

〔論文〕

保育実践現場における 乳幼児理解の向上に関する研究

—エピソード記述への取り組みを通して—

青 木 一 永
Kazunaga Aoki

大阪総合保育大学大学院
児童保育研究科 児童保育専攻

要旨：乳幼児理解はすべての保育の出発点と言われながらも、保育者の乳幼児理解を向上させるために行われた実証的研究は見られない。そこで本研究では、保育実践現場における乳幼児理解の向上を目的として、3名の保育者が継続的にエピソード記述及びそれに基づくカンファレンスに取り組み、それらの内容分析及び対象となった3名の保育者へのアンケート調査を行った。エピソード記述は、児童中心主義及び系統主義の視点を踏まえた分析を行い、アンケートについては本研究による自身の変容を中心に尋ねた。

その結果、(1) エピソード記述の特徴を可視化することができたとともに、(2) 記録内容と保育の方向性との相関を見出し、(3) カンファレンスも含めた一連の取り組みを通して保育者が乳幼児理解の重要性を認識し、乳幼児理解の向上に関するエピソード記述の効用が改めて示唆された。

キーワード：乳幼児理解、エピソード記述、系統主義、児童中心主義、質的研究

I 序論

1 問題と目的

幼児教育は見えない教育方法 [バーンステイン, 1985]¹⁾と言われるように、その多くが暗示的であるとともに、活動単位や時間区分、環境の在り方に自由さや多様さ、柔軟さがある。つまり幼児教育には小学校以降の教育のように教科や教科書があるわけではなく、保育者によって多様な展開が可能となるため、目新しい取り組みや活動、環境といった可視的な部分に注目しやすい。

しかし、可視的な活動や環境に注力したとしても、それらが子どもの関心等に基づかず保育者の一方的な投げかけで行われていては質の高い保育とは言えない。なぜならば、幼児を理解することがすべての保育の出発点であり [文部科学省, 2010]²⁾、子ども一人一人の言動の理由や意味を捉え、その理解に基づく適切な関わりなくして質の高い保育が実現されるとは言い難いからである。

一方で、乳幼児理解の変容に関連する研究としては、15名の幼稚園実習記録を時系列分析し、学生の視点の広がりや記述の個別化・具体化等を見出した研究 [石川, 2001]³⁾ や、同一の保育者による記録の変容を捉え、考察や関主観性の高まりを確認した研究 [奥山ほか, 2006]⁴⁾、保育園スタッフ5名の1年にわたる記録をコーディング及びグループ化して保育者の子どもへの理解や関わりの

変容過程を明らかにした研究 [林, 2009]⁵⁾ などがあるが、乳幼児理解向上のために実験的に行われた実証的研究は見当たらない。そこで本研究では、保育実践現場での保育者の乳幼児理解向上を目的とした実証的研究を行った。

なお本稿では乳幼児を理解することを、幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説 [内閣府ほか, 2015]⁶⁾ にて使用される「乳幼児理解」として表すこととするが、保育所保育指針解説書 [厚生労働省, 2008]⁷⁾ で使用される「子ども理解」、幼稚園教育要領解説 [文部科学省, 2008]⁸⁾ で使用される「幼児理解」と同義として扱うこととする。

こうした乳幼児理解の関連として、津守 [1997]⁹⁾ は、「外部から観察される子どもの行動は、子どもの内なる世界の表現」であり、「大人は固定観念を捨て、想像力をはたらかせて子どもの側から見る努力をせねばならない」と述べ、また玉置 [2008]¹⁰⁾ も、子どもの外観上の言動である外的活動から子どもの心的行動である内的活動を読み解く重要性を指摘している。文部科学省 [2010]¹¹⁾ は、幼児理解について「一人一人の幼児と直接に触れ合いながら、幼児の言動や表情から、思いや考えなどを理解しかつ受け止め、その幼児のよさや可能性を理解すること」と定義している。

これらを踏まえ本稿では、乳幼児理解の向上を、外側

から見える子どもの言動等から子どもの内面を読み取る力が高まることと定義し、研究を進めていった。

2 乳幼児理解と保育記録の関係

(1) 乳幼児理解や保育観が反映される保育記録

乳幼児理解については、津守 [2002]¹²⁾ が、「ひとりになって実践の跡を振り返るときに、保育者は自分が巻き込まれて応答していた最中の意味をより深く考えることができる」と述べているように、保育実践中に乳幼児を理解しようとするだけでなく、その日の保育を振り返る中で乳幼児理解が進むことが多い。

また上村 [2011]¹³⁾ は、「保育者自身の保育の見方は、保育記録に反映され、保育者の見方が変われば保育記録の内容も変化」し、「保育記録は子どもの活動の経緯や人やモノとの関係構築の道筋を明確にする重要なアイテムである」と述べている。なぜならば、その日の保育活動や子どもの様子が記録される保育記録には、その日のすべてを記録することは不可能であり、一日を振り返る過程で保育者の価値基準の篩にかけられ残ったものが記録化されていくとともに、その価値基準には保育者の乳幼児理解が大きく関係するためである。つまり、「記録に残される子どもの姿は、それぞれの保育者の子ども観や保育観というフィルターを通して『理解されたもの』」[河邊, 2005]¹⁴⁾ になるのである。

例えば、計画したねらいや内容の達成に重きを置く保育者であれば、計画内容が適切に行われたかを記録しようとする意識がはたらき、子どもがいきいきと遊ぶことを重視する保育者であれば、子どもが遊ぶ姿を記録しようとする意識がはたらくという具合である。

(2) 乳幼児理解の深まりとエピソード記述の関連

保育記録の種類としては様々なものがあるが一つの類型として客観的記録を重視した保育記録と、主観的記録も含めた保育記録に分けられる。前者については、事実行為を時系列的に記録したり保育目標や発達課題の成否を記録することが多く、記述者の主観が記されることは少ない。後者としては、保育者としての感情や子どもの内的活動への想像など心情的記述を交えながら、子どもの様子や人間関係をストーリーとして表す保育記録があたりはまり、その代表的なものとして鯨岡 [2005]¹⁵⁾ が提唱するエピソード記述が挙げられる。

このエピソード記述は、保育者が「私は」といった一人称で、心が揺さぶられた場面を主観を絡めて記述していく点に特徴がある。一人称を用いる理由として鯨岡 [2013]¹⁶⁾ は、人と人が関わる実践の場では必ず「接面」が生まれ、そこで生じる自他の心の動きや雰囲気こそ

実践での本質的問題があるとし、エピソード記述は一人称で主観を絡めて振り返るからこそ、その過程における深い省察が実践での本質的問題をあぶりだすことにつながる」と述べている。また、記述のあり方の特徴として「背景」、「エピソード本体」、「考察」という3つの枠組みで記述し、読み手を意識するとともに脱自的に深く吟味し、保育を振り返る契機となるよう記述していく点が挙げられる。

このエピソード記述と乳幼児理解との関連について、奥山ら [2006]¹⁷⁾ がエピソード記録（記述）は保育者と幼児の「関係論的な幼児理解が可能」になると述べるほか、鯨岡ら [2007]¹⁸⁾ はエピソード記述を描く過程において「脱自的に自身の保育を振り返り、記述したものを同僚と共有することで乳幼児理解の深まりにつながる」としている。また岡花ら [2009]¹⁹⁾ は、エピソード記述を描くことで幼児の行動の連続性を「線」として捉えるようになり、いくつかのエピソードを書くことで子どもの内面の育ちを捉えることに寄与すると述べるなど、エピソード記述への取り組みが乳幼児理解を深めることを示唆している。

つまり、乳幼児理解とは理解しようとする者が理解の対象への認識を深めることが必要とされ、その営みは主観的行為といえ、本研究ではそうした主観的行為が求められるエピソード記述に着目して、保育者の乳幼児理解の向上を図る手段としてエピソード記述に着目することとした。

II 研究方法の検討

1 先行研究を整理する必要性

エピソード記述研究を進めるにあたっては、その研究手法について先行研究を整理する必要がある。なぜなら、エピソード記述は行動科学的な研究手法のパラダイムを批判的に捉える中で生まれ、主観を主観としてそのまま取り上げるところにその意義を主張する一方[鯨岡, 2013]²⁰⁾、行動科学的な視点からは依然として、主観を取り上げることの不安定さや客観性の不足等、エピソード記述への曖昧さが残るからである。そのため、エピソード記述に関する先行研究を整理する中で本研究における手法を見出していくこととした。

なおエピソードとは河邊 [1995]²¹⁾ の定義によると「長い話の中に挿入された短い話」のことで「あるまとまりを持った記録」ということになるが、本稿では、エピソードが記録された保育記録を総称して「エピソード記録」と呼び、そのうち鯨岡が提唱するタイプのエピソード記録を「エピソード記述」と呼んで区分することとす

る(図1)。

2 エピソード記録の先行研究

(1) エピソード記録を研究対象とする意義

エピソード記録を対象とした研究は次のような視点からその信頼性・妥当性に疑問が投げかけられることがある。客観的な量的データとして示されないことや、エピソードが実験的に統制された状況下のものではない場合は変数の多いデータとなること、記録する事実選択や記録のあり方に記録者の主観が反映されること、また、特定の個人を対象としているため研究結果について一般化への妥当性を主張しにくいといった点である。

しかし、実践現場におけるエピソード記録が研究対象として意義づけられている理由としては、これらが実験的に統制された状況下では見出せない側面を描き出すためである。人の行動はその場の状況や偶然の出来事、他者との関係だけでなく、その時の気分や思いつきによって左右されることが多い。とりわけ、乳幼児の行動は、文脈依存性が高くその日の子どもの体調や機嫌、一緒にいる相手や場所などの影響を受けやすいという特徴がある[坂上, 2007]²²⁾。

そのため、ある特定の行為に注目した場合、その行為がどのような場面・関係性のもとで出現し、どのような意味を持つのかといった点は、文脈の中で見つめるからこそ明らかになる。浅賀・三浦[2007]²³⁾は、集団保育場面における幼児のいざこざに関する研究において、幼児の外的体験に焦点を当てるだけでなく、その周辺の状況や関係性を含めて検討する必要性を指摘している。それとともに、その幼児がどのような内的体験をしているかといったエピソード分析によってしかアプローチできない側面の重要性を指摘している。

また鯨岡[2013]²⁴⁾は、エピソード記述が一人称で主観を絡めて振り返るものであるからこそ、その記述過程における深い省察が自他の心の動きや雰囲気などの本質的問題をあぶり出すと述べている。

これらを踏まえると、保育は保育者と子どもとの相互

主体的な関係の営みであり、保育者は主観的な枠組みを持ちながら身体的・精神的に子どもと関わっていくものであるからこそ、保育者が記録したエピソードは研究対象として十分に意義あるものと言える。併せて、子どもは自身の認識や感情を言語により表現することが難しいことから、外観的な行動だけでなくエピソード全体の文脈の中で子どもの内的な世界も含めて探っていくアプローチが有効となる。

(2) エピソード記録を対象とした研究方法

エピソード記録を対象とした研究で多くみられるのは語りや観察データから帰納的に仮説や理論を生成しようとする解釈的研究であり、これらは「big-Q」と呼ばれている(Qとは qualitative method の頭文字)[山口, 2007]²⁵⁾。この手法は背景や状況、周囲との関係性も含めた文脈理解に基づきながら言動や全体の流れを解釈し意味づけを行う作業であって、対象者の内的活動も踏まえた解釈が可能となる。しかしながらこれは、解釈する者によって解釈内容が変わるといった課題や批判が残ると同時に、解釈者が対象者を既知である場合、対象者に関するドミナントストーリー(対象の見方を固定的で支配的なものとする物語的理解のこと)の影響を受ける可能性がある指摘されている[高林ほか, 2010]²⁶⁾。

一方で、こうした解釈的研究が有する曖昧さや一般化の難しさを克服する方法として、「small-q」と言われる質的データを理論的に想定しておいたカテゴリーに分類・整理し、場合によっては数的処理を行うアプローチも認められる[遠藤, 2007]²⁷⁾。しかしながら、こうした分析では文脈から部分を切り出し数的処理を行うため、文脈の中で生きるエピソードの全体像が見えてこなくなるとともに、エピソード内の登場人物の内的体験について焦点を当てるのが難しくなるという課題も併せ持っている。

このような big-Q における曖昧さへの指摘や、small-q における文脈理解の難しさといった課題克服を志向するものとして、グラウンデッド・セオリー・アプローチ

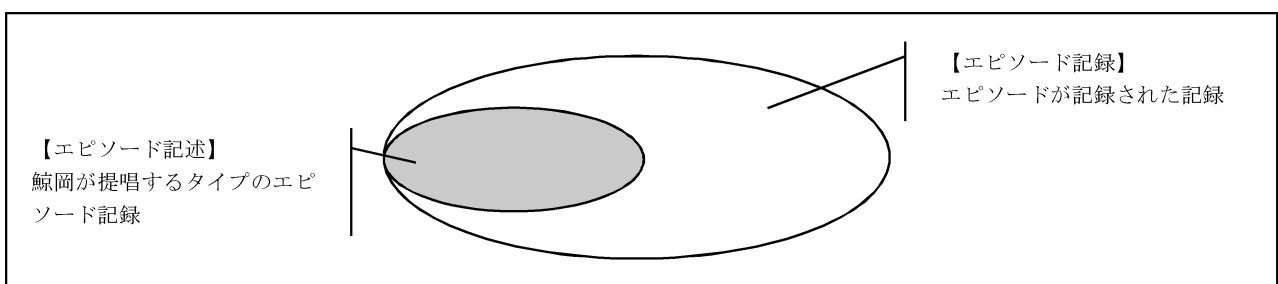


図1 エピソード記録とエピソード記述の関係

(GTA) または修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) といったものも挙げられる。これは、質的データを使いながらも数量的な方法と同じ厳密さで分析し、概念的に高次元のまとまりにカテゴライズし、データに基づいた理論を構築していく手法である[木下, 2007]²⁸⁾。また、従来のコーディングと質的データ分析を統合したアプローチとして、GTA をもとにした SCAT (Steps for Coding and Theorization) という手法も開発・提唱されている [大谷, 2007]²⁹⁾。

3 先行研究を踏まえた本研究の視点

このように「big-Q」では文脈を生かした意味づけを可能とし、「small-q」では数的処理によって一般化の難しさを克服しようとしているが、本研究手法としては両者の長所が失われないようエピソードが持つ文脈やそこに現れる保育観が失われないようにするとともに、保育者の乳幼児理解の深まりを可視化するための数的処理を行う量的視点の導入を試みる。また、エピソード記述に関する先行研究においては、その特徴の一つとされている主観記述に焦点を当てたものが見当たらないため、記述者の主観（心情や思考）にも着目していくこととする。

また、先行研究ではエピソード記述に基づくカンファレンスの有効性も指摘されており、奥山ほか[2006]³⁰⁾は、エピソード記録（記述）に基づいたカンファレンスによる保育課題や問題意識の共有・共感がチーム保育にとっても重要な意味を持つと述べるほか、岡花 [2009]³¹⁾ は、カンファレンスによって他の保育者の視点や第三者と対話する中で乳幼児理解が揺さぶられると述べると同時に、エピソード記述の提唱者である鯨岡 [2009]³²⁾ も、エピソード記述はそれを描くことが最終目的ではなく、描いたものを職員間で読み合わせ、それを通して自分の保育を振り返ってこそ意味あるものになると述べている。

そのため、本研究においては、単にエピソード記述を描くだけでなく、それに基づいたカンファレンスにも取り組んでいくことで、保育者の乳幼児理解向上にむけた実践的研究を行っていくこととした。

III 研究方法

1 エピソード記述の作成及びカンファレンス等の実施

本研究では、エピソード記述に取り組むことで、保育者が子どもの外的な言動等から内的な心の動きを捉える乳幼児理解が向上するか検証を行った。エピソード記述の作成にあつては、次のとおり園内で3名の保育者を指名し、約6ヶ月間継続的に取り組んだ。そして、作成されたエピソード記述を分析し、そこに現れる乳幼児理解

を探ると同時に、対象となった保育者にアンケート調査を行うことで、エピソード記述には表れない保育者の乳幼児理解向上の様子を探ることとした。

【対象者】 私立認可保育園

保育者A（5歳児担任、保育経験5年目、25歳）

保育者B（4歳児担任、保育経験1年目、21歳）

保育者C（2歳児担任、保育経験5年目、25歳）

【カンファレンス】 エピソード記述に関するカンファレンスを行う

・事前カンファレンス 記述者1名、主任保育士、筆者（園長）の参加で実施

・内容カンファレンス 記述者3名、主任保育士、筆者（園長）の参加で実施

ファシリテーターは園長が務める。

【対象期間】 平成25年9月中旬～2月（約6ヶ月間）

【保育者アンケート】 平成26年2月に3名の保育者にエピソード記述及びカンファレンスへの取り組みによる変化を検証するアンケート調査を実施

エピソード記述の作成者については、乳幼児理解の変容を探るため1名ではなく3名を設定し、年齢、経験年数ともに変わらない保育者A及び保育者Cを指定して両者の乳幼児理解の相違を探るとともに、経験年数が1年目の保育者Bを指名することで経験年数による相違を探る意図があった。

先行研究ではエピソード記述の課題として、単なる事実の記録にとどまる [奥山ほか, 2006]³³⁾ ほか、一人称で書くことの難しさ [岡花, 2010]³⁴⁾ など文章記述の困難性も指摘されていることから、文章校正を目的とした事前カンファレンスを行い、それを受けてリライトしたエピソード記述に基づき内容に関するカンファレンスを行うこととした。

保育者アンケートについては記名式で、対象となった3名に質問紙を配布しすべての質問項目に対する自由記述を求め全員から回収した。今回は、エピソード記述の記録内容から乳幼児理解の変容を探ることとしたが、保育記録からだけでは読み取れない変容を探るため保育者アンケートを実施することとした。

なお、研究当時の対象園の保育記録は事実行為を時系列的に並べるタイプのものであり、エピソードを記録すること自体が初めての状態であった。このようなことから、3名の対象者は「エピソード記述」または「エピソード記録」という名称や記録方法を知らないと推察し、カタカナ名称の新たな記録方法に取り組む心理的負担感が生ずると予想して「保育日記」という名称に替えて実施

した。ただし、記述の方法に関しては鯨岡が提唱する方法でのエピソード記述例を示すとともに、表1を示してエピソード記述の枠組みやその書き方を説明し、それまでの保育記録との違いや心情や考察を書き込むことを伝えて実施した。また、取り組み期間についても保育者の心理的負担の軽減を図るため6ヶ月で終了することを予め明示し、見通しを持たせたうえで実施することとした。

2 エピソード記述の分析方法

本研究ではエピソード記述の解釈的読み取りを行うとともに、エピソード記述を文節ごとに区切り、それらの文節や語句が持つ意味合いや出現頻度を分析することで、保育者の乳幼児理解の変容を検証していく。なぜならば保育記録には保育者の保育観や乳幼児理解が反映されるため、そこで使われる語句や表現を検証することで乳幼児理解の在りようを探ることができると想定したからである。

エピソード記述の文節化に際しては、最小単位の意味のある文節とし分類が重複しないようにした。たとえば「AはBと思ったためCをした」という場合、「AはBと思ったため」と「(Aは)Cをした」という2文節として分類を行うという具合である。

そして、各文節については「記述対象」、「記述内容」及

び「方向性」の視点で分類した。記述対象は「^C子ども」及び「^T保育者」に分類し、記述内容として「^F状況・背景」、「^T心情・思考」または「^A行為」への分類とした。方向性については、「^J子ども中心」、「^H保育者主導」、「^Y融合的」または「^N不適合」に分類することとした(表2-1及び表2-2)。

方向性の分類において基準としたのは、児童中心主義と系統主義の視点〔石垣ほか, 2002〕³⁵⁾である。これは、日々の保育や各保育者の行為は無計画・無目的になされるものではなく何らかの方向性があり、子どもをどのように捉えるかという子ども観や、乳幼児期の学びをどのように捉えるかという学び観に基づくものといえるからである。

つまり、子どもを多くの可能性を豊かに持った人間と見る場合は、子どもの興味・関心からの自発的な活動を中心に置く保育を行うであろうし、子どもを大人に比べて多くのものを欠いた未熟な存在として見る場合は、子どもにふさわしい発達課題を系統的に配列する傾向が強くなるといった具合であり、こうした分類は、児童中心主義的保育と系統主義的保育といった枠組みで整理することができる。

このようなことから、子どもの内的活動の把握が主眼となる本研究において、児童中心主義及び系統主義といった視点を導入することとし、児童中心主義的な傾向

表1 エピソード記述の枠組みと内容

記述の枠組み	<ul style="list-style-type: none"> ● 保育者へ示した記述すべき内容
背景	<ul style="list-style-type: none"> ● 子どもと私の背景やそれまでの保育の流れを描く ● その日に計画されていたねらいや保育内容を描く ● そのできごとを選んだ理由が理解できる情報を示す
エピソード 本体	<ul style="list-style-type: none"> ● 一人の子どもを中心に据えて描く ● 自分の心が揺さぶられた場面、心に引っ掛かった場面、描かずにおられない場面を描く。 <ul style="list-style-type: none"> ✓ 子どもと一緒に楽しめた、子どもらしい姿だと嬉しくなった ✓ とても悩んだ、とても嫌な思いをした ✓ ハッとした、とても気になった ● 保育の活動内容がわかるように描く ● 対象児と他児または保育者との関わりを描く ● その時の子どもの気持ちを想像して描く <ul style="list-style-type: none"> ✓ 子どもは本当は何をしたかったのだろうか？ ✓ 子どもは保育者にどのような思いを持っていただろうか？ ● 自分の感情や考えも自由に書き込む <ul style="list-style-type: none"> ✓ 子どもの言動をどのように感じていた？(感じられなかった？) ✓ 子どもにどうあってほしかった？ ● 描きたいことが出たその日のうちに描く
考察	<ul style="list-style-type: none"> ● 思ったことや反省したこと、などを正直に描く ● この事例を通して感じた保育の課題を描く

表2-1 子どもに関する記述の内容と方向性の分類

子どもに関する記述 (C)		記述の方向性				
		子ども中心 (J)	保育者主導 (H)	融合的 (Y)	不適合 (N)	その他 (O)
記述内容	状況・背景の記述 (S)	・子どもの長所に関する記述 ・子どもの置かれた状況を受容的に見る記述	・子どもの育ちの課題に関する記述	—	—	・左記に当てはまらないもの
	心情・思考の記述 (F)	・子どもの心情、思考を共感的、受容的に想像した記述	・教育的まなざしを持って、子どもの心情、思考を記述しているもの	— ※子どもの心情のことであり、融合的立場は成立せず	・子どもの心情、思考を非共感的、非受容的に想像した記述	・左記に当てはまらないもの
	行為の記述 (A) ※過去の行為の振り返りは (S)	・子どもの意思や興味・関心による行為	・保育者に指示、誘導された行為	・子どもの意思と保育者の意思が一致して導かれた行為	・保育者の不適合的な行為に導かれた子どもの行為	・左記に当てはまらない行為
	その他 (O)	—	—	—	—	—

表2-2 保育者に関する記述の内容と方向性の分類

保育者に関する記述 (T)		記述の方向性				
		子ども中心 (J)	保育者主導 (H)	融合的 (Y)	不適合 (N)	その他 (O)
記述内容	状況・背景の記述 (S)	・子どもを受容的に捉える自身の状況的記述	・保育者のねらい、予定に関する記述	—	—	—
	心情・思考の記述 (F)	・子どもの育ちを受容的に捉える心情記述 ・子どもの言動に理由があると思う記述 ・子どもの意思や言動を尊重しようとする記述 ・またはそれらへの反省	・子どもの育ちへの願いの記述 ・子どもの育ちの課題に関する心情的記述 ・またはそれらに向けた反省	・保育者としての系統的な願いと子どもの思いの両方を実現しようとする思い ・またはそれに向けた反省	・子どもの育ちへの願いもなく、子どもの言動への共感もない思い ・子どもの心情の一方的な決めつけ	・左記に当てはまらないもの
	行為の記述 (A)	・子どもの言動の理由を尋ねる ・子どもの言動に理由があると思って見守る ・子どもの思いを実現しようとする行為	・願いを持って子どもの言動を見守る ・子どもへの指示行為 ・子どもの系統的成長を願って保育を主導する行為	・保育者としての系統的な願いと子どもの思いの両方を融合させようとする行為	・理由なく子どもの言動の理由を尋ねない ・子どもの育ちへの願いからの行動でなく、子どもの思いを実現しようとする行動でもない行為	・左記に当てはまらないもの
	その他 (O)	—	—	—	—	—

は「子ども中心」、系統主義的傾向は「保育者主導」、両者を融合〔島田、2002〕³⁶⁾しようとするものについては「融合」として分類するとともに、系統的願いもなく子どもへの共感、尊重もない保育者の一方的な都合による保

育については「不適合」として位置づけた。なお、記述対象、記述内容及び方向性の視点それぞれについて、どの分類にも当てはまらないものは「その他^{Other}」として分類した。

このような視点で分類することで保育者の保育観に迫り、その傾向を可視化することによって、保育者の傾向や時系列的变化を探っていくこととした。なお鯨岡[2005]³⁷⁾は、エピソード記述が接面の当事者の心の動きを描き出すところに本領があるとするところから、予め用意した行動カテゴリーを用いて行動等の出現頻度をカウントし、エピソード記述を数量的に分析することを批判している。しかしながら本研究はエピソード記述の解釈が目的ではなく、保育者の主観が含まれるエピソード記述を対象にして、そこに散りばめられた保育者の乳幼児理解及びその変容を探ることが目的であり、保育者の心の動きや文脈性を尊重する姿勢に変わりはないことを申し添える。

3 仮説

以上の方法で実施するにあたり、継続的なエピソード記述及びそれに基づくカンファレンスへの取り組み(以下、「一連の取り組み」という)が、保育者の乳幼児理解にどのように影響を及ぼすか検証するため、以下の仮説を設定した。

エピソード記述を対象、内容及び方向性の視点で分類し分析することで、次のような傾向が可視化される。

- 【仮説1】 エピソード記述の特徴を可視化することができる。
- 【仮説2】 系統主義的な記録内容は客観的記述が多くなり、児童中心主義的な記録内容は主観的記述が多くなる。
- 【仮説3】 一連の取り組みに継続的に取り組むことで、心情に関する記述が時系列的に増加する。
- 【仮説4】 一連の取り組みに継続的に取り組むことで、児童中心主義的な記述が時系列的に増加する。

エピソード記述に限らず保育記録を読んだ際、その印象が言語化されず漠然とした印象に留まることは多い。しかし、一定の視点を持ってエピソード記述を捉えることで記述傾向が可視化されると想定し4つの仮説を設定した。

まず、分類された記述の量的割合によってエピソード毎の特徴を可視化できるとする仮説1を設定した。また、保育記録には保育観が反映されることから、系統主義的な記録内容は発達課題の可否や予定した保育内容の成否といった客観的事実を記録する傾向にあり、児童中心主

義的な記録内容は子どもの心情理解も含めた主観的記述が多くなるとする仮説2を設定した。そして、主観を記述するエピソード記述に継続して取り組むことで保育者の視点は必然的に子どもや保育者の内面に向かうようになり、心情記述が増加するという仮説3を設定した。また、鯨岡[2013]³⁸⁾がエピソード記述を描きカンファレンスを行うことで保育者主導の保育が変容した事例を紹介していることを踏まえ、一連の取り組みによって児童中心主義的な記述が増えていくとする仮説4を設定した。

4 倫理的配慮

対象となった保育者には研究対象であることを口頭で伝えたが、乳幼児理解向上の検証という本研究目的を伝えることでエピソード記述の内容に影響が及ぶ懸念もあったため、研究目的についての事前説明は行わずに実施した。その後、保育者アンケートの配布時点で本研究目的を説明し、学会等で研究成果公表を行うことの承諾を口頭で得た。また、エピソード記述に登場する園児の保護者には、研究の主旨を口頭にて説明し、研究協力と学会等で研究成果公表を行うことの承諾を口頭で得ている。なお、個人情報保護のため、保育者についてはアルファベット表記、子どもについては仮名で表記している。

IV 研究結果

1 エピソード記述の作成及びカンファレンスの実施

約6ヶ月の間に、3名により記録されたエピソード記述は計18本に上り、その内容は表3のとおりである。なお、当初想定した記述ベースであれば36本が記録されるはずだったが、記述するための時間的制約や心理的負担感からその半数の提出にとどまった。

また、各保育者が作成したエピソード記述に関して、表4のとおりカンファレンスを実施した。当初予定していた文章校正を主目的とした事前カンファレンスは、記述例を示して説明したことや保育者の心情記述を求める添削指導を進めた結果、その必要性が感じられなくなったことから各保育者について一度のみとなった。

内容カンファレンスについては、記述者3名と主任及び園長(筆者)の計5名が参加し、エピソード記述のコピーを全員が手元に置き、エピソード記述を記録した者が読み上げ、その後意見交換を進める形で行った。なお、全エピソード記述に対してカンファレンスを行う予定であったが、保育者間でカンファレンスへの負担感や時間確保の難しさなどが生じてきたことから、終盤のエピソード記述についてはカンファレンスを行うことができなかった。

表3 エピソード記述の作成状況と記述テーマ

	保育者 A（5歳児担任）	保育者 B（4歳児担任）	保育者 C（2歳児担任）
1 本目	H25. 9.30 おやつ時における子どもと保育者のやりとり	H25. 9.30 リレー活動時に激しく泣く子どもと保育者の関わり	H25.10. 2 砂場遊び時における子ども同士 のいざこざと保育者の関わり
2 本目	H25.11. 2 異年齢活動時における兄弟間の やりとりと保育者の関わり	H25.10.30 折り紙の所持でいざこざが起き ている子どもと保育者との関わり	H25.11. 1 お気に入りの靴がなく泣いてい る子どもと保育者の関わり
3 本目	H25.11. 8 異年齢での焼き芋活動の際の子 どもの言動	H25.11.13 座る場所で調整がつかない子ど もと保育者の関わり	H25.11.12 ゴム跳びに躊躇する子どもと保 育者の関わり
4 本目	H25.12.18 自由遊び時における子ども同士 のいざこざと保育者の関わり	H25.11.25 給食時のマスクがないと訴える 子どもと保育者の関わり	H25.11.26 遊びに関して気持ちがすれ違う 子ども同士と保育者の関わり
5 本目	H25.12.27 大縄跳びに苦手意識のある子ど もと保育者とのやりとり	H25.12.16 片づけに関する子ども同士のい ざこざと保育者の関わり	H25.12.18 友だちを叩いてしまった子ども と保育者の関わり
6 本目	—	H25.12.25 子ども同士の身体がぶつかったこ とによるいざこざと保育者の関わり	H26. 1.11 保育者のようになりきる子ども への見とり
7 本目	—	H26. 2. 6 早起きを目標にする園児と保育 者の関わり	—

表4 カンファレンス実施記録

	保育者 A（5歳児担任）	保育者 B（4歳児担任）	保育者 C（2歳児担任）
1 本目	H25.10.16（※） H25.11.11	H25.10. 9（※） H25.11.11	H25.10.10（※） H25.11.11
2 本目	H25.11.11	H25.11. 6	—
3 本目	H25.11.22	H25.11.22	H25.11.22
4 本目	H25.12.25	H25.12.25	H25.12.25
5 本目	—	H25.12.25	—
6 本目	—	—	—
7 本目	—	—	—

※は事前カンファレンスを示す

2 エピソード記述の解釈的読み取り

（1）解釈的読み取り事例の説明

まずはエピソード記述の文脈性を尊重し、エピソード記述研究の代表的な手法である解釈的読み取りを行った。対象としたのは、保育者 A（5歳児担任）と保育者 C（2歳児担任）が作成した事例（事例1：表5-1、事例2：表5-2）で、どちらも子ども同士のいざこざに保育者が仲裁に入るという内容で、文節数も同程度（事例1：47文節、事例2：42文節）という共通点がある。また、ともに第4回目に作成した記述で、同年齢で同じ経験年数の保育者のものであるため、記述回数や経験差による影響を受けにくく、エピソード記述の特徴を可視化できるとする仮説1の検証に適した事例と思われることからこの2事例に着目することとした。

なお、表5-1及び表5-2のうち、保育者が記述した部分は記述欄のみであり、それ以外は筆者が分析のために作成したものである。また記述された文章は、分析のために筆者が各文節に区切っている。

（2）事例1の解釈的読み取り

事例1は、5歳児クラスの自由遊び時における子ども同士のいざこざに関するエピソードである。ラキューで遊んでいた竜司が、隣で盛り上がる絵本が気になってその場を離れたところ、他児がそれで遊び始めたことから生じたいざこざで、当初は子ども同士でその所有について主張しあっていたが、子どもだけでの解決が難しいと判断した保育者が間に入り解決に導いた内容となっている。

このエピソードに見られる保育者は、子どもの動きや

表5-1 事例1 自由遊び時における子ども同士のいざこざ

	NO	記述	対象	内容	方向性	分類理由及び読み取り内容
背景	1	この日は雨が降っており、室内にて遊んでいた。	C	S	O	子どもの状況に関する特に方向性のない記述。
	2	室内では、積み木やラキュー、お絵かきや絵本、トランプなどをして過ごす。	C	S	O	同上。
	3	竜司は大好きなラキューで遊んでいた。	C	S	O	同上。
エピソード 本 体	4	ラキューの机では4人の子どもたちが遊んでいた。(良太郎、愛子、優奈、竜司)	C	S	O	子どもの状況に関する特に方向性のない記述。
	5	一人で黙々と作っている子もいれば、二人で一緒に作っている子たちもいた。	C	S	O	同上。
	6	そんな中、竜司は自分が作っていたものを持って、絵本を見て盛り上がっている仲間のところに来た。	C	A	J	子どもの意思による行動。
	7	ここでは、かくれんぼの絵本を見ている保育士と子どもたちがいた。	C	S	O	
	8	竜司は気になったようで来たようである。	C	F	J	子どもの行動の背景を想像する保育者の心情の記述。
	9	「見つかったん？」と絵本について話し出す竜司。	C	A	J	子どもの意思による行動。
	10	周りの子も「ここにあったんよ」などと話していた。	C	A	J	同上。
	11	私は竜司が手に持っているラキューが気になったので、	T	F	H	保育者としての教育的配慮を目的とした心情の記述。ここでは、安全面を優先しようとする心情。
	12	「竜司君、ラキュー持とうろろうしてて、落としたら大変やで。後片付けちゃんとやってきたか？」という	T	A	H	子どもに指示する保育者の行為。 絵本が気になって見に来た子どもの心情を理解しているのであれば、その受け止めに欲しい。また、「うろろう」という表現に否定的な意味を受け取ることができる。
	13	「あっ、そうやった。」と言って	C	A	H	保育者の行為に導かれた子どもの行為。
	14	机に戻った。	C	A	H	同上。
	15	その後だった。	O	S	O	
	16	「それ僕が作ったたんやで。」と竜司。	C	A	J	子どもの意思による発言。
	17	「なんでよ。竜司くん、おらんかったやん。」と良太郎。	C	A	J	同上。
	18	良太郎は竜司がもうラキューで遊ばないと思ったようで、	C	F	J	子どもの心情を想像する保育者の心情記述。
	19	竜司が使っていたものを使っていたのである。	C	S	O	
	20	竜司は良太郎の腕をつかんで、	C	A	J	子どもの意思による行為。
	21	「返してよ」という。	C	A	J	同上。
	22	私はこの二人だと解決は難しいと思ったので、	T	F	H	教育的配慮の視点からの保育者の心情記述。「この二人だと」というところに、日頃の子どもの姿を捉えていることがわかる。
	23	二人のところに行って話を聞く。	T	A	H	子どもの仲裁をしようとする保育者としての行為。
	24	良太郎は、竜司がそのラキューを使っていたのは知ってたが、絵本を見てるところに行っただけで、もう遊ばないと思ったようである。	C	S	O	
	25	私は竜司には、「竜司君はラキューしてたんよな。でも絵本が気になってあっち行っただけ、その時良太郎くんは『使うから置いて』とか『ちょっとあっち見てくる』とか声掛けしたんちゃう？」という	T	A	H	子どもに指示する保育者の発言。子どもにもう少し考えさせることはできたのではない。
	26	「うん、言えたと思う。」と竜司。	C	A	H	保育者の発言に導かれた子どもの発言。
	27	「ちょっと声掛けといたら、良太郎君も分かったと思うで。」と伝えた。	T	A	H	教育的視点から子どもに接する保育者の行為。

	NO	記 述	対 象	内 容	方 向 性	分類理由及び読み取り内容
エピソード 本 体	28	良太郎には、「竜司君の絵本のところで居てたけど、まだラキューしたかったんやって。	T	A	H	竜司の視点を代弁して良太郎に伝える保育者としての行為。
	29	おらんくなったら、やらんのかなって思うよな。	T	A	J	良太郎の気持ちに共感する保育者の言葉かけ。
	30	でも今まで一緒にラキューしてたから、気づいたら『もうやらんのか?』とか声掛けしたってほしいな。」という	T	A	H	教育的視点からの保育者の言葉かけ。
	31	「わかった。そうする。」と良太郎。	C	A	H	保育者の教育的行為に導かれた子どもの発言。
	32	「良太郎君もラキューしてて、他の子遊んでるの気になって別のところ行くときない?	T	A	J	良太郎の気持ちに共感する保育者の言葉かけ。
	33	それで自分が使ってたのを使われてるっていうときない?」と言うと、	T	A	H	共感を踏まえた上での教育的視点からの保育者の言葉かけ。
	34	「ある。一緒やな。」と良太郎。	C	A	H	保育者の教育的行為に導かれた子どもの発言。
	35	私は竜司だけがこういった行動をとるのではなく、良太郎も同じようなことをしているということに気付いてほしいので伝えた。	T	F	H	子どもの育ちへの願いに関する保育者の心情記述。
	36	竜司には、腕をつかんだことをちゃんと謝るように伝えた。	T	A	H	子どもに対しての教育的な願いを持つての保育者の行動、指示。
考 察	37	良太郎には、今度から声をかけてあげるように伝えた。	T	A	H	同上。
	38	竜司は自分の思いが強く、また見通しが立てにくい子である。	C	S	H	子どもの育ちの課題に関する記述。
	39	自分がこうやっていたから、こうなったんだということになかなか気が付きにくい。	C	S	H	同上。
	40	普段からこのようなトラブルはあり、その都度伝えてはいるが、なかなか超えられずにいる。	C	S	H	同上。
	41	竜司なりに「手は出さずに口で言う」ということは思っているようであるが、	C	F	J	教育的まなざしを持った、子どもの心情、思考の記述。
	42	思うように自分の思いが伝えられなかったり、相手から言われたことに対して、うまく対応できないと手が出てしまうことがある。	C	S	H	子どもの育ちの課題に関する記述。
	43	今後、竜司には周りの子とのことや他の人のことなども目を向けられるように声をかけたり、	T	F	H	子どもの育ちへの願いの記述。
	44	お手伝いなどを促していきたいと思う。	T	F	H	同上。
	45	そして手を出さずに、口で言えたり、保育士に言いに来たときは褒める。	T	F	H	教育的視点を持った保育者の思考の記述。
	46	また竜司や良太郎だけでなく、クラス全体と一緒に遊んでいた子が別の遊びなどに行っていたら、ひと声「もう遊べへんの?」や「片づけしてないで」など声をかけてあげるように伝えていこうと思う。	T	F	H	同上。
	47	そうすることで、お互いに周りに目を向けられたり、相手のことを少しでも伝えられるようになればと思う。	T	F	H	同上。

※児童名は仮名である。

表5-2 事例2 遊びに関して気持ちがすれ違う子ども同士と保育者の関わり

	NO	記述	対象	内容	方向性	分類理由及び読み取り内容
背景	1	春子は自分の思いを伝えることが苦手である。	C	S	H	子どもの育ちの課題に関する記述。
	2	そのため、手が出たり、「あっち行って」などの言葉を言うことが多い。	C	S	H	同上。
	3	普段から行動を共にし、仲の良い靖代とも、そのせいかトラブルが多い。	C	S	H	同上。
	4	この日はいつもどおり、室内遊びをしてから戸外に出て遊ぶ予定であった。	C	S	O	
エピソード本体	5	朝のおやつを食べ、室内遊びをしていた時であった。	C	S	O	
	6	靖代が泣きながら	C	A	J	子どもの意思による行為。
	7	「春子ちゃんが遊んでくれやん。あっち行ってって言った」と訴えにくる。	C	A	J	同上。
	8	最近、一緒に遊ぶ、遊ばないでのトラブルが多かったの、	C	S	O	子どもの状況に関する客観的記述。
	9	正直「またか」と思ったりもした。	T	F	N	子どもの内的活動を捉えようとししない保育者の心情。保育の場面としてはよく陥りやすい状況。
	10	話を聞こうと春子のところへ行き、	T	A	J	子どもの言動の理由を尋ねようとする保育者の行為。
	11	「春子ちゃんは靖代ちゃんにあっち行ってって言ったん？」と問いかけるが	T	A	H	保育者として事実を確認しようとする行為。
	12	春子は何も答えたくないのか	C	F	J	子どもの外的な様子から、答えたくない子どもの気持ちを想像する保育者の心情。
	13	無言である。	C	A	J	答えたくないという子どもの意思による行為。
	14	また、表情もなく、視線も合わない。	C	A	O	表情に関しては答えたくないという意思ではなく「その他」として分類。
	15	この表情のときは頑固で、何を言っても頑なに拒むことが多いため、	C	S	H	過去の様子を振り返りながら子どもの状況を客観的に捉える保育者の記述。日頃から子どもの様子を見ているからこそその記述。
	16	無理強いはい出来ない。	T	F	J	無理に何かをしようとするのではなく、状況に合わせて子どもに寄り添おうとする保育者の心情。
	17	困ったなと思いながら、	T	F	O	保育者の心情ではあるが、保育者主導、子ども中心のどちらにも分類できないケース。「困ったな」には保育者として抱える本音が垣間見える。
	18	今までの靖代とのトラブルのことを思い出し、ふと、「あれ？」と感じたことがあった。	T	F	J	過去の子どもの様子を振り返り、子どもの視点に立って考えようとする心情。
	19	そういえば、春子が「あっち行って」というときは、常に春子は一人にいるなあ、と。	C	F	J	同上。
	20	今回も話を聞くために春子のところに行くが、	T	A	J	子どもの内的活動を探ろうとする保育者の行為。
	21	他児と遊んでいる様子はなかった。	C	S	O	
	22	もしかしてと思い、	T	F	J	子どもの視点に立って考えようとする保育者の心情。日々の保育の連続性を感じるエピソード。
	23	春子に尋ねる。「もしかして春子ちゃん、一人で遊びたかった？」	T	A	J	子どもの言動の理由を想像して尋ねる保育者の行為。

	NO	記述	対象	内容	方向性	分類理由及び読み取り内容
エピソード本体	24	すると、(春子は)視線は合わないが頷く。	C	A	J	保育者の児童中心的な行動に導かれた子どもの行為。
	25	「そうかあ、春子ちゃんは一人で遊びたかったから、あっち行ってって靖代ちゃんにいったんかな?」と尋ねると、	T	A	J	子どもの言動の理由に共感し、さらに確認しようとする保育者の行動。
	26	視線を合わせて頷く。	C	A	J	保育者の児童中心的な行動に導かれた子どもの行為。
	27	もっと早く春子の思いをくみ取っていたら、二人とも嫌な思いをすることも少なかっただろうと反省した。	T	F	J	子どもに寄り添おうとする保育者の心情。
	28	その後、春子に対しては、「一人で遊びたいときは、あっち行ってじゃなくて、今は一人で遊びたいって言うてみたら? そうしたら靖代ちゃんも分かってくれるよ」と伝えた。	T	A	Y	春子の一人で遊びたいという願いと、保育者の自分の気持ちを伝えられるようになってほしいという願いを叶えようとする保育者の融合的な行動。
	29	それに対しては、視線を合わせ、しっかりと聞いていた。	C	A	H	保育者の行動に導かれた子どもの行為ではあるが、融合的な言動への結びつきではないためHとする。
	30	靖代に対しては「春子ちゃん、意地悪であっち行ってって言ったんじゃないで、一人で遊びたかったからなんやって」と伝える。	T	A	J	断られた靖代の気持ちも受け止め、和らげようとする保育者の行為。
	31	靖代はもう気にしてない様子で「うん」と笑顔で答えていた。	C	A	J	
	32	その後は、戸外で一緒に仲良く遊んでいた。	C	A	J	
考察	33	今までよく考えもせず、「またか」で対応していたことをすごく反省した。	T	F	J	子どもの視点に立った保育者の反省的記述。
	34	春子にとっては、きちんと理由があつての発言だった。	T	F	J	同上。
	35	ただそれを、うまく口に出せず、言い方がきつくなってしまったため、トラブルになることが多かったのだ。	T	F	J	同上。
	36	また、靖代はどちらかというと、一人よりも友達と一緒にワイワイ遊びたいという様子だが、	C	S	J	子どもの様子を受容的に見る記述。
	37	春子は友達とも遊びたいが、一人でも遊びたいという思いを持っている。	C	S	J	同上。
	38	お互いの思いの違いによつてのトラブルでもあった。	C	S	J	同上。
	39	一人で遊びたかったことをうまく口に出して伝えることができずに「あっち行って」の言葉が出てきていたのだったが、	C	S	J	同上。
	40	今までそれを理解しないままの対応をしてきたことを反省するとともに、	T	F	J	子どもの視点に立った保育者の反省的記述。
	41	今後はもっと視野を広げ、いろんな方向から子どもたちを見ていきたい。	T	F	J	同上。
	42	また、春子に対しては、こういう時はこういったらどうか、など言葉面で援助していきたい。	T	F	H	子どもの育ちへの願いを実現しようとする反省的記述。

※児童名は仮名である。

内的活動を捉えながらも教育的視点が強いエピソードだといえる。たとえば、他の遊びが気になってしまった子どもに対して「うろろして、落としたら大変やで。後片付けちゃんとやってきた？」と、子どもの気持ちに共感する前にルールを守ることや片づけを怠らないといった規律的な側面を重視する言葉を投げかけていたり、仲裁の仕方についても子どもの育ちの課題に対処しようと声掛けを行っている。

そしてこの事例における子どもの内的活動から外的活動を読み取る行為としての乳幼児理解に着目すると、竜司が絵本のところに来た行為を見て「気になったようで来たようである。」、考察の部分での「竜司なりに『手は出さずに口で言う』ということは思っているようであるが」という点が挙げられるが、これらは子どもの外観上の行為や姿を見て子どもの心情を解釈した記述だといえるだろう。

なお保育者 A がこの場面を選択し記述したところに、保育者 A の問題意識が表れていると言える。つまり保育者 A は、子ども同士のいざこざに介入し問題解決を進めていく場面を選択したわけであり、保育者 A の問題意識として対象児の育ちに関する課題意識が強く、それに起因するいざこざが書かずにおられない場面として浮かび上がったということになる。

また鯨岡 [2005]³⁹⁾ はエピソード記述に関して、書き手自身の意識体験から少し距離を取って外側から観察する「メタ観察」によってもたらされる「メタ意味」を、深い考察に至るための要件として挙げているが、事例 1 については、「(竜司は) 自分の思いが強く見通しが立てにくい」という保育者 A の課題意識と、こうあるべきだという保育者 A の意識から生まれるいざこざへの対応が直線的な関係となっており、鯨岡が求めるメタ観察を踏まえての考察とまでは至っていないといえる。

(3) 事例 2 の解釈的読み取り

事例 2 は、春子と靖代の一緒に遊ぶ、遊ばないといういざこざに対して「またか」と思った保育者が、春子の表情や態度から過去の姿を思い出す中で春子の思いに気づいていったという内容である。

このエピソードは、子ども同士のいざこざに際して一旦は固定的に子どもを見たものの、そこに至った背景や心情を確認しようとする保育者の行為が子どもの心を開き、次の活動へと導く内容となっている。普段見過ごされがちな子どもの言葉にならない思いを丁寧に汲み取れているところに、保育の醍醐味を感じるとともに、子どもと共感できた成功体験として書かずにはおられない場面として記述対象になったように思われる。

そして、事例 2 における子どもの外的活動から内的活動を読み取ろうとする乳幼児理解に着目すると、春子が保育者 C の質問に無言だったことに対して、「春子は何も答えたくないのか」と想像したり、「この表情のときは頑固で何を言っても拒むことが多い」と捉えている他、「もしかして」春子は一人で遊びたかったのではないだろうかと想像している点が挙げられる。考察においては一連の春子の行動に対して、「きちんと理由があつての発言」であり、「ただそれを、うまく口に出せず、言い方がきつくなってしまったため、トラブルになることが多かった」と述べている点などは、まさに外的に表れている部分から子どもの内面の動きを捉えているといえよう。

また、保育者 C がそのエピソードを改めて振り返る中で、それまで春子の外的活動から内的活動を読み取ろうとしていなかった点に気づき反省するなど、書き手自身の意識体験から少し距離を取って外側からメタ観察する姿を垣間見ることができる。

3 エピソード記述の量的読み取り

(1) 全エピソードの分類結果

保育者 3 名が作成した全エピソード記述の各文節を対象、内容及び方向性の視点で表 1-1 及び表 1-2 を用いて分類し、各保育者の平均値を算出した (表 6-1、表 6-2 及び表 6-3)。

その結果、対象については「その他」が 1.3%、内容記述の「その他」は 0.0%、方向性記述についても「その他」は 14.9% と低く、「その他」の割合が少ないことから分類漏れの少ない指標であることが分かる (方向性記述については方向性を持たない客観的な記述もあり、他の視点に比べてその他の割合は高くなる。))。

分類の結果、3 名とも保育者より子どもを対象とした記述が大きく (保育者 A : 67.6%, 保育者 B : 54.5%, 保育者 C : 56.3%)、記述内容は行為に関する記述が最も大きい (保育者 A : 55.2%, 保育者 B : 60.3%, 保育者 C : 51.8%) という共通点が見られた一方で、記述の方向性については保育者 A は保育者主導 (39.9%) が、保育者 B 及び保育者 C は子ども中心の方向性が最も大きく (保育者 B : 43.4%, 保育者 C : 58.2%)、相違が見られた。

なお、エピソードの文節分類は筆者が行ったが、コーディングの一致度を確認するため全文節の 10% は筆者を含めて 2 名で分類した。その際、一方の評価者が筆者から説明がない状態で表 2-1 及び表 2-2 に基づき評価したところ、評価者間の一致を示すカッパ係数は .71 であったが、同表の趣旨説明を受け再分類したところ、カッパ係数が .93 に上昇した。そのうえで評価が一致しなかった箇所については、協議のうえ最終的に一致した。

表6-1 保育者Aのエピソード記述の分類結果

		1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	平均	3者平均
対 象	子 ど も	59.3%	80.0%	68.3%	57.4%	72.9%	67.6%	59.5%
	保 育 者	40.7%	18.8%	31.7%	40.4%	27.1%	31.7%	39.2%
	そ の 他	0.0%	1.3%	0.0%	2.1%	0.0%	0.7%	1.3%
	計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
内 容	状況・背景	22.2%	26.3%	48.8%	29.8%	31.3%	31.7%	26.3%
	心情・思考	0.0%	12.5%	17.1%	23.4%	12.5%	13.1%	18.0%
	行 為	77.8%	61.3%	34.1%	46.8%	56.3%	55.2%	55.8%
	そ の 他	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
方向性	子ども中心	14.8%	68.8%	29.3%	23.4%	33.3%	33.9%	45.2%
	保育者主導	55.6%	13.8%	41.5%	55.3%	33.3%	39.9%	34.2%
	融 合 的	0.0%	1.3%	0.0%	0.0%	14.6%	3.2%	3.8%
	不 適 合	14.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	3.0%	2.0%
	そ の 他	14.8%	16.3%	29.3%	21.3%	18.8%	20.1%	14.9%
	計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		

表6-2 保育者Bのエピソード記述の分類結果

		1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	7回目	平均	3者平均
対 象	子 ど も	52.3%	54.2%	58.5%	43.8%	57.7%	57.3%	57.4%	59.5%	59.5%
	保 育 者	45.5%	44.1%	39.6%	52.1%	42.3%	42.7%	40.4%	39.2%	39.2%
	そ の 他	2.3%	1.7%	1.9%	4.2%	0.0%	0.0%	2.1%	1.3%	1.3%
	計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
内 容	状況・背景	25.0%	15.3%	20.8%	27.1%	26.9%	18.3%	29.8%	26.3%	26.3%
	心情・思考	18.2%	16.9%	26.4%	14.6%	11.5%	14.6%	12.8%	18.0%	18.0%
	行 為	56.8%	67.8%	52.8%	58.3%	61.5%	67.1%	57.4%	55.8%	55.8%
	そ の 他	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
方向性	子ども中心	40.9%	57.6%	50.9%	20.8%	32.7%	47.6%	53.2%	45.2%	45.2%
	保育者主導	38.6%	33.9%	39.6%	47.9%	46.2%	42.7%	19.1%	34.2%	34.2%
	融 合 的	2.3%	3.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	17.0%	3.8%	3.8%
	不 適 合	0.0%	0.0%	1.9%	16.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.0%	2.0%
	そ の 他	18.2%	5.1%	7.5%	14.6%	21.2%	9.8%	10.6%	14.9%	14.9%
	計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		

表6-3 保育者Cのエピソード記述の分類結果

		1回目	2回目	3回目	4回目	5回目	6回目	平均	3者平均
対 象	子 ど も	59.0%	50.0%	55.6%	52.4%	59.0%	61.8%	59.5%	59.5%
	保 育 者	41.0%	50.0%	44.4%	47.6%	37.7%	32.4%	39.2%	39.2%
	そ の 他	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	3.3%	5.9%	1.3%	1.3%
	計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
内 容	状況・背景	12.8%	10.7%	24.1%	26.2%	31.1%	38.2%	26.3%	26.3%
	心情・思考	17.9%	32.1%	22.2%	35.7%	14.8%	23.5%	18.0%	18.0%
	行 為	69.2%	57.1%	53.7%	38.1%	54.1%	38.2%	55.8%	55.8%
	そ の 他	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
方向性	子ども中心	56.4%	67.9%	53.7%	64.3%	36.1%	70.6%	45.2%	45.2%
	保育者主導	23.1%	14.3%	24.1%	19.0%	54.1%	11.8%	34.2%	34.2%
	融 合 的	2.6%	0.0%	16.7%	2.4%	1.6%	5.9%	3.8%	3.8%
	不 適 合	0.0%	0.0%	0.0%	2.4%	0.0%	0.0%	2.0%	2.0%
	そ の 他	17.9%	17.9%	5.6%	11.9%	8.2%	11.8%	14.9%	14.9%
	計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		

(2) 2事例の分類結果の量的比較

事例1（保育者A）及び事例2（保育者C）の分類結果について量的比較を行ったところ、行為記述について事例1は46.8%に対して事例2は38.1%となっており事例1の行為記述の多さが目立つ。また、事例1は保育者主導の方向性が55.3%に対して、事例2は子ども中心の方向性が64.3%で、その方向性に違いが認められた。つまり、事例1は行為記述が多いと同時に保育者のねらいを中心に展開された保育者主導の傾向が強く、事例2については子どもへの共感や寄り添いを大切に子ども中心の傾向が強いといえ、両エピソード記述の特徴を量的に把握することができた。

この結果の妥当性を検証するため解釈的読み取り内容と照らし合わせてみても、事例1のエピソードでは保育者の課題意識や教育的視点の強さが見えたとともに、事例2においては保育者の共感的態度が特徴的であるという点で解釈的読み取りとの共通点が認められる。

これらのことからエピソード記述を漠然と判断するのではなく、本分類によってエピソード記述の傾向や方向性を可視化することができたと言える。

(3) 3者間の傾向比較

次にエピソード記述の分類結果について、3者間の傾向を探るため複数の統計処理を行った。なお本研究においては融合的方向性の記述数が少ないことから、方向性の質として子どもの内的活動を捉える点で共通性がある子ども中心の方向性と融合的方向性を合算して統計処理を行った。

まず3者間の記述割合について、平均値の差を見るため、保育者を独立変数、各記述項目を従属変数として一

元配置の分散分析を行った結果、子ども対象記述、保育者対象記述及び心情・思考記述について有意差が見られた（子ども対象記述： $F(2, 15)=6.759$ ，保育者対象記述： $F(2, 15)=5.404$ ，心情・思考記述： $F(2, 15)=3.710$ ，いずれも $p<.05$ ）。また、子ども中心及び融合的方向性の記述については有意傾向が見られた（ $F(2, 15)=3.204$ ， $p>.05$ ）。図2に各項目の平均値を示す。

続いてこの有意差が見られた3項目についてTukeyのHSD法（5%水準）による多重比較を行い、どのように有意差があるかを確認したところ保育者Aは、保育者B及び保育者Cに比べて有意に子どもに関する記述が多く（ $p<.05$ ）、保育者Cよりも心情内容記述が有意に少ないことがわかった（ $p<.05$ ）。また保育者Bは保育者Aよりも保育者対象記述が有意に多いことがわかった（ $p<.05$ ）。

続いて、各記述割合が3者間で同じかどうかを見るためカイ二乗検定（同等性の検定）を行ったところ、記述の方向性については保育者による有意な差が認められ（ $\chi^2=17.430$ ， $df=6$ ， $P<.05$ ）、このうち保育者の心情記述の方向性に限定すると、より有意な差が認められた（ $\chi^2=39.063$ ， $df=2$ ， $P<0.01$ ）。また、保育者と記述の方向性についてクロス分析を行ったところ、子ども中心または融合的方向性の記述については、保育者Aは有意に少なく（ $p<.05$ ）、保育者Cは有意に多いことが分ると同時に、保育者Cについては保育者主導の方向性が有意に少ない（ $p<.05$ ）ことが確認された。つまり、保育者Aは子ども中心的な記述が少なく、保育者Cは子ども中心的な記述が多いということが言える。

このようにエピソード記述への分類指標の導入によって、保育者間での記述のあり方や方向性の違いを可視化し、印象的に受ける特徴を明らかにすることができた。

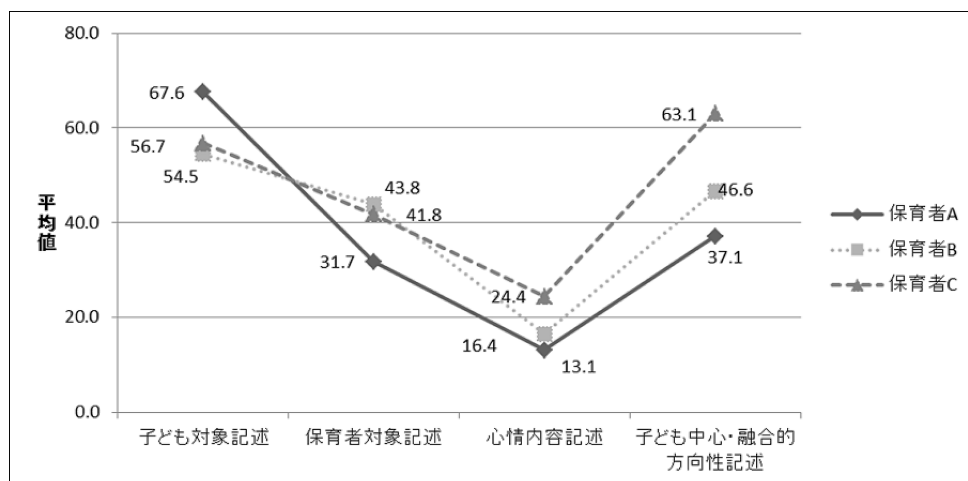


図2 保育者の記述項目の得点

(4) 記述項目間の相関関係

続いて、全エピソード記述における各記述項目間の相関関係について検証した。その結果いくつかの相関関係が確認されたが、ここで注目したいのは記述内容と記述方向性との相関であり、図3に主な相関関係をチャート図として示した。

これらを見ると、行為に関する記述は、心情・思考の記述と比較的強い負の相関にあり ($r=-.620$, $p<.01$)、状況・背景の記述とも比較的強い負の相関にある ($r=-.696$, $p<.01$) ことから、行為記述が多い場合は心情・思考も状況・背景の記述も少なく、行為事実の羅列になりがちと言える。奥山ら [2006]⁴⁰⁾ は単なる事実記録からはその場の状況の読み取りが困難であると述べるとともに、岡花ら [2009]⁴¹⁾ は客観的な実践記録は時系列的な出来事の羅列に終わり、そこからは子どもの姿や保育者・教師の思いや意図が見えてこないことがほとんどであると述べており、これらを裏付ける結果が得られた。

また、心情・思考記述は、子ども中心・融合的記述の方向性と比較的強い相関があり ($r=.492$, $p<.05$)、保育者主導の方向性記述と負の相関傾向がある ($r=-.462$, n.s)。これらは、心情・思考記述が多いと、子ども中心・融合的方向性記述が多く、保育者主導の記述が少ない傾向があることを示している。

(5) 複数エピソードの時系列的傾向

3名の保育者の複数回にわたるエピソード記述について時系列的な変化の有無を見たところ、3名とも各項目の記述割合について不規則な増減が見られ、時系列的な一定の傾向を見出すことができなかった。

本研究に取り組むにあたっては、エピソード記述に継

続的に取り組むことによって心情記述が増加するとともに、子ども中心や融合的方向性の記述が増えていくという仮説を立てたが期待した結果を得られなかったことになる。

4 記録者へのアンケートの実施

エピソード記述に取り組んだ3名に実施したアンケート結果は、表7のとおりである。これらを見ると、3名とも、「エピソード記録」または「エピソード記述」という名称を知らなかったことが分かった (設問1)。

また2名の保育者が、エピソード記述への取り組みによって指導案作成の際、子どもの姿を予想したり具体的に書くようになったり、指導案を振り返る際には子どもの行動の背景や理由に注目しながら振り返るようになったと述べている (設問2及び設問3)。

そして、日々の記録としての保育日誌を書くときの意識の変化については3名とも変化ありと答えており、できるだけ子どもの様子を細かく書こうとするようになったとか、個人の言動の理由についても深く掘り下げて考えることが増えた、子どもの言動を肯定的に書くことが増えた等と述べ、エピソード記述に取り組んだことで意識変化が生じたことが読み取れる (設問4)。また、エピソード記述への取り組みによって子どもの見方への変化の有無を尋ねたところ、3名とも変化ありと答え、「子どもたちの行動一つ一つにも深い意味があり、注意したり、口を挟まず様子をみるようになった」とか、「行動、言葉をそのまま受け止めるだけでなく、なぜ黙るのか、なぜここに置きたかったのか等」を考えるようになったとか、「こうするには子どもなりの理由があるのだと思うようになった」と述べ、共通して子どもの言動には意味があ

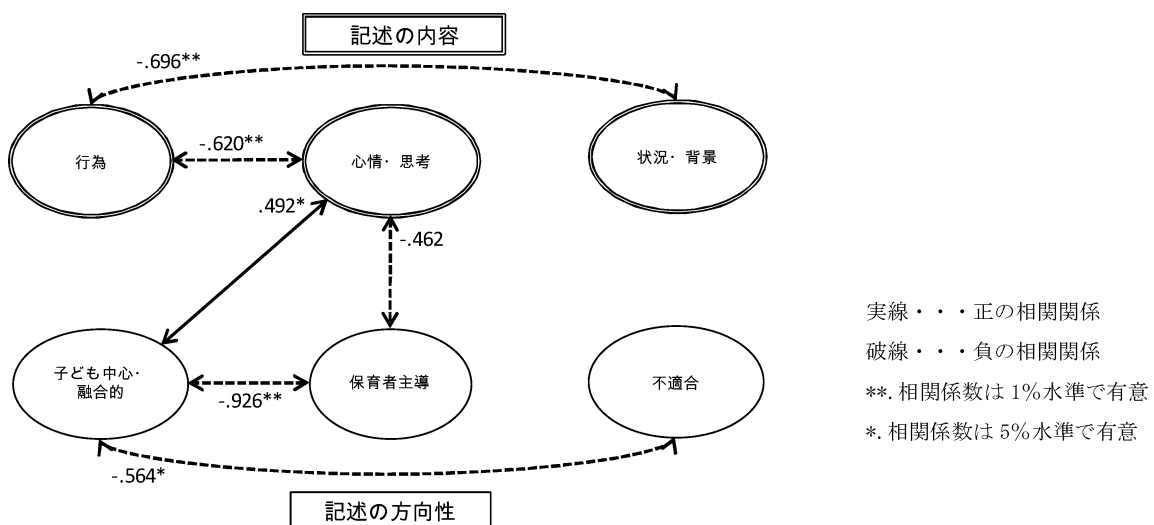


図3 記述項目間の相関

表7 記録者へのアンケート結果

設問	保育者 A (5歳児担任)	保育者 B (4歳児担任)	保育者 C (2歳児担任)
1. 今回取り組んだ保育日記は、エピソード記録またはエピソード記述と呼ばれ、多くの保育園や幼稚園で実践されているものですが、知っていましたか？	知らなかった	知らなかった	知らなかった
2. 保育日記を書いたことで、指導案を書くときに意識するようになった点や変えた点はありましたか？	ない。	ある。 特定の子に視点を向け、 <u>どのような動きや言葉の発信があるのかと少し予想しながら指導案を考えるようになった。</u>	ある。 <u>子どもの姿を具体的に書くことを意識したり、ねらいを細かく立てたりすること。</u>
3. 保育日記を書いたことで、指導案の評価・反省を書くときに、意識するようになった点や変えた点はありましたか？	ない。	ある。 全体に対する振り返りの中で、 <u>個別にあの場面では、あの子はどのような行動をしていたのか等も思い返しながらかくことが多くなった。</u>	ある。 <u>なぜこういう行動をとるのか、など子どもの背景にも注目し書くようにしていった。</u>
4. 保育日記を書いたことで、毎日の「保育日誌」を書くときに、意識するようになった点や変えた点はありましたか？	ある。 <u>できるだけ様子を細かく書くようにした。</u>	ある。 今までよりも少し深く各個人について考えることが増えた。また、各個人の事実だけではなく、なぜなのか、ということについて考えることも増えた。	ある。 つつい苦手なこと、できないことに注目がちだったが、 <u>できるようになったこと等プラスの方向で書くことが増えたと思う。</u>
5. 保育日記を書いてみたことで、子どもの見方に変化はありましたか？	ある。 <u>子どもたちの行動一つ一つにも深い意味があり、すぐに注意したり、口を挟まずに様子をみるようになった。</u>	ある。 行動、言葉をそのまま受け止めるだけでなく、 <u>なぜ黙るのか、なぜここに置きたかったのか等、その子について何気なく流していたことを考えるようになってきた。</u>	ある。 これまで、出来ないことに注目がちだったが、 <u>それまでの過程を知ったり、こうするには子どもなりの理由があるのだと思うようになった。</u>
6. その他、保育日記を書いてみて、日頃の保育で意識するようになった点や、変えた点はありましたか？	ある。 <u>じっくり関わろうと思うようになった。</u>	ある。 トラブルになった際、背景を考え、その出来事の流れやその子の思いをきちんと把握できるように努める意識が高まった。 つい個人に対する関わりの時には周りの姿に意識が向いていないことが多かったため、意識的に周りの姿や動きに留意するようになった。	ある。 <u>どんなことにも子どもなりの理由がある、ということ念頭に置いて接するようになってきた。</u>
7. 保育日記を書いたあとの保育日記会議では、どのような学びがありましたか？	自分が書いた日記に対して、もっとこういった見方もできるなど聞けてプラスになった。また、他の保育者の日記を見ることで別の角度から見ることができた。	子ども一人一人に対して他の保育者がどのような思いや願いを持って関わっているのかを知ることができ、自分の保育にはもっと各個人に対する思いや願いが必要であると考えることができた。 日常の中で他の保育者の関わりや対応を目にする機会が少ないため、文面や言葉から知ることができ、とても参考になった。	自分では気づけなかったことなど、いろいろな人の意見を聞くことができた。

設問	保育者 A (5歳児担任)	保育者 B (4歳児担任)	保育者 C (2歳児担任)
8. 保育日記を書くことの難しさはどんな点にありましたか？	子どもの様子、表情などを分かりやすく文章にすることが難しかった。	自分の思いや目にしたこと等を文章に表現することが難しかった。つい事実に自分の主観を入れすぎてしまいそうになること。	子どもの背景や、なぜこういう行動に至ったのか、子どものこの時の気持ち、自分の気持ち等をまとめて書くこと。

※下線は筆者

るという見方に变化した様子を確認できる。(設問5)。

そして、エピソード記述に取り組んだことによる日頃の保育での意識変化について尋ねたところ、3名とも変化ありと答え、子どもに「じっくり関わろうと思うようになった」(保育者A)とか、「トラブルになった際、背景を考え、その出来事の流れやその子の思いをきちんと把握できるように努める意識が高まった」(保育者B)、「どんなことにも子どもなりの理由があるということを念頭において接するようになってきた」(保育者C)と述べ、子どもの外的活動から内的活動を捉えようとする姿勢につながったことが読み取れる(設問6)。

そして、保育日記を題材としたカンファレンスについても、全員が肯定的に捉えており、自身のエピソード記述に他者から意見を得ることや、他者のエピソード記述を読むことによる有効性についての記述が多かった。そうすることで、保育を別の角度から見ることができたり自分の保育への反省や見直しに至ったことが述べられている(設問7)。

一方で、エピソード記述作成に関する難しさについては、「子どもの様子、表情などをわかりやすく文章にすることが難しかった」(保育者A)、「自分の思いや目にしたこと等を文章に表現することが難しかった」(保育者B)と述べるほか、子どもの背景や言動の理由をまとめて書くことの困難さ(保育者C)を指摘している(設問8)。

これら一連の回答からエピソード記述及びそれに基づいたカンファレンスという過程を経て、保育者自身の姿勢や保育のあり方、指導案等の記述に変化があった様子が見て取れる。特に、エピソード記述を描いたことで子どもたちの行動一つ一つにも深い意味があると感じたり(保育者A)、子どもの言動をそのまま受け止めるだけでなくなぜそうするのか考えるようになったり(保育者B)、子どもの言動には子どもなりの理由があると思うようになった(保育者C)と述べている点は、いずれも子どもの外的活動から内的活動を捉えようとする変化を表しており、エピソード記述によって保育者の乳幼児理解が向上した様子を示していると言えるのではないだろうか。

また、子どもの姿を具体的に書くことを意識したり、ねらいを細かく立てるようになったことや(保育者C)、子どもの動きや言葉を予想しながら指導案を考えるようになった変化は(保育者B)、幼稚園教育要領でも求められている子どもの生活する姿を捉え一人一人の行動の理解と予想に基づき指導計画を作成する姿勢に関連するものである。

V 考察

1 仮説の検証

保育者が記述したエピソード記述を分類指標に基づき分析した結果、エピソードごとの特徴や保育者ごとの違いを可視化することができ、「エピソード記述の特徴を可視化することができる。」という仮説1を支持する結果が得られた。これはエピソード記述を印象的に捉える場合と比べ、方向性等を可視化することによる保育内容の検討など、具体的な保育の改善に向けての材料にすることができると言える。

また、子どもの興味・関心を尊重しようとする子ども中心・融合的記述の方向性と、心情・思考記述との間に比較的強い相関($r=.492$, $p<.05$)が確認されたことから、「系統主義的な記録内容は客観的記録が多くなり、児童中心主義的な記録内容は主観的記録が多くなる」という仮説2のうち「児童中心主義的な記録内容は主観的記録が多くなる」という部分を支持する結果が得られた。併せて、保育者主導の方向性記述と心情・思考記述は負の相関傾向($r=-.462$, $n.s$)にあると同時に、行為記述と心情・思考記述は比較的強い負の相関($r=-.696$, $p<.01$)にあることから、仮説2の「系統主義的な記録は客観的記録が多くなる」という点についても引き続き検討していく価値があると言えよう。

一方で、エピソード記述やカンファレンスに継続的に取り組むことで、子どもの内的活動を捉えようと「心情に関する記述が時系列的に増加する」といった仮説3を支持する結果や、「児童中心主義的な記述が時系列的に増加する」という仮説4を支持する結果は得られなかつ

た。

しかし、保育者アンケートからは、3名全員が子どもの外的活動から内的活動を捉えることの重要性を理解し、内的活動を捉える姿勢を持ちながら保育を進めていこうとする姿が読み取れる。

これらはそれまで客観的事実でしか保育を記録してこなかった保育者が子どもの育ちを成果の可否で判断するのではなく、エピソード記述によって自身や子どもの心情を記述することを迫られ対峙したことで、心情面に焦点を当てて保育を考察することにつながり、またその行為の積み重ねが日々の保育の中での子どもを見る視点に影響を及ぼしたと言えよう。また、エピソード記述をテーマにしたカンファレンスにおいても、他の保育者のエピソード記述や発言を見聞きすることで新たな発見があると同時に、子どもの内的活動理解の重要性が上塗りされるように認識されていったことが推察される。

2 総合考察

本研究では、保育者の保育観や乳幼児理解が反映されると言われる保育記録、とりわけ保育者の心情を積極的に記述していくエピソード記述及びカンファレンスに取り組み、保育者の乳幼児理解が高まるかどうかの検証を行った。

作成されたエピソード記述を分析したところ、エピソード記述の特徴が可視化され、保育者によって記述の特徴があることが分かった。とくに児童中心主義及び系統主義を基にした記述の方向性に有意差が認められ、保育者の保育観や乳幼児理解を基にした視点が保育記録に反映されることを裏付ける結果が得られた。

そして、今回の一連の取り組みを通じて、3名の保育者は子どもの外的活動から内的活動を読み取る重要性を理解し、そうした姿勢を持ちながら保育の振り返りを行うようになった旨回答している。これらの時系列変化をエピソード記述分析では見出せなかったが、これは、日々の保育実践は保育者主導的な場面もあれば子ども中心の場面もあり、記録場面の選択は保育者の裁量によるものであるため、心情記述や方向性記述量について規則性を持った動きとして見出すことが難しかったと考えられる。実際に、保育者主導の記述が有意に少ない保育者C ($p<0.05$) でも、保育者主導の方向性の記述割合が54.1%のケースもあった(3者の平均33.7%)。一方で保育記録に乳幼児理解や保育観が反映されることを踏まえると、保育者の乳幼児理解が変容した場合、それに伴って記録の在り方も変容することが想定されるため、より長期にわたり検証していく必要があるだろう。

いずれにせよ本研究によって、継続したエピソード記

述の作成及びそれに基づくカンファレンスを通じて、3名の保育者は、外側から見える子どもの言動のみで判断することなく、そこから読み取れる子どもの内面を理解しようとするものの重要性を認識し保育にあたる姿勢につながった。これは、乳幼児理解向上に関してエピソード記述の有効性を示唆している。

今回取り組んだエピソード記述は、保育者と子どもとの「接面」を捉え、そこで展開された機微をあぶり出すからこそ、記述する過程において自身の保育を省察し、その行動が良かったのか、子どもの思いを汲みとれていたのかといった問題に対峙する。また、エピソード記述に基づくカンファレンスによって、普段見ることができない他者の「接面」における心情や判断を知り、自身のそれと照らし合わせることで、自らの保育の振り返りにもつながる。つまり、自身と子どもが接する場面に焦点を当て保育を見つめなおすことで自らの乳幼児理解に揺さぶりをかけ、変容へとつながっていくといえるのではないだろうか。

教育の過程や保育者の意図が見えにくいからこそ、可視化される部分にのみ目を奪われることなく、目に見えない乳幼児理解を質の高い保育の出発点として位置付けることが必要であり、エピソード記述への取り組みを通じて乳幼児理解を深め、質の高い保育を目指していけるものと考えている。

3 今後の課題

本研究では3名の保育者がエピソード記述の作成に取り組み、乳幼児理解の向上への有効性が示唆されたが、時間的制約や心理的負担からエピソード記述が予定通りのペースで記録されなかったことや文章化に際しての困難さが認められることから、エピソード記述を描くことの困難性は課題として挙げられる。その日の事実を記録するだけでなく、自身や子どもの内面を見つめ言語化していく作業は多くの時間と労力を要するため、エピソード記述に日常的に取り組むにはこうした課題を克服する必要があるだろう。

しかしながら本研究において得られた、心情記述が多い場合、子ども中心の方向性記述が多く保育者主導の方向性記述が少ない傾向にあるという結果は、保育を記録する際に意識して心情記述を書いていくことで、乳幼児理解や保育実践に変化をもたらす可能性を含んでいる。このような点を実証できれば、乳幼児理解を深める記録のあり方として新たな提案ができるのではないだろうか。

また、今回はエピソード記述分析を主眼としたことから実施したカンファレンスの分析については掲載してい

ないが、エピソード記述に基づくカンファレンスの有効性についても今後の課題として分析していきたい。

引用文献

- 1) バーンステイン (1985). 教育伝達の社会学 開かれた学校とは. 萩原元昭 (訳) 明治図書出版
- 2) 文部科学省 (2010). 幼稚園教育指導資料第3集 幼児理解と評価. ぎょうせい.
- 3) 石川清明 (2001). 教育実習における日誌の指導についてーエピソード記録の指導ー. 日本保育学会大会研究論文集 (54), pp601-602
- 4) 奥山順子, 佐藤敬子 (2006). 保育の質的向上を目指す保育実践研究の方向ー保育者によるエピソード記録を中心とした園内研修の試みー. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要第28号, pp133-143.
- 5) 林悠子 (2009). 実践における「保育者ー子ども関係の質」を捉える保育者の視点ー保育記録の観察からー. 保育学研究第47巻第1号, pp42-54.
- 6) 内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2015). 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説. フレーベル館
- 7) 厚生労働省 (2008). 保育所保育指針. 日本保育協会
- 8) 文部科学省 (2008). 幼稚園教育要領解説. フレーベル館
- 9) 津守真 (1997). 保育者の地平ー私的体験から普遍に向けて. ミネルヴァ書房. p284
- 10) 玉置哲淳 (2008). 指導計画の考え方とその編成方法. 北大路書房. pp26-30
- 11) 前掲 2)
- 12) 津守真 (2002). 保育の知を求めて. 教育学研究, pp37-46.
- 13) 上村晶 (2011). 子どもの育ちに基づいた保育計画・実践・省察プロセスに関する一考察ー保育記録の分析からー. 高田短期大学紀要, pp101-113.
- 14) 河邊貴子 (2005). 遊びを中心とした保育ー保育記録から読み解く「援助」と「展開」ー. 萌文書林. pp54-55.
- 15) 鯨岡峻 (2005). エピソード記述入門ー実践と質的研究のためにー. 東京大学出版社.
- 16) 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. 東京大学出版会. p7
- 17) 前掲 4)
- 18) 鯨岡峻, 鯨岡和子 (2007). 保育のためのエピソード記述入門. ミネルヴァ書房. pp58-61
- 19) 岡花祈一郎, 杉村伸一郎, 財満由美子, 松本信吾, 林よし恵, 上松由美子, 落合さゆり, 山元隆春 (2009). 「エピソード記述」による保育実践の省察ー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の検討ー. 広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要 第37号, pp229-237.
- 20) 前掲 16)
- 21) 河邊貴子 (1995). 保育の記録とエピソードのとりだし. 発達. 64. ミネルヴァ書房. pp13-17.
- 22) 坂上裕子 (2007). 乳幼児と質的研究: 母子の葛藤的やり取りの観察. 秋田喜代美, 能智正博 (編). 事例から学ぶ 初めての質的研究法 生涯発達編. 東京図書. pp140.
- 23) 浅賀万理江, 三浦香苗 (2007). 集団保育場面における幼児のいざこざの意義に関する一考察. 昭和女子大学生生活心理研究所紀要第10号, pp55-64.
- 24) 前掲 16)
- 25) 山口智子 (2007). 老年期と質的研究: 高齢者は人生をどのように語るのか. 秋田喜代美, 能智正博 (編). 事例から学ぶ 初めての質的研究法 生涯発達編. 東京図書. pp311-312.
- 26) 高林朋世, 根津知佳子, 森脇健夫 (2010). エピソード記録の重ね合わせの可能性. 三重大学教育学部研究紀要 自然科学・人文科学・社会科学・教育学, pp305-317.
- 27) 遠藤利彦 (2007). 「質的研究という思考法」に親しもう. 秋田喜代美, 能智正博 (編). 事例から学ぶ はじめての質的研究法 生涯発達編. 東京図書. pp17.
- 28) 木下康仁 (2007). 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法. 富山大学看護学会誌第6巻2号, pp1-10.
- 29) 大谷尚 (2007). 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論家の手続きー. 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育学) 第54巻第2号, pp27-44.
- 30) 前掲 4)
- 31) 前掲 19)
- 32) 鯨岡峻 (2009). エピソード記述を通して保育の質を高める. 保育学研究 第47巻第2号, pp133-134.
- 33) 前掲 4)
- 34) 岡花祈一郎 (2010). 「エピソード記述」による幼児理解に関する研究ー保育内容言葉との関連を中心にー. 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部第59号, pp153-159.
- 35) 石垣恵美子, 玉置哲淳, 島田ミチコ, 植田明 (2002). 新版幼児教育課程論入門. 建帛社.
- 36) 島田ミチコ (2002). 児童中心主義教育課程と系統主義教育課程の融合. 石垣恵美子, 玉置哲淳, 島田ミチコ, 植田明 新版幼児教育課程論入門. 建帛社. pp96-98
- 37) 前掲 15)
- 38) 前掲 16)
- 39) 前掲 15)
- 40) 前掲 4)
- 41) 前掲 19)

謝辞

論文作成にあたりご指導いただきました大阪総合保育大学大学院玉置哲淳先生や、エピソード記述への取り組みにご協力いただいた保育士の皆様に心からお礼申し上げます。

A Study on Improving the Understanding of Children in the Nursery Setting

: Based on Episodic Recording Method

Kazunaga Aoki

Osaka University of Comprehensive Children Education Graduate School

The studies of improving the understanding of children in the nursery setting are not many, though early childhood education is mainly based on the understanding of children. Therefore, to improve the understanding of children, 3 nursery staff were engaged in Episodic Recording Method and participated in conferences and questionnaire surveys. Episodic Recording Method was analyzed from both child-centered and systematic approach. And the questionnaire focused on the change in the understanding of children through the use of the Episodic Recording Method. Results show that : (1) the features in their description were made visible, (2) there was a relationship between the records and nursery management, (3) and the nursery staff's understanding of children deepened through a series of practices. This study showed that using the method has a positive effect in the understanding of children.

Key words : understanding of children, episodic recording method, the child-centered approach,
the systematic approach, qualitative research