習日誌は書いたものを読み直したり、辞書で調べたりして誤字脱字のないようにしてほしい。 ・日誌などは誰が見ても理解できるように書くことが大切。また、誤字脱字がおおいため、辞書をひくように指導してほしい

＜表9＞2年次幼稚園3週間の実習園から実習日誌に関する意見（回収時期：2005年7月）

<ul style="list-style-type: none"> ・実習日誌においては、それぞれの実習生で差がありました。ポイント・視点などがよく書かれている方もあれば、漢字の誤字脱字が多い方など。 ・一日の流れより、実習中に学んだことを書けるスペースを増やしていただいたほうが学びが多くなるのではないかと思います。 ・書き方において、よく理解しきちんと書いている方とよくわからずに書いてある方と差がありました。 ・子どもの様子や教師の援助など細かく書くようにと指導していたが、その後も2・3行だけしか書かれていないことも多く、その時の様子がわからない書き方だった。学校の方でも指導していただけたらと思う。 ・保育の一場面を捉えて書いているが、一日中でどうしてこの場面なのかと思うような場合が多い。 ・実習日誌は一日の流れに沿って記録したほうがよいと思う。
--

以上のように、エピソード記録型実習日誌の導入については、現場には、肯定的な意見もある一方で、問題点の指摘や養成校への提案など意見は様々であった。もともとの日本語の表現力に個人差もあるだろうが、2年次になると、それが保育を捉える視点の育ちにも影響し、学生に一層の力の差をもたらすと考察される。つまり、書き方や書く視点を的確に捉えている学生にとっては、このエピソード記録型実習日誌は有効な記録となり幼児理解につながっていくが、日本語の表現に問題があり、なおかつ記録にふさわしい意義ある保育場面が取り上げられない学生にとっては、エピソード記録型の日誌は負担となり、現場の先生方の実習指導に支障をきたすものと思われた。

（3）実習評価（学生側と園側の評価）

幼児の理解度や保育者援助の理解度は数値で測れるものではない。しかし、目安として学

小 山 祥 子

生自身の認識を確認しておくことも必要と考える。そこで、実習目標の達成度と実習評価を学生自身に自己評価してもらった。幼児理解と保育者の援助理解に関連する項目を参考までにあげておく。

①学生側の自己評価(5段階評価)(2006年度2年生104名)

ア. 実習目標の1つ「子どもを理解する」の達成度 → 平均値 4.0

(5:達成した 4:だいたい達成 3:半分達成 2:少し達成 1:達成できず)

イ. 自己評価項目の1つ「子どもを理解し適切な援助・指導ができたか」→ 平均値 3.82

(5:大変優れている 4:優れている 3:普通 2:やや劣る 1:劣る)

ウ. 幼児理解に対する自由記述

・子どもの見方が変わった・子どもの気持ちを考えて接するようになった・子どものことを第一に考えるようになった・子どもを見守る意味がわかった・子どもの心や見えない部分を考えて接するようになった・子どもの行動に疑問を持って考えるようになった・子どもの心を理解しようとして関わるようになった

②園側の学生に対する実習評価(イと同じ5段階評価)

「子どもを理解し適切な援助・指導ができたか」→ 平均値 3.44

このように、ほとんどの学生が「子どもを理解する」という目標を「だいたい達成した」と考え、「子どもを理解し適切な援助・指導」を実習で行えたと自覚していることがわかった。一方、園側の評価によれば、平均3.44ということで、普通よりよいと評価していただいているが、学生の自己評価と0.5近い開きがある。この評価の差異は、学生の幼児理解や保育者援助の理解は、現場の先生方から見ればまだ不十分であるということであろう。学生自身は理解できているつもりで自己満足であるのかもしれない。一方、自由記述を見れば、子どもを中心に考え、理解しようとしている学生の態度や考え方が伺える。

これら評価は、実習日誌を書くことによって得られた評価ではないが、毎日書く日誌だからこそ幼児理解や保育者援助の理解の一助になっていることも否定できないと考える。

4. まとめ

本稿は、先稿で明らかにした幼児理解と保育者の援助理解を深める効果的な保育記録の原理・方法に基づき、実習日誌にエピソード記録を導入した結果から、学生の幼児理解と保育者の援助理解の促進になっているかどうか、さまざまな観点から考察してきた。

結論から言うと、エピソード記録型実習日誌は、幼児理解と保育者の援助理解につながったという結果が得られたものの、それは一側面に過ぎず、その効果については個人差が大きいということがわかった。それは、「書くこと」に対する学生個人の能力によって、その効用が左右されるからである。一般的に、保育現場におけるエピソード記録は、一人ひとりの子どもを見る目につながり、保育者の関わりを振り返り、次の保育に生かす援助を見出すことができる有用な記録であることは事実である。しかし、養成段階にある学生にとっては、目の前の事実を記録するだ

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）

けであっても、日本語表現に苦手意識があったり、書くことに慣れていなかったりすると、エピソード記録どころではない。保育を見る視点を磨く以前に、書く能力を解決しないことにはエピソード記録の利点は学生にはもたらされないことを認めざるを得ない。

実際にはエピソード記録導入前の時系列による実習日誌の研究がないために、比較した成果を引き出すことはできなかった。今後もエピソード記録型日誌を続けるのであれば、さらなる書き方指導の工夫も必要であろうし、その利点を実習先の先生方にも理解していただかねばなるまい。また、学生の幼児理解と保育者の援助理解のために、保育記録だけではない観点からの指導を考えていく必要もあろう。今回の研究では、実習日誌による学生の幼児理解と保育者援助の理解の促進は芳しくない結果であったが、目的達成のために別の方策を今後も考えていこうと思っている。

<註>

1) 調査時期：2006年10月、調査対象：本学1年生99名。

Q: あなたはそれぞれの時期で乳幼児と触れ合う機会はどれくらいありましたか？（％）

	日常的にある	たまにある	一時的（体験学習等）	機会がない
小学生時代	31.3	35.4	4.2	29.2
中学生時代	7	26.5	41.8	24.5
高校生時代	4.2	34.7	41.0	20.0
現在	15.6	40.6	5.2	39.6

2) 小川博久、『保育援助論』，生活ジャーナル，2000年．

3) 文部省，「保育技術専門講座資料」，1997年．

4) 実際の日誌は、実習の種類によって「保育者」の部分で、「保育士」または「教師」と表記を使い分けている。

5) 平成18年度全国保育士養成セミナー・全国保育士養成協議会第45回研究大会における分科会「保育士養成課程の深化を目指して（1）－実践記録を用いた知の再構成－」の中で報告されている。松本博雄（名古屋短期大学）の提案要旨の中に次のようにある。『大泉（2005）や射馬（2005）を参考に述べれば、単なる事実の羅列だけではなく、実践者自身の手ごたえや思い、子どもの思いと実践者の考えのずれなどが含まれている必要がある』と述べている。

<参考文献・論文>

- ・文部科学省，『幼稚園教育指導資料第3集 幼児理解と評価』，チャイルド社，2004年．
- ・文部科学省，『幼稚園教育指導資料第4集 一人一人に応じる指導』，フレーベル館，2004年．
- ・待井和江編，『現代の保育学 保育原理 第5版』，ミネルヴァ書房，2004年．
- ・志賀智江，「教育実習による幼児理解の促進と変容」『青山学院女子短期大学紀要第58輯』，2004年．
- ・重成久美，「保育士養成校における学生の子どもの理解に関する一考察」『全国保育士養成協議会第45回研究発表抄録』，（社）全国保育士養成協議会，2006年，pp.118-119．
- ・石川清明，「教育実習における日誌の指導について（1）」『日本保育学会大会発表論文抄録』，2001年，pp.602-603．
- ・横山文樹，「幼児理解のための保育記録の検討」『學苑』，昭和女子大学近代文化研究所，1998年，pp.110-120．

小 山 祥 子

- ・河邊貴子,「幼児理解と保育記録の在り方 その4」『日本保育学会大会発表論文抄録』,1994年,pp.506-507.
- ・河邊貴子,「幼児理解と保育記録の在り方 その6」『日本保育学会大会発表論文抄録』,1996年,pp.102-103.

謝辞

本研究にあたり、実習園の先生方や学生からアンケート調査にご協力いただきましたこと、また本学附属第一幼稚園の先生からは記録の転載にご快諾いただきましたことに感謝申し上げます。ありがとうございました。