

# 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(1)

— 保育記録の原理・方法から再考する —

A Study of Child Care Records in order to Understand a Child's Behavior  
and Teacher's Support in Early Childhood Care and Education (1)  
: Reconsidering the principles and methods of child care records

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 first report considers what a sound educational practical record is, after processing the foregoing studies about understanding of the child's behavior and teacher's support. It was found that :

- 1) The child care record should preferably be written from both the objective fact and the subjective view of teacher.
- 2) After the record is written, a third opinion and evaluation deepen the teacher's understanding of the child's behavior and teacher's support.

### 1. 問題と目的

幼児理解は保育の出発点といわれている。そのために現場の保育者は、日々記録をとり、記録からの振り返りや読み取りによってより適切な援助を導き出し、その積み重ねから保育の質を高めていく努力をしている。

幼児理解の重要性は、保育実践者や研究者の間で、さまざまな観点からの研究<sup>1)</sup>を通して広く認知されている一方で、保育者養成段階における方法論的な研究、つまり幼児理解という専門性を身につける方法はなかなか確立していない。それは、幼児理解が科学的根拠に因らない理論と実践の統合として位置付けられ、目に見えない思考の営みであることがその確立を困難かつ無限にさせているからだと考える。一方、幼稚園教育要領に「幼児にふさわしい生活の展開」、「一人一人の発達の特性に応じた指導」、「遊びを通しての総合的指導」が重視されて以来、現場の保育

## 小 山 祥 子

内容も保育者養成校の授業内容も検討されてきたであろうが、現状として、実習園からは現場ですぐに役立つ保育実技や子どもへの直接的指導方法を身につけてくることが求められている。そのため実習前になると、どのような教材を準備し、どのように導入し展開したらよいかというテクニックの指導に重点を置かざるを得ない状況がある。しかし、保育の主体は子どもである。保育者は子どもの前で何かをするエンターテイナーではない。子どもの前で何かをするにあたって、教材を用意するにあたって、根底にあるのは幼児理解である。子どもの前で演じる技術よりも保育者として大切なことは、子どもを知る力、わかろうとする姿勢を身につけることである。目の前の子どもが今、何に興味を持ち、何につまずいているのか、そして保育者がそれをどのように受け止め次への成長に結び付けていくのか、つまり幼児理解とそれを踏まえた保育者の援助を身につけることが重要であるとする。

養成校によっては、学生に幼児理解を促進させるために、授業でさまざまな取り組みがなされている。ビデオによる子どもの観察記録やディスカッション、ロールプレイなどが多く使われている手法であるが、志賀は「場面提示法」<sup>2)</sup>を開発し、養成校における幼児理解の先駆的手法として効果的な授業展開を実証している。

筆者は、授業以外の実習現場で、それらの理解を深める具体的手立てはないものかと考えている。それは実習の場には、理解の対象となる子どもと保育者がいるからである。学生は現場で、見て、聞いて、感じながら幼児理解や保育者の援助に関する理解を身につけているであろうが、実際にどの程度学んでいるのか目に見えるものではない。実習後も形に残り、振り返りや省察が確認できるものはないか、それこそ実習の記録であると筆者は考える。

そこで、本研究では、保育記録の意義を明らかにしながら、記録を通して学生が幼児理解と保育者の援助を理解していく方法を検討することを目的とする。

## 2. 研究方法

本稿では、まず「幼児理解」と「保育者の援助」、そして「記録すること」の本質について文献研究し、それらの知見が実際の保育現場の実践記録でどのように生かされているのか、実際の保育記録<sup>3)</sup>をもって考察する。

次稿以降では、それらを基本としながら、養成側の立場から、学生の具体的な記録として「実習日誌」「個人記録」「実習指導計画(指導案)」を取り上げ、学生の幼児理解と保育者の援理解が深められていくような記録の仕方とはどのようなものであるか、それぞれの記録内容と方法の試みを記述内容の分析をとりあげながら、記録方法を検討していく。

## 3. 研究内容

### 1) 保育における幼児理解の重要性

倉橋は著書の中で、「教育者は、若しその人の省察が本当に幼児の心を理解し得る鋭さと細かさを持っているならば、それで以って幼児の教育ができていく」<sup>4)</sup>と語っている。一方、現代における保育研究者の一人、津守は「保育者として子どもと暮らした経験を省察することによって、保育行為の意味を見出す作業を丁寧に行うことで、子どもへの深い理解を形成することがわか

る」<sup>5)</sup>と述べているように、幼児理解の重要性は、日本の幼稚園教育創設時から現代に至るまで保育の普遍的な要として捉えられているといえる。

教師の役割としても、平成12年施行の幼稚園教育要領の中に最初に「幼児を理解する」と掲げられており、一人一人の子どもに対する理解に基づく適切な関わり方が求められている。文部科学省でも、「幼稚園教育に必要な教師の専門性は、一人一人の子どもの内面を理解し、信頼関係を築きつつ、発達に必要な経験を子ども自らが獲得していけるように援助する力である」<sup>6)</sup>とし幼児理解を専門性の一つとして取り上げている。

乳幼児期はさまざまな発達が著しい時期であり、個人差が大きいという特徴を重んじた現行の幼稚園教育要領は、過去の知識偏重、教え込み保育、一斉画一的保育を是正すべく「幼児期の特性を踏まえ環境を通して行う」ことを基本とし、幼児一人一人の発達と特性を見極めた保育に力を入れてきている。幼児は、自分の気持ちを言葉で表現することが難しく、言葉で表現できたとしても本当の気持ちであるとは限らない。幼児の気持ちを知ろうとするならば、幼児の行動を注意深く見つめ、その意味を考え、「内面を読み取ろうとする意識」<sup>7)</sup>をもたなければならないのである。しかし一方で、「子どもを理解するとは、単に子どもの行動を分析して、この行動にはこういう意味があると決め付けて解釈をすることではない」<sup>8)</sup>ともいわれている。目の前にいる子どもの言動や表情から、その子どもの良さや可能性、発達する姿、心の動きなどを受け止め、理解しようとする努力すること、ある意味、子どもの身になって考える意識と認知が大切となる。鯨岡はこのことを「成り込み」と表現し<sup>9)</sup>、共感と感情移入によって子どもを自分に重ね合わせて考えることが幼児理解になるというのである。子どもと共に生活しながら「～らしい」「～ではないか」など、表面に表れた行動から内面を推し量ってみることや、内面に沿っていこうとする姿勢、志賀の言葉によれば、「子どもサイドに立った幼児理解」<sup>10)</sup>を持たなければならないのである。

次に、子どもを理解する保育者の視点として、次の5つを取り上げておく<sup>11)</sup>。

#### ①よさを捉える目をもつ

とかく保育者は子どもの問題行動に目を奪われる傾向にある。それは、子どもがよりよい方向に成長してほしいという願いに発していると思われるが、問題行動が困った行動とだけに解釈して負の要素として捉えてしまうと、子どもはそれを敏感に感じ取り、保育者と心のつながりを失ってしまう。一方、その行動が、たとえ今困った行動であったとしても、保育者が、それはこれから育ちつつある途上の一側面にすぎず、望ましい成長への願いを持ちながら捉えていくと、子ども自身、自分は信頼されているという実感を抱き、安定した気持ちの中でそこから脱却して、新たな意欲や関心を芽生えさせていくと考えられている。すなわち、保育者は子どもの行動を見るときに、否定的な見方ではなく肯定的「よさ」を見出す見方で捉える努力が必要なのである。

#### ②活動の意味を理解する

子どもの行動には必ず意味があるといわれている。一つ一つの行動、活動にどんな意味を持っているのかを知るためには、保育者が子どもと共に生活し、共に感じ取っていくことが必要である。目の前の事実だけに目を奪われるのではなく、周囲の状況や前後のつながりと関連付けることでその意味は見えてくる。つまり、行動の背景となる感情や動機をその前後の行動から推察し、判断し、事実と事実の間の関係性を把握しながら、子どもの活動の意味を読み取ることが大切に

なってくる。

### ③発達する姿を捉える

保育者は、発達に関する一般的な傾向を知っておくことは当然のことであるが、この一般的な発達の傾向を、「まだできない」「遅い」として発達を計る基準としてはいけない。発達を個々の子どもの将来的な見通しの中で今を捉えるということが大切である。発達とは、単に「何かができるようになること」ではなく、人格の全体にかかわる深い意味をもつこととして捉えなくてはならない<sup>12)</sup>。時に、大人にとって望ましくない姿として現れることもある。大人にとって扱いにくい行動にも、子どもの発達にとって大きな意味をもつものとして捉えることが必要になる。

### ④集団と個の関係を捉える

集団生活の中で、個々の子どもの発達がどのように促されていくか、それは集団のもつさまざまな教育機能によって促されていくと考えられている。保育者は集団と個々の子どもの関係を見極め、双方の存在が、影響し合い、効力を発揮しながら望ましい成長発達が促進していくよう個々を捉える目と集団を捉える目が必要となる。

### ⑤保育を見直す

自分の保育を振り返って見直すことは、一人一人の子どもの発達を捉えなおすことになる。見直す手段としては、討議と記録がある。どちらの方法も自分の保育を第三の視点として距離をもって振り返り、他者からの意見によってさまざまな視点に気づくことができる。評価は、幼児理解と一体となる営みとして位置付けられ、次の日の保育計画へと繋がっていく。このことを待井は、保育マネジメントサイクルとして「子どもの姿に始まって子どもの姿に終る」<sup>13)</sup>と表現し、保育の立案から評価の繰り返し作業を重視している。

これら5つの視点は、幼児理解を助ける指標となるものとして捉え、実際の記録を考察する際に参考としておく。

## 2) 幼児理解から始まる保育者の援助

保育における援助とは、子どもの成長発達を促すために必要な保育者の保育活動である。小川は、保育と保育者の援助について次のように述べている。「保育という営みは、複数の子どもが同時に動き出したのを見て、保育者がその動きの実態を把握し、援助の必要性の優先順位を見極めた上で、援助行為を組み立てていく営みである」「保育は幼児の自発的行為を前提とし、幼児自ら環境とかかわることで、自らの行為を展開するのを保育者が「見て」、その行為の志向性を読み取り、その実現のために幼児自身の力では困難であると判断したとき、必要な援助を行うという営みである」<sup>14)</sup>という。保育者の援助の構図としては、子どもの姿を「見る」→「読み取る」→「援助する」であるといえる。つまり、観察という行為としての「見ること」と「かかわる」ことが基本的援助行為となっている。一方、今井は、保育者の役割は「見守ること」と「働きかけること」であると言い<sup>15)</sup>、両研究者とも言い方は異なるが、意味する所は同じということがわかる。

さらに小川は、「見ること」は「かかわりの目」をもつことであり、それは援助行為へと無意識に連動していくので、保育者の直観的なまなざしが援助の根幹となり、そしてそのまなざしは、子どもを援助する必要が生じたらすぐに、手、足、姿勢、言葉等あらゆる手段を駆使して援助行

為を発動させようと身構えているまなざしにもなるという<sup>16)</sup>。

これらの考え方から、保育者の幼児理解と援助行為は、ある意味直観で成り立っているものともいえ、もしそうであれば、保育者が子どもから一定の距離をとってその子どもを観察の対象にするという余裕はないということになる。

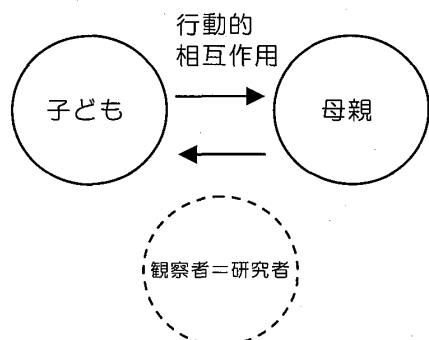
援助行為にもさまざまな形態・手段があげられる。直接的な援助行為としては、言葉や行為による働きかけや共感、間接的な援助行為としては、見守る、聴く、環境構成、保育者自身の存在など多彩である。

### 3) 保育を記録すること

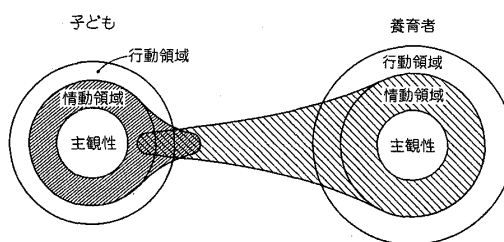
#### (1) 記録の意義と役割

志水は、「教育はすぐれて対人的な営みである。したがってそれを理解するためには、エスノグラフィーが最適な方法的基盤を提供してくれる」と主張している<sup>17)</sup>。つまり、教育というのは、それ自体が特有の文化をもつため、それを読み解くためには研究者自身が実践現場に身をおき、そこで起こる事象を記録し、考察することが有効だという考えである。この考え方は保育の世界にも反映され、保育記録は幼児理解を深め、保育を省察するための有効の方法として位置付けられている。海外の研究者の間でもこの認識は一致しており、A. D. Pellegrini は、観察法は幼児理解のためには不可欠な道具とし、「子どもの行動を理解するための基盤は、子どもの行動とその行動が生じているコンテクストを正確に観察し記録することにある」<sup>18)</sup>と指摘している。実際に子どもが活動する場面を適切に記述し、行動と行動の間にある意味を解釈することを求めている。つまり、事実の信頼性を高めるために、観察者は客観性を最大にし主観性を最小にし、解釈に妥当性を見出すために外部的観点を維持すべきとも述べている。この外部的観点は、第三者の見方と捉えておく。一方、K. H. Read も、「教師は観察者としての技能を学ぶ必要がある。客観的に観察し、注意深く記録し、その記録を十分に考えながら読み返すことを身につければ、教師は子どもの行動をもっとよく理解できるようになる」<sup>19)</sup>として保育者教育の中に観察方法の技術習得が必要であることを述べている。どちらの研究者も、観察においては、保育者はその状況の中の一部をなす人物であり、「関与している観察者」「参加している観察者」とであると位置付けている(図1・3参照)。発達研究の分野では、観察者のバイアスを避けるために記録の客観性を重視し、観察者は被観察者にとって無関与的で無色透明な存在であることを基本的方法としているが、保育研究の分野では違うということである。「関与しながらの観察」<sup>20)</sup>を認めるのは、観察者である保育者は保育の当事者であり、常に自分自身の影響を排除することはできないからである。記録は、観察者のその時の感じ方や解釈、問題意識を抜きにして書くことは不可能である。つまり、従来の記録のとり方は、できるだけ自分の体験した気持ちや主観を排除し、事実を正確に記述することが科学的方法だと言われてきたが、事実の羅列だけでは真の生きた記録とはなりにくい。保育は物語的やりとりの中で展開されているのである<sup>21)</sup>。この意味において、鯨岡は、「保育する一保育される」関係の中には、常に双方における喜怒哀楽を含む複雑な情動が働き、それらが意識に反映して主観的内容を生み出さずにいられない、つまり間主観的關係、間情動的關係(図2・4参照)は避けられないことから、保育学においては客観的記録だけではない主観的記

録へのパラダイム転換を提唱している<sup>22)</sup>。

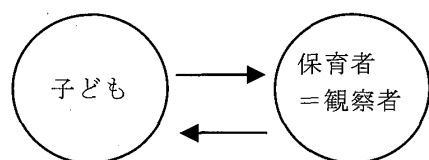


<図1>客観的観察

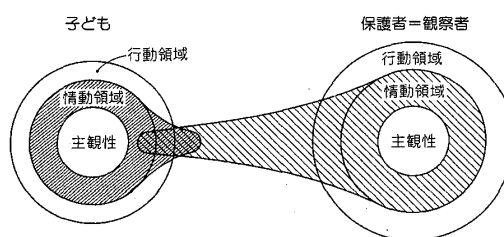


<図2>「成り込み」の概念図

(引用: 鯨岡峻「関係発達論の構築」ミネルヴァ書房, 2003年, p.149, p.136)



<図3>関与している観察者



<図4>子どもと保育者の間主観的關係・間情動的關係

(図3・4は、上記の図1・2の言葉の表現を一部筆者が変更したもの)

## (2) エピソード記録

エピソード記録とは、保育実践者の間でよくとられる記録方法で、区切りのない子どもの一日の行動からある行動のまとまりをくくり出し、状況がわかるように記述したものである。森上は、意味のあるエピソードとは、断片的な出来事ではなく、その子どもの生活全体にかかわらせて意味の脈絡が読み取れるように記述することであるという<sup>23)</sup>。さらに、言葉を変えて言えば、保育の記録において大切なのは、行動の意味が解釈できる「厚い記述」<sup>24)</sup>であることである。その時限りの観察だけではなく、日常生活の文脈、つまり子ども同士や保育者が絡み合う脈絡の中で解釈することがより真実に近い理解となるのである。また、記述しているとき、保育者は「自分の中に生まれるもう一人の自分」<sup>25)</sup>に気づくともいう。自分自身の行為やその時の感じたことを記録することは、ある意味自己をさらけ出すことにもなるが、それが第三の視点として子どもの変化と保育者自身の変化をもたらすといえる。

## (3) 記録の評価

記録の内容を読み返すと、保育者が何に対して問題意識をもち、子どもの行動をどう解釈し、保育をどう導いていきたいのかが見えてくる。それが自分自身の保育を別の角度から見ることになる。見る観点は、見る人の価値観、視野の大きさ(鳥瞰図的視野か顕微鏡的視野か)、背景知識(当該の事実に関わるこれまでの経験や関連する知識)によってつくられている<sup>26)</sup>。その見る観点の違いは、具体的な実践記録をめぐり話し合っはじめて明らかになるものであり、保育者の独りよがりな見方を反省し、実践をさまざまな観点から吟味する柔軟性と多様性に富んだ見方を育て

る。このことを今井は「複眼」で保育を捉えよと述べている。一つのエピソードをめぐって話し合うことによって、もう一つ大切な作業が行われている。それは、「事実」と「憶測」を峻別することである<sup>27)</sup>。実際にあったことと、たぶんそうだったと思われることの区別が、自分ひとりで振り返っていると、いつの間にか「憶測」が「事実」となってしまう、自分ではそのことに気づかなくなる。「他者との話し合い」が重要な意味をなしてくるのである。

#### (4) 保育における記録の種類と様式

すでに明らかなように、保育記録は子どもを理解し、保育の評価反省の基となる資料である。そのために保育実践に役立つ記録方法が必須となるが、幼稚園では「幼稚園幼児指導要録」、保育所では「児童票」の記録以外に、保育に関する計画、指導上の記録や個人の把握のために必要な記録として、指導計画、保育日誌、個人記録などがある。それらは、書式や様式に規定がないため、公立では自治体ごとに、私立では各園独自に作成される場合がほとんどである<sup>28)</sup>。

#### (5) 保育記録の現状と実習記録の意義

現場の保育者たちは、日々実践記録として、保育日誌や個人記録を書き、そこから明日の保育をつくる日案を計画し、一日の保育が終ればその日を省みる。この保育者が記す記録の営みは、先に述べたように園独自に工夫された様式を用いたり、各保育者によって自由な形式で書かれたりしている。

保育を学ぶ学生にとって、保育記録の中でも書くことが必須となるのが日誌と指導計画である。書式に規定はないとはいえ、実習園の様式にいきなり書いたり、独自の様式を考えて自由に記録したりなどといっても困難がある。つまり、一口に保育記録といっても、現場の保育者が書く記録と養成段階の学生が書く記録には自ずとその目的や意義に違いがあるのである。もしこれを正論とするなら、双方の目的に合わせた記録様式があってもよいはずである。特に、養成段階にある学生は、保育を見る視点がまだ定まらず、問題意識は必ずしも明確であるとはいえない。そのために、養成側がねらっていることを提示し、記録の仕方に工夫がなされることは望ましい指導であると考え。養成校によってもさまざまな様式があり、各々に工夫が見られる。記録の工夫によって、学生の保育を見る視点が明確になり、学生の幼児理解、保育者援助への理解を深める手段となるのである。

### 4. エピソード記録による幼児理解と保育者援助の理解の実際

ここでは、実際の現場からのエピソード記録を取り上げ、その記述の方法の違いによって幼児理解と保育者援助の理解が深まるかどうかを検証する。まずは書式として違うタイプをあげ、前章までの知見から、より適切な記録方法について検討する。

#### 1) エピソード記録研究の概要

- ①調査期間：2006年4月～10月
- ②記録者：保育士（金沢市内保育士、保育経験3年、3歳児担当）
- ③考察者：保育士13名（金沢市保育士会第5ブロック研究会メンバー）

## 小 山 祥 子

## ④幼児理解度対象学生：保育学科1年生101名

## ⑤方法：研究会に持ち寄るエピソード記録の中から、本研究にふさわしい事例をとりあげ、

幼児理解と保育者の援助に焦点を当てた記録方法を筆者が作成した。書式Aは客観的記録、書式Bは主観を交えた記録、書式Cは第三者の視点を含めた記録である。

これらの記録を用いて次の方法により、幼児理解と保育者援助の理解を考察する。

- ▶ 学生に、書式A（客観的記録）から登場する一人一人の子どもの推測されるイメージを記述してもらい、その後書式B（主観を交えた記録）を読む。ここで、最初のイメージに変化があった幼児について取り上げ、その変化から幼児理解について考察する。
- ▶ 保育士研究会の討議内容を第三者の視点とし、書式Cから保育者援助の理解を考察する

## ⑥研究対象事例内容：3歳児クラス・給食時のお茶の配膳場面

## &lt;書式A&gt; 客観的記録

G子が保育者のところへやってきて、「S男とK子がけんかしているよ」という。その場に行き、「どうしたの？G子ちゃん知ってる？」G子「A夫君にお茶入れたいんだって」保育者「どうしたらいいんだろうね…」とG子にいうと、G子「S男君、だめだよ、K子ちゃんが入れたいんだって！」S男「ぼくだって入れたい！」S男とK子がやかんを引っ張り合うと、K子「じゃ、ジャンケンしよう」S男「うん！」二人でジャンケンをすると、K子が勝つ。しかし二人とも自分が「勝ったあ！」という。G子が「K子ちゃんグーだったから勝ったよ」とS男に言う。K子はA夫にお茶を入れるが、S男は傍で立って見ている。K子が席に戻った時、S男はいきなりK子の頭を叩く。G子「あ！いけないんだ！」G子はS男の頭を叩き返す。叩き合いになりそうところで保育者「G子ちゃん、なんでS男君を叩くの？」G子「だって、K子ちゃんのこと叩いたもん」保育者「S男君、なんでK子ちゃんのこと叩いたのかなあ？」S男「……」保育者「嫌なことを言われたの？」S男「……」保育者「お茶入れたかったの？」S男は無言のまま深くうなずく。その様子を見ていたE子「入れたかったの？じゃあ、私のお茶いれてくれる？」S男は「うん」とうなずき、にこにこしながら小走りでやかんを取りに行った。

## &lt;書式B&gt; 保育者の主観（その時の思い）を交えた記録

子どもの行動や言動	保育者のかかわり	保育者の思い
G子が廊下にいる保育者を呼ぶ。 「S男君とK子ちゃんがけんかしているよ」 G子「A夫君にお茶入れたいんだって」	「本当だね、どうしたんだろう？G子ちゃん知ってる？」 「どうしたらいいんだろうね…」とG子に声をかける。	・二人の様子をしばらく見守ってみよう ・G子に仲立ちになって解決できるか声をかけてみよう ・あえてどちらが先に入れようとしていたのか聞くのをやめよう。
G子は保育者の言葉を聞いてS男とK子に近づき、「S男君、ダメだよ。K子ちゃんが入れたいんだって！」 S男「ぼくだって入れたい」 お互いにやかんを引っ張り合う。	傍で一緒に耳を傾け、言い分を聞く。  お茶がこぼれないよう、周囲を見回しながら、二人を見守る。	・S男の気持ちがはっきりわかった。A夫にお茶を入れてあげたいという気持ちをお互いにぶつけ合っている最中、経過を見守ろう。



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 (1)

子どもの行動や言動	保育者のかかわり	保育者の思い
<p>K子「じゃあ、ジャンケンしよう！」 S男「うん」 二人でジャンケンをする。K子が勝つが、二人とも自分が「勝ったあ！」といい、同時にやかんを掴む。傍で見ていたG子は「K子ちゃんが勝ったよ。グーだもん」とS男に言う。S男は何も言い返さず、K子がA夫のコップにお茶を入れるのをじっと見ている。</p> <p>K子が席に戻ると、いきなりS男が頭を叩く。 G子「あーあ、いけないんだ！」 G子がS男の頭を叩き返す。 G子「だってK子ちゃんのこと叩いたんだもん」</p> <p>S男「……」 S男「……」</p> <p>S男「うん」とうなずく。 その様子を見ていたE子「入れたかったの？じゃあ、私のお茶入れてくれる？」 S男「うん！」と深くうなずき、にこにこしながら小走りでやかんをとりに行く。</p>	<p>「どっちが勝ったのかな？」と確かめる。</p> <p>「G子ちゃん、なんでS男君の頭を叩くの？」 「なんでS男君、K子ちゃんのこと叩いたのかなあ。」 「何で叩いてしまったのか知ってる？」 「嫌なこと言われたの？」 「お茶入れたかったの？」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・確かS男はまだジャンケンのルールを知らない。でも二人が納得して決めたので、この機会も大切かもしれない。見守ろう。</li> <li>・ジャンケンの勝ち負けをしつかり伝えてS男にわかってもらおう。子ども同士でも伝え合っているので、S男もわかったことだろう。</li> <li>・再び、席でトラブルになっている。叩き合いになりそう。このへんで声かけよう。</li> <li>・S男君、自分の口で言えるといいと思う。返事がない、S男君の気持ちを代弁してみよう。</li> <li>・やっぱりそうだったのか。じゃんけんでは納得していなかったのだ。E子がS男の気持ちを汲んで言葉をかけてくれた。少しは子ども同士で思いやる気持ちが芽生えてきたようだ。E子のS男への関わりをうれしく思う。</li> </ul>

<書式C> 上記の記録をもとに保育者同士で討議し、第三者の視点を加筆した記録

子どもと保育者(*印)の行動や言動	保育者の思い	第三者の視点
<p>G子が廊下にいる保育者を呼ぶ。 「S男君とK子ちゃんがけんかしているよ」 *「本当だね、どうしたんだろう？G子ちゃん知ってる？」 G子「A夫君にお茶いれたいんだって」 *「どうしたらいいんだろうね……」 とG子に声をかける。 G子は保育者の言葉を聞いてS男とK子に近づき、「S男君、ダメだよ。K子ちゃんが入れたいんだって！」</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・二人の様子をしばらく見守ってみよう</li> <li>・G子に仲立ちになって解決できるか声をかけてみよう</li> </ul> <p>あえてどちらが先にお茶を入れようとしていたのか聞くのをやめよう。</p>	<p>① S男とK子は、二人だけで解決するほど体験は重ねてきているのだろうか？</p> <p>② G子は双方の言い分を汲み取れているか？実際には、K子に加担しているようで、仲立ちに無理があったのではないかな？</p> <p>③ どうしてあえて聞くのを待ったのだろうか？場合によっては、聞いてみてもよかったのではないかな？</p>

## 小 山 祥 子

子どもと保育者(*印)の 行動や言動	保育者の思い	第三者の視点
<p>*傍で一緒に耳を傾け、言い分を聞く。 S男「ぼくだって入れたい」 お互いにやかんを引っ張り合う。 *お茶がこぼれないよう、周囲を見回しながら、二人を見守る。</p> <p>K子「じゃあ、ジャンケンしよう！」 S男「うん」 二人でジャンケンをする。K子が勝つが、二人とも自分が「勝ったあ！」といい、同時にやかんを掴む。</p> <p>*「どっちが勝ったのかな？」と確かめる。 傍で見ていたG子は「K子ちゃんが勝ったよ。グーだもん」とS男に言う。S男は何も言い返さず、K子がA夫のコップにお茶を入れるのをじっと見ている。</p> <p>K子が席に戻ると、いきなりS男が頭を叩く。 G子「あーあ、いけないんだ！」 G子がS男の頭を叩き返す。 *「G子ちゃん、なんでS男君の頭を叩くの？」 G子「だってK子ちゃんのこと叩いたんだもん」 *「なんでS男君、K子ちゃんのこと叩いたのかなあ」 S男「……」 *「何で叩いてしまったのか知ってる？」 S男「……」*「嫌なこと言われたの？」 *「お茶入れたかったの？」 S男「うん」とうなずく。 その様子を見ていたE子「入れたかったの？じゃあ、私のお茶入れてくれる？」 S男「うん！」と深くうなずき、にこにこしながら小走りでやかんをとりに行く。</p>	<p>・S男の気持ちがはっきりわかった。A夫にお茶を入れてあげたいという気持ちをお互いにぶつけ合っている最中、経過を見守ろう。</p> <p>・確かS男はまだジャンケンのルールを知らない。でも二人が納得して決めたので、この機会も大切かもしれない。見守ろう。</p> <p>・ジャンケンの勝ち負けをしつかり伝えてS男にわかってもらおう。G子の言い方は少し語気が強いが、子ども同士でも伝え合っているのだから、S男もわかったことだろう。</p> <p>・再び、席でトラブルになっている。叩き合いになりそうだから、このへんで声かけよう。</p> <p>・S男君、自分の口で言えると思う。返事がない、S男君の気持ちを代弁してみよう。</p> <p>・やっぱりそうだったのか。じゃんけんでは納得していなかったのだ。E子がS男の気持ちを汲んで言葉をかけてくれた。少しは子ども同士で思いやる気持ちが芽生えてきたようだ。E子のS男への関わりをうれしく思う。</p>	<p>④お互いに実力行使に出るところをみると、気持ちをぶつけてあっている最中、このときの見守りは適切と思われる。</p> <p>⑤よくジャンケンで解決することがあるが、この場合はよかったのだろうか？ジャンケンで片付けてはいけない場面もある。特にS男はまだルールを知らない。無理があったと思われる。</p> <p>⑥G子の言い方はどうだったのか、強い言い方であれば、S男はさらに納得する気持ちにはなれなかったのかもしれない。</p> <p>⑦S男の行為は肯定できないが、やはり本当に納得していなかったことがわかる。</p> <p>⑧たたかれた本人(K子)がS男を叩き返すのではなく、なぜ、当事者ではないG子がS男に手を出したのか？そのことへのG子の指導がない。</p> <p>⑨S男に問いかけながら、気持ちを表現できるようにという配慮は適切に思うが、あまり質問攻めになると、また別の思いが出てしまうように思われる。保育者はわかっているのだからストレートに聞いてもよかったのかもしれない。</p> <p>⑩E子のS男への言葉には、本当に思いやりの気持ちが育っていることがわかる。E子の行為を保育者の中だけにとどめず、周囲の子どもたちに伝えるよい機会だったように思われる。</p>

## 2) エピソード記録研究の結果と考察

### (1) 幼児理解について

書式Aは、事実のみの経過記録として客観性が高い内容となっている。まず、学生にこの記録を提示し、登場しているG子、K子、S男、E子に抱く最初のイメージを記述してもらった。その後、保育者の思いを書き加えた書式Bを提示し、それぞれの子どもに対するイメージの変化を記述してもらった。その結果、変化が大きかった順に、

S男に対する変化：101名中63名(62.4%)、G子に対する変化：101名中21名(20.8%)、E子に対する変化：101名中11名(10.9%) K子に対する変化：101名中8名(7.9%)、であった。イメージの変化が一番多かったS男についての具体的記述は次のようである。

書式Aの提示の後に抱いたS男へのイメージ	書式Bの提示後に抱いたS男へのイメージ
<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の欲求が強く、負けず嫌いで頑固</li> <li>・すぐに手が出てしまうタイプ</li> <li>・自分の感情を抑えられない</li> <li>・自分の思いをうまく言葉で伝えられない</li> <li>・思ったことは実行したいタイプ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ただのわがままだけではなかった</li> <li>・自分の気持ちを抑えられないのではなく、単にジャンケンのルールがわかっていなかっただけ。</li> <li>・ジャンケン以外の方法で決めれば、納得できたのかもしれない</li> </ul>

以上のような結果から、書式Aのように客観的な記録だけでは表面的、あるいはステレオタイプの子どもへの捉え方しかできず、書式Bのように保育者のそのときの主観的な思いが記録に加わった方が、その子どもへのイメージがより子どもの真の姿に近づいていくことがわかった。この変化を、幼児理解への第一歩として受け止めることができるとすれば、客観的記録のほかに、担当保育者の思い、つまり主観的記録も並列されているほうが、幼児理解に効果的な記録になると思われる。

### (2) 保育者援助の理解について

書式Cは、担当保育者の思いとあわせて、他の保育者との討議内容や意見を第三者の視点として記録したものである。項目欄「第三者の視点」の①～⑩について、次のように考察した。

- ①②は、最初G子が担当保育者にトラブルを告げに来た時、仲立ちをするように仕向ける言葉かけをしているが、果たしてそこまでの育ちがG子にあったかに疑問が残る。この後の経過を見れば、まだそこまでの育ちはなかったと考察できる。
- ③は、どちらが先にA夫のコップにお茶を入れようとしたのか、行為の順を尋ねなかったことへの検討であるが、担当保育者の意図に理解はできるが、そのあとにジャンケンで解決する場面に展開したことを考えると、この段階で行為の順を尋ねてもよかったと思われる。
- ④いつもはなかなか思っていることを口に出さないS男の気持ちを引き出すために、この時の担当保育者の「見守り」は、大切な援助になっていると考えられる。ついには、やかんの引っ張り合いという行為に及ぶが、すぐに止めず、G子、S男が自分の気持ちをぶつけると同時に、やかんから相手の気持ちを力で感じ取っている貴重な経験は大切な学びをもたらしている。
- ⑤ジャンケンは全ての問題解決にしてよいのだろうか？という意見は、他の保育者たちに新た

小 山 祥 子

な視点をもたらししていた。何でもジャンケンで解決するのはあまりに安易な方法ではないだろうか、この場合、もう少し相手の心情を受け入れながらの話し合いがもたれてもよかったのではないかと思われる。特に3歳は、ジャンケンに対する理解の個人差にも配慮したほうがよいからである。

- ⑥ジャンケンで負けたことよりも、G子の語気が強かったことが、S男の負けの受容を妨げたとすれば、この時担当保育者のS男を援護する言葉が必要だったのではないかと考えられる。
- ⑦⑧は、納得していないS男の最後の主張、反撃だと思われる。担当保育者もこの時はすぐに声をかけ、その行為は妥当だと思われる。ただ、間接的にG子が叩き返した行為への保育者の指導が行われていないので、この点の援助が課題であると思われる。
- ⑨担当保育者のS男の言葉を引き出したい心情に理解できるものの、このときすでにS男は興奮状態にあるので、この場面では単刀直入に切り込んだ話をしてよいと考えられる。
- ⑩E子はここで初めて登場してきたが、きっと担当保育者の見えないところで、ことの成り行きを見守っていた子どもであったと思われる。普段のE子の様子は記録からはわからないが、S男の心情を理解したE子の発言は、この出来事を意外な終わり方に導いている。担当保育者が、E子への成長に心動かしたことを自分の中だけに留めず、周囲にまたはクラス全員の子どもに伝える場面があったとすれば、集団の中の個という視点で、より効果的な保育者の援助となったと考えられる。一方で、保育者というものは、いつでも子どもたちの視界の中に存在していることをあらためて感じさせるE子の発言である。「保育者が居る」ことだけでも、それが大きな保育援助の意味をもたらししているといえる。

### (3) 幼児理解と保育者援助の理解との統合

ここでは、学生の保育者援助への理解を深めるために、3-1)の幼児理解への保育者の5つの視点をもとに、記録書式AとBで最も学生の理解の変化が大きかったS男について、周辺児との関わりを含めて考察する。

①よさを捉える目をもつ	「お茶をいれてあげたい」という思いは、人の役に立ちたい、してあげたいという意識の芽生えと受け止められる。また、普段あまり言葉で思いを表さないS男が、力による解決ではなく、「ジャンケンをしよう」と受け入れられたこと自体が成長に値する。
②活動の意味を理解する	なぜS男は他児にお茶を入れたいと思ったのか、なぜジャンケンを知らないのにしようとしたのか、なぜK子の頭を叩いたのか、という一つ一つの行為の意味を理解していくことで、当項目以外の視点①③④⑤が理解できることになるのではないだろうか。
③発達する姿を捉える	個人として友だちにお茶を入れてあげたいという成長は見られるものの、他児と同じ思いを共有して分かち合っていけるようになること、また、ジャンケンのルールが理解できるようになることが、今後の発達課題と思われる。
④集団と個の関係を捉える	S男はまだクラス全体への意識はないように思われるが、E子がS男にかけける優しい発言は、周辺児にS男への思いがあることを感じさせる。S男個人が発する集団への意識は弱くても、こうして集団からの働きかけが、個人を成長させていくものと考えられる。

⑤保育の見直し	子ども同士の問題解決には、それなりの育ちが必要であり、当事例の3歳児に対しては、担当保育者は消極的援助となってしまったようである。もう少し保育者の介入があるほうがよかったと思われる。また、E子のS男への発言から感じた心の育ちは、担当保育者の今後の保育への励みとなっていくと思われる。
---------	---

## 5. まとめ

本稿は、幼児理解と保育者の援助への理解を深める効果的な保育記録について検討するために、まずはこれまでの幼児理解と保育者の援助、そして記録のあり方についてその原理から再考してきた。幼児理解については、「子どもサイドに立った見方」、「内面を読み取ろうとする意識」、「成り込み」という子どもの立場に立って考えるという姿勢が、子どもの行動分析よりも重要であることが確認された。保育者の援助については、保育者が環境の一部として位置付けられて以来、まずは「見ること」に始まり、援助は保育者の直観的なまなざしと連動して行われることも確認された。それらを確認した上で、次の2つのことが明らかになった。

まず、幼児理解のための記録は、かつて客観的記録がよいとされたときもあつたが、保育記録においては、保育者は常に関与している観察者であるために、客観的事実を記録しながらも、その時の保育者の思い、つまり主観的な記録を一緒に書き留めておくことも大切であるということである。実際にエピソード記録を使って、学生の幼児理解を検証したところ、客観的な事実だけよりも担当保育者のその時の思いが記録されている方が、よりその子どもへの理解が深まることが実証された。

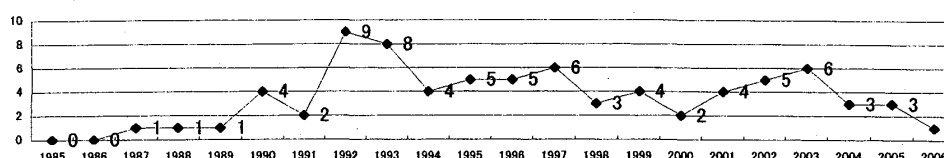
一方、保育者援助への理解については、保育者間の討議内容を第三者の視点として記録することにより、保育を評価し、見直していくために必要な記録の要素となることがわかった。

以上のことから、幼児理解と保育者援助の理解を深めるためには、記録の中に客観的記述と主観的記述、そして第三者の視点が記述されていくことが望まれる。従来より保育記録にはさまざまな種類と様式があるが、本稿で明らかになったことをもとにして、学生に保育者としての専門性を身につける有効的な記録方法を今後も検討していきたい。

## <註>

- 1) 幼児理解をタイトルとした日本保育学会での研究発表の数

研究発表件数



(1985-2000のデータは志賀智江『幼児理解促進のための教師教育に関する研究』p.17を使用し、2001-2006のデータは『日本保育学会発表論文集』より筆者が調査しグラフ化した)

- 2) 志賀智江,『幼児理解促進のための教師教育に関する研究』,風間書房,2001年,p.17.「場面提示法」とは、日常の保育で生じやすい場面を絵にして学生に提示し、保育者としての対応を考えさせる方法である。

小 山 祥 子

- 3) 金沢市保育士研究会, 第5ブロック研究会資料.
- 4) 倉橋惣三, 『育ての心』, フレーベル館, 1976年.
- 5) 津守真, 『保育者の地平』, ミネルヴァ書房, 1997年.
- 6) 文部省, 「保育技術専門講座資料」, 1997年.
- 7) 青木久子編, 『子ども理解とカウンセリングマインド』, 萌文書林, 2001年, pp.84-87.
- 8) 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, pp.5-6.
- 9) 鯨岡峻, 『関係発達論の構築』, ミネルヴァ書房, 2003年, pp.133-139.
- 10) 志賀智江, 『幼児教育の研究』, 梓出版社, 1999年, pp.83-95.
- 11) 文部科学省, 前掲書 8) , pp.9-21.
- 12) 「保育に生きる記録の在り方」『保育研究』13巻3号, 1992年.
- 13) 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, p.285.
- 14) 小川博久, 『保育援助論』, 生活ジャーナル, 2000年, p.168.
- 15) 森上史朗・今井和子, 『人とかかわりを育む保育実践 集団ってなんだろう』, ミネルヴァ書房, 2003年, p.231-233.
- 16) 小川博久, 前掲書, p.170.
- 17) 志水宏吉, 『教育のエスノグラフィー 学校現場の今』, 嵯峨野書房, 1998年, p.25. エスノグラフィーとは、文化人類学の世界で使われる用語で、文化人類学者が実地に調査し記録したもの、民族誌をさす。
- 18) Anthony D. Pellegrini, *Observing Children in Their Natural Worlds: A Methodological Primer*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. c1996. 大藪泰・越川房子訳, 『子どもの行動観察法』, 川島書店, 2000年.
- 19) Katherine H. Read, *The Nursery School: Human Relationships and Learning* Sixth Edition, W. B. Saunders Company, c1986. 宮本美沙子・落合孝子訳, 『幼稚園』, フレーベル館, 1997年.
- 20) 「関与しながらの観察」(participating observation) という用語を最初に提唱したのは精神科医 Sullivan (1953) である。彼は「研究者はおのれの観察の対象とする人とかかわりあってつくる対人的な場に、自ら関与しながら観察を行う」と述べている。
- 21) 津守真は、『保育者の地平』(前掲書)の中で次のように表現している。「一日保育の現場に出ることは、一冊の本を読むようなものだ。理解しながら読むこともできるし、わけの分からぬまま読みとばすこともある。(略) あるとき、私は子どもの行動を表現としてみることを発見した。行動は子どもの願望や悩みの表現であるが、それはだれかに向けての表現である。それは答える人があって意味をもつ。(略) この体験を省察する仕方も自由でありたい」この言葉は、保育を記録する上で参考となる表現としてあげておく。
- 22) 鯨岡峻, 前掲書, pp.141-151.
- 23) 森上史朗, 「最近における発達観の変化と保育」『発達 86号 Vol.22』, ミネルヴァ書房, 2001年, p.8.
- 24) C. Geertz, *The interpretation of cultures*, New York: Basic Books, c1973. 吉田禎吾訳, 『文化の解釈学』, 岩波書店, 1987, pp.8-10. 文化人類学者であるギアーツは、行為の背後にある文脈こそが行為に内包されている意味を解き明かすとして、より厚い記述を水準の高い文化誌的記述としている。保育研究においてもこの考えが参考にされ、観察された現象を対象者の住む生活世界の文脈の中に位置付けながら、一つ一つの行為や出来事が対象者にとって持つ意味を丁寧に読み取ることをエピソード記録の課題としている。
- 25) 今井和子, 『保育に生かす記録の書き方』, ひとなる書房, 1993年, p.17.

## 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 (1)

- 26) 佐伯胖,「学びあう保育者」『発達 83 号 Vol.21』,ミネルヴァ書房,2000,pp.44.
- 27) 佐伯胖,前掲書,pp.41-47.
- 28) 文部科学省,「指導計画の作成と保育の展開」『幼稚園教育指導資料第 1 集』,フレーベル館,2003 年.

### < その他参考文献 >

- ・ 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題 58 輯』,2004 年,pp.75-92.

### 謝 辞

本研究で取り上げたエピソード記録は、金沢市第 5 ブロック保育士研究会で研修のために持ち寄られた実践記録の一部です。本稿への転載を快く承諾して下さり心より感謝申し上げます。