

実習生の観察の視点から考える記録様式のあり方 —「わたし」を含む観察と記録に向けて—

當銘美菜

(宇部フロンティア大学短期大学部保育学科)

Development of a Recording Form from Student Teachers' Points of View for Observation

- A New Approach to Observation and Record Including the Perspective of 'I' -

Mina Tome

(Department of Nursery Education, Ube Frontier College)

本稿の目的は、現行の記録様式を用いた実習生の記述から観察の視点を明らかにし、子ども理解につながる観察の視点を得られるような記録様式のあり方について検討することである。分析の結果、実習生の観察の視点には、観察対象を観察する私と切り離してみる視点と観察者としての私を含めてみる視点があることが明らかになった。

子ども理解につながる観察の視点の獲得には、(1) 観察者としての「私」を観察対象の内側に含め記述することや(2) 自らの身体を以て他者および自己の心的体験を感受することに着目することの必要性が示唆された。この2点を踏まえ、現行の記録様式と照らし合わせ、修正版記録様式を作成した。

修正版記録様式は、観察者としての「私」や、「あなた」とともにある「わたし」という観察対象が生成されることにより、子ども理解が深まることを目指している。今回の記録様式の修正が実習生の観察の視点にどのような影響を与えたかに関しては、今後検討していきたい。

キーワード：観察の視点、記録様式、実習生、「わたし」を含む

1. はじめに

1-1. 子ども理解につながる観察の視点を得るために

保育や幼児教育の現場に携わる者にとって、子ども理解は重要な課題である。保育者養成校では、実習生が子ども理解を深めていけるように、子どもを多角・多層的に捉える視点の獲得を目指した「観察」の機会を多く取り入れている。

たとえば、大西・秋山(2001, 2002)^{1) 2)}では、実習生の子ども理解を、「観察」実習の観察記録から分析している。また、「観察」の中でも、ある特定児の「個人観察」を通して、子どもの成長と実習生の子ども理解の深まりを分析し、個人観察の意義を明らかにした阿部・村井(2008)³⁾の研究もある。

このような観察を通じて、実習生が獲得していく観察の視点とはどのようなものだろうか。大学院生が保育現場で「観察」記録実習をすることの意義を事例

報告している野口ほか(2004)⁴⁾では、観察の視点は、現場に入る院生によってそれぞれ異なると指摘する。

観察の視点には、「各々が持つ研究テーマや関心事が反映されている」だけでなく、「自分なりの観点から取った記録を保育者にフィードバックし、対話することにより新たな観点が生まれている」(p.62)という。

このように、観察の視点は、最初から明確に定まっているものというよりも、変化していくものだと考えられる。視点が変化していく中で、柳父(1987)⁵⁾のいう「「見えた」ものといえば、要するに混沌であり、「見るべきものが見えない」(p.2)という段階から、子どもとのかかわりを通じて、見るべきものが少しずつ明らかになっていく段階を経験し、子ども理解に深まりがでてくるのではないだろうか。

短大に入学したばかりの学生にとって、自ら観察の視点を生み出していくことは容易なことではない。そのため、観察の場において、実習生が少しでも観察の

視点を得られるような取組みが必要となる。

1-2. 観察の視点を得るための記録という方法

保育者養成校では、講義内および学外実習を通して、実習日誌や観察記録など筆記記録による子ども理解の方法が多用されている。記録とは、「保育者が保育中の出来事を振り返り、子どもの行動やそれに対する自分のかかわりについて、そのときの子どもの気持ちや行動の意味、自分自身の感じ取り方や指導・援助の意図まで含めて記録したもの」(森上ら 2003: 54)⁶⁾である。「記録は、「保育中のわたし」を「保育後のわたし」が言語化することであり、そのような客観的に自分をも見つめる目をもつことが、自らの保育の深化にもつながる」(前出: 55-56)といわれている。

子どもを理解することを、目に見える子どもの様子や自分のかかわりだけではなく、目にみえない子どもの思い、さらには自分自身をも対象化し、複数の視点から子どもを捉えることだと考えると、記録は、実習生が子ども理解につながる観察の視点を獲得していくために有効な方法だといえる。

ただ、その記録の内容については課題も指摘されている。たとえば、幸ほか(2008: 72)⁷⁾によると、「多くの学生が日々の保育活動について、行動上の「事実(いわばエビデンス evidence)」を重視し、『感じたこと、気づいたこと、考察』などの「そこ(自己や他者)にいったい何が起きているか」という内的現実を記述すること(いわばナラティブ narrative)」に意義が十分見いだせず、また表出することに困難を感じている」という。

A短期大学では、初年次後期から開始される本実習をより意味あるものにするために付属幼稚園での事前実習を実施しているが、記録が形骸化してしまい学びの媒体になり得ていないという課題を抱えている。記録が実習生にとって意味ある媒体となり、子ども理解の一助となるための方法はないだろうか。

本稿では、河邊(2005: 69)⁸⁾の「記録の形式によって「見方」が規定されることもある」という指摘を手がかりに、記録様式に着目し、子ども理解につながる観察の視点を得られるような記録様式のあり方について検討する。以下ではまず、事前実習を通じて記録された実習記録から、実習生の観察の視点を明らかにする。その上で、現行の記録様式の課題を整理し、子ども理解につながる観察の視点を得られるような記録様式について考察していく。

2. 事前実習の概要

A短期大学における事前実習は、初年次の前期から2年次の前期終了時まで約1年半にわたり参加することが推奨されている。授業のある平日の早朝(7時40分から8時40分までの授業外の時間)にキャンパス近隣にある付属幼稚園にて実施され、毎日1から5名程度の実習生が参加する。

事前実習は、授業の一環として教員が主導するものではなく、学生同士の主体的な学び合いを基盤に実施されている活動である。活動に参加することにより、入学したばかりの学生らが、幼稚園の雰囲気を感じ、子どもや保護者の姿、および保育者の動きを観察しながら本実習に向けた心構えを養うことを目指している。

実習生は、保育者同様に園内の清掃活動に参加しながら、観察をし、活動終了後には「活動シート」(図1)を記す。活動シートは、事前実習に参加した日ごとに実習生が記述するもので、「年月日」、「天気」、「活動の概要」、「エピソード」、「考察」の欄が設けられている。

A短期大学 保育学科			
年月日	年 月 日	天気	
記録者	学籍番号	氏名	Ⓜ
活動の概要			
エピソード			
考 察			

図1 活動シート

平成XX年度の事前実習に参加した1年生は、44名であった。予定された学生の活動回数は、前期4回、後期4回の計8回であったが、活動シートの提出状況から、参加には個人差があったことがわかる。学生一人あたりの活動シートの記述回数は、最多11回、最少1回で、平均8.2回であった。

3. 方法

3-1. データの種類

本稿では、保育者養成校であるA短期大学の学生44名が初年次に記述した「活動シート」計364枚の

記述内容を分析データとした。

実習生の子ども理解の実態や理解の過程についての研究では、観察記録や実習記録を資料とすることが少なくない。記録は、現場での記録を目的としていない場合、実習生が観察している渦中から時間的にも空間的にも距離を経て記述される。そのため、参与した観察の全過程を地とした場合、記録に描かれることは、実習生が図として捉えた何かだといえる。活動シートの記述内容を分析することにより、実習生の観察の視点を明らかにすることができる考えた。

3-2. 分析の手続き

実習生の観察の視点を明らかにするために、以下の手順で分析を行った。

まず、記述内容の全体的な傾向を明らかにするために活動シートの記述を項目ごとにすべて文字化し、樋口 (2014)⁹⁾ を参考に、テキストマイニングソフト・KHCoder3 (アルファ版) を用いて頻出単語を整理した。また、頻出語間の関連を共起ネットワークに描き、実習生がどのような対象を観察しているのかを明らかにした。

活動シートを概観したところ、「活動の概要」・「エピソード」・「考察」の3項目間の記述に関連性のないものが目立った。そのため、活動シートごとの分析ではなく、活動シートの項目ごとに分析を行った。ただ、「活動の概要」から実習生の観察の視点を明らかにすることは困難だと思われたため^{注1)}、本稿では、「エピソード」および「考察」の記述のみを扱った。

次に、KJ法 (川喜田 1967)¹⁰⁾ を用い、活動シートの中から実習生の観察の対象を抽出しグループ編成を行った。KJ法は、データをボトムアップ的にまとめていく技法であり、全体像を描きだすことで実習生の観察の視点を明らかにすることが可能になると考えた。

以上から明らかになった実習生の観察の視点を手がかりに、子ども理解につながる観察の視点を得られるような記録様式のあり方について考察を行った。

4. 結果と考察

4-1. 頻出単語からみる実習生の観察の対象

「エピソード」に書かれた364件のデータを対象に、KHCoderを用いて前処理を実行した結果、総抽出語数は23,149、異なり語数は1,861であった。これらの語のうち、上位30語とその出現回数を表1に示す。

表1 「エピソード」における頻出語

抽出語	頻度	抽出語	頻度
掃除	186	元気	59
子ども	181	来る	48
先生	179	たくさん	47
言う	151	雨	44
子	117	園庭	37
登園	113	入る	37
今日	107	園児	36
挨拶	102	泣く	36
男の子	93	自分	36
私	78	手	36
声	77	窓拭き	36
女の子	69	聞く	36
落葉	68	遊ぶ	36
見る	64	返す	34
靴箱	61	集める/少し	33

出現頻度が最も高い語は「掃除 (186回)」であったが、「子ども (181回)」や「先生 (179回)」、「子 (117回)」といった語彙の使用頻度も高いことから、現場で出会う人を媒介に観察が展開されていることがわかる。また、「言う (151回)」や「見る (64回)」、「聞く (36回)」、「返す (34回)」といった行為対象を必要とする動詞が使用されていたり、「挨拶 (102回)」や「声 (77回)」といった表現された内容に対する記述がなされていることから、人と人とのやりとりが生起する場面、特に「登園 (113回)」場面に注目していることがわかる。

その他、「元気 (59回)」、「泣く (36回)」、「遊ぶ (36回)」といった子どもの様子を表す語彙だけではなく、「落葉 (68回)」や「雨 (44回)」といった天気や季節に関する語彙、「靴箱 (61回)」や「園庭 (37回)」も使用頻度が高く、子どもを取り巻く保育環境への関心がみてとれる。さらに、「私 (78回)」や「自分 (36回)」という語彙が使用されていることから、自身がかかわったエピソード、あるいは見聞きしたエピソードに対して何らかの意味づけをした記述が含まれているのではないかと推察できる。

次に、「考察」に書かれた362件のデータを対象に、KHCoderを用いて前処理を実行した結果、総抽出語数は15,940、異なり語数は1,589であった。これらの語のうち、上位30語とその出現回数を表2に示す。

「考察」における記述では、「思う (241回)」と「子ども (211回)」の出現頻度が高かった。「子ども (211回)」や「先生 (80回)」、「見る (61回)」を始め、「エピソード」と同様の頻出語も多いが、「思う (241回)」

「感じる (69回)」、「考える (31回)」、「嬉しい (29回)」、「分かる (28回)」などの語が使用されていることから、実習に対する「自分 (49回)」や「私 (33回)」の思いや考えがより表現されているのではないかと推測できる。

表2 「考察」における頻出語

抽出語	頻度	抽出語	頻度
思う	241	考える	31
子ども	211	園児	30
子	90	嬉しい	29
先生	80	言う	28
感じる	69	登園	28
挨拶	65	分かる	28
見る	61	遊ぶ	28
自分	49	少し	26
掃除	45	話かける	26
声	41	気	25
元気	38	季節	23
今日	35	保育	23
私	33	多い	22
気持ち	33	たくさん	21
寒い	31	幼稚園	21

4-2. 共起ネットワークからみる実習生の観察の対象

次に、頻出語一覧をより視覚的に捉え、単語間の関連を理解するために、関連の強い語の共起ネットワークを描いた(図2, 3)。「エピソード」および「考察」において、「子ども」(同義の「子」、「男の子」、「女の子」、「園児」、「男児」、「女児」を含む)を中心に、頻出語がどのような文脈で用いられ、どのような共起関係をもっているのかをみていく。

分析にあたっては、表示する語の数を「エピソード」では上位30、「考察」では上位20に設定した。図2, 3では、強い共起関係ほど太い線で描画されている。また、語の色分けはサブグラフ検出によるもので、比較的強く結びついている部分が検出されグループ分けがされている。同じサブグラフに含まれる語は実線で結ばれ、異なるサブグラフに含まれる語は破線で結ばれている。なお、図上の数字は、共起関係の強さ(Jaccard係数)を示したものである。

「エピソード」においては、先に記した頻出語の結果と同様、実習生は「子ども」の「登園」場面に注目していることがわかる。「子ども」に「おはよう」と「声」をかけたり「返」されたりと、「挨拶」を交わすやりとりを観察したり、そのやりとりに参加している実習

生の姿が浮かび上がる。また、実習生は「掃除」などの作業をしながら子どもたちを迎えるため、「掃除」をしている場面、特に、園の入り口にある「靴箱」での作業中に出会う「子ども」とのやりとりを記述していることが推察できる。その他、「嬉しい」という感情を伴う表現は、「話しかける」との共起が強く、自ら何らかのかたちで「子ども」に働きかけた、あるいはできなかったことをエピソードとして取り上げていると考えられる。

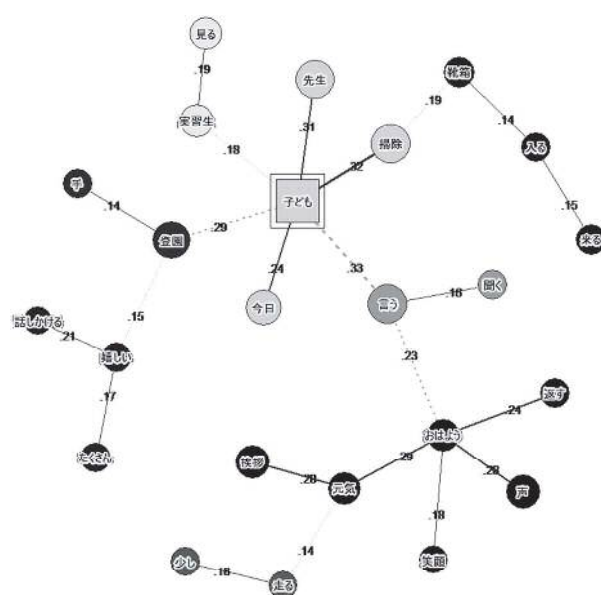


図2 「エピソード」における共起ネットワーク

「考察」においては、「子ども」を巡って、何かを「感じ」、「考える」という実習生の姿がみえる。図2同様、まず「子ども」が「挨拶」をする、あるいは「子ども」から「挨拶」をされた場面への注目がある。「挨拶」を「返」されて「嬉しい」と感じていることや、「子ども」の「挨拶」に「元気」をもらっていることがわかる。

「子ども」と「先生」のかかわりに関しては、具体的な内容は示されていないが、実習生である「自分」がそのかかわりを観察することを通して、「安全」な「環境」について「考え」たり、「良い」／「大切」だとする「保育」について「考える」ことにつながっていることが推察できる。

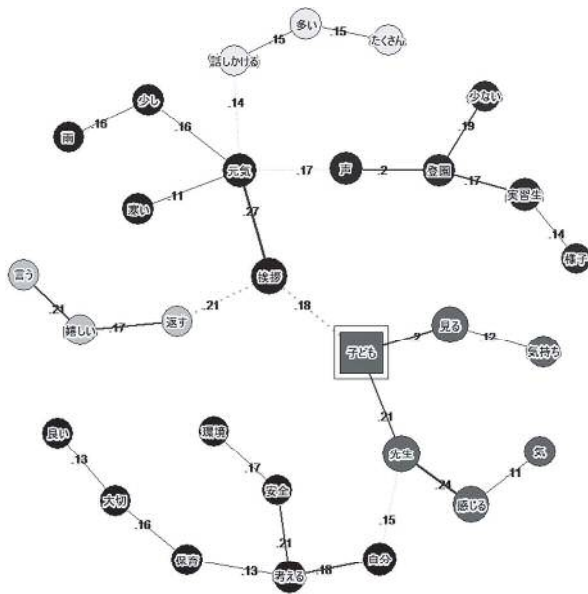


図3 「考察」における共起ネットワーク

実習生の観察の対象について、頻出語と共起ネットワークから、その全体的な傾向が明らかになった。しかし、観察者が観察の対象にどのようにかかわっているのか、その立ち位置まで捉えることはできない。この点に関しては、KJ法によるグループ編成を行うことにより、観察者の立ち位置を含めた全体の構造を捉えることができた。以下では、その分析内容を示す。

4-3. KJ法で描く実習生の観察の対象

4-1と4-2では、頻出語に注目した量的な分析を行ったが、本項では、KJ法を用いた質的な分析を行うことにより、実習生の観察の対象を視覚的に構造化した。

活動シートの中から実習生の観察の対象を抽出しグループ編成を行った。グループ編成は4段階にわたって行われた。最初の時点で354個のまとまりがあり、第1段階では178個、第2段階で28個、第3段階で13個、そして第4段階で3個のグループカテゴリーが得られた。以下では、大カテゴリーを【 】、中カテゴリーを《 》で示す。

実習生の観察の対象を示す【見えた／見た対象】、【「私」を含む対象】、【他者を媒介に生起された「私」】の3つのカテゴリーを図解化した(図4)。

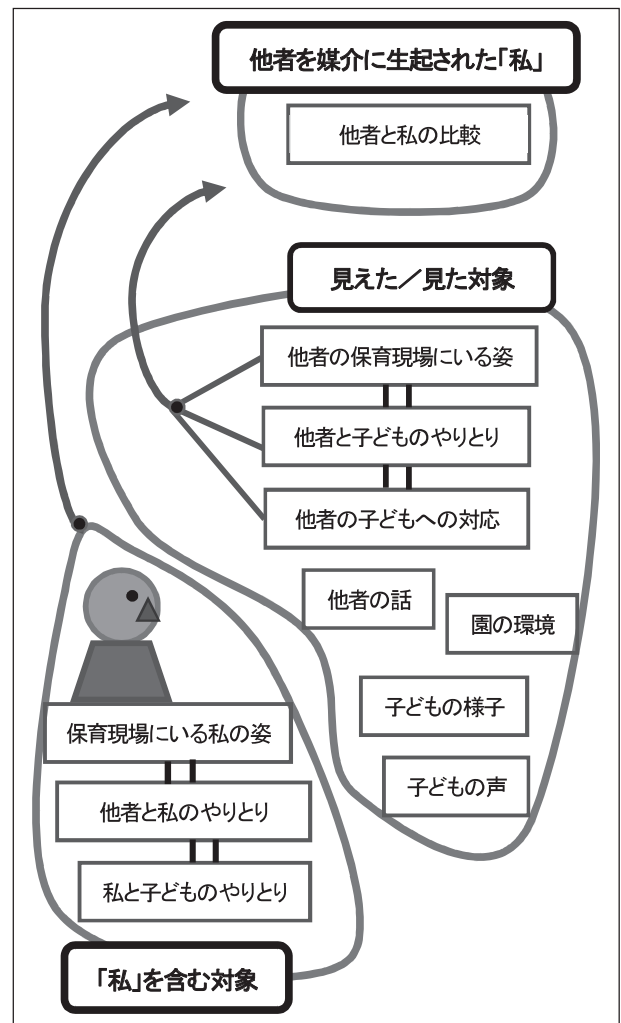


図4 実習生の観察の対象

【見えた／見た対象】は、実習生が記述した観察可能な事実に関する内容を表すカテゴリーであり、《他者の保育現場にいる姿》、《他者と子どものやりとり》、《他者の子どもへの対応》、《他者の話》、《園の環境》、《子どもの様子》、《子どもの声》という7つの中カテゴリーが含まれる。全体の78.2%を占めるカテゴリーで、特に《子どもの様子》は全体の35.3%、《園の環境》は17.5%と記述される割合が高かった。

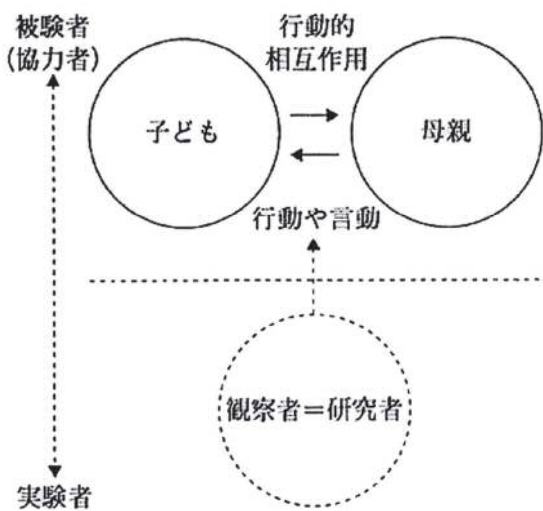
【「私」を含む対象】には、《保育現場にいる私の姿》、《他者と私のやりとり》、《私と子どものやりとり》の3つの中カテゴリーが含まれる。全体の21.1%を占めるカテゴリーで、特に《私と子どものやりとり》についての記述は、全体の19.2%と割合が高かった。これらの記述には、観察可能な子どもの行動だけではなく、自分がどうかかわったのかも含まれている。

【他者を媒介に生起された「私」】には、《他者と私の比較》の中カテゴリーが含まれている。このカテゴリーは、全体の0.5%と割合は低い、《他者の保育現場にいる姿》、《他者と子どものやりとり》、《他者の子どもへの対応》などをみるだけではなく、《保育現場にいる私の姿》、《他者と私のやりとり》、《私と子どものやりとり》などの他者と「私」とを比較する中で自らの保育を考えることへとつながっている記述だと思われる。

4-4. 実習生の観察の視点

以上から、実習生は少なくとも2つの視点から観察を行っていたと推測できる。一つは、観察対象を観察する私と切り離してみようというもの、もう一方は、観察者としての私を含めて観察を行うというものである。

鯨岡 (2013: 23)¹¹⁾ は、観察者が観察対象から距離をとり観察対象を外側にみる態度を図5^{注2)}のように示している。



A. 客観主義（行動科学）パラダイム

図5 観察者は研究対象と分離されている

観察者は観察対象の対岸におり、観察対象とかかわることはないため、記述にもその存在が現れることはない。本稿の【見えた／見た対象】に含まれる記述はこれに該当すると考えられる。実際の記述にあたってみると、以下のような記述がみられた。

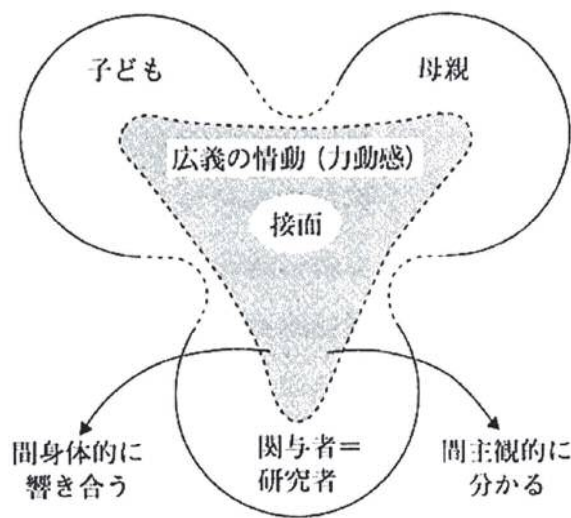
- a)「秋の虫を見つけてきて、「先生見て見て！！」と先生に見せている子どもがいた。」
- b)「園バスがちょうど園に到着して子どもたちが先生

たちに向かって元気に「おはようございます」と言っていた。」

- c)「土日が終わり、元気に登園してくる子どもが多かったです。」

子どもを巡って展開されるやりとりに焦点をあてた記述もあるが、記述の中に観察者である私は不在であり、内容は、直接見聞きした出来事の報告に留まっている印象を受ける。実習生は、観察可能な現象を確かに見てはいるが、「教師自らも幼児にとって重要な環境の一つであること」(文部科学省編 2008: 44)¹²⁾ は考慮されていないように思える。子どもからは「先生」と呼ばれるものの、実習生という身分であるため、自分の存在が今、目の前にいる子どもたちに影響を与えているという意識が希薄だったのかもしれない。

一方、観察者としての私を含めた観察とは、観察者自身も当事者の一人として、そこで起こっていることをみていこうとする態度のことである。



B. 接面（関与観察）パラダイム

図6 観察者は当事者の一人

前出の鯨岡 (2013: 153)¹³⁾ では、「人と人の接面の一方の当事者になるということは、『観察者と被観察者が共にある』ことを観察する」という構図を免れず、観察者が観察対象の側に一部組み込まれることを意味」とされ、図6^{注3)} が示されている。

本稿では、これに合致する記述はなかった。ただ、【「私」を含む対象】および【他者を媒介に生起された「私」】に含まれる記述は、観察者としての「私」

を含めて観察を行ったものであり、観察者が観察対象の外側から内側へ移動したという点で、客観主義パラダイムの観察態度とも異なると思われる。しかし、観察対象の一部として自らを捉えてはいるものの、観察者は被観察者と分離された「私」であり、「観察者と被観察者が共にある」（「私」と区別し、以下「わたし」と表記する）観察とはいえない。実際の記述にあたってみると、以下のような記述がみられた。

- a)「自分が下駄箱の掃除をしている時に、少し離れた所で女の子が靴を壁に当てていた。（後略）」
- b)「私が明るく挨拶をすると、子どもたちも顔を上げ、挨拶を返してくれた。（後略）」
- c)「一人の男の子が「おはようございます」と自分から挨拶してくれました。朝から私が元気をもらいました。」
- d)「ピン留めを持って近づいてきた女の子がいた。髪の毛につけてほしいのかと思って、つけてあげたけど、私とその子の気持ちが通じ合っていないくまた外してどこかに行ってしまった。」

「私」を含めた記述には、a)やb)のように、観察し得た情報の提示や、状況説明に留まっているものもある。また、c)やd)の「朝から私が元気をもらいました」、「私とその子の気持ちが通じ合っていないく」という記述のように、その場にいる誰もが耳聞きできることではなく、当事者である「私（自分）」が体験を通して感じるものもある。両者に違いはあるが、自らを観察対象として記述しているかどうかは、実習生の観察の視点に少なからず影響を与えているように思える。

頻出語一覧や共起ネットワークからも、「私」や「自分」を含んだ記述があることがうかがえたが、これらの記述からも、実習生が観察対象の当事者として自らを捉え、記述をしていることがわかる。

このように、自らを観察対象の側に含めることによって、自身の他者とのかかわりを振り返り、次へのかかわりへとつなげていくような記述も生まれてくる。【他者を媒介に生起された「私」】には以下のような記述があった。

- a)「（先生は）一人ひとりの子どもの顔と名前を覚え、昨日あったことや様子をスラスラ言っていた。これが子どもを見てるといことか。私が挨拶しても答えてくれない子もいたけど、名前を言って挨拶をするだけで大分違うのかなと思った。」

- b)「子どもたちの行動や考えを理解し、落葉でも再利用できると考える保育者はすごいと思った。私には、まだそこまでの考えはなかった。」
- c)「男の子から私に近寄ってきたので話をしたかったのかなと思った。私が「ありがとう」だけではなく、何か話しかければよかったなと反省した。」
- d)「男の子が泣いて登園してくるのを、F先生が声かけをしていました。そういう時に自分はどうしたらいいか？と考えさせられました。」

ここで登場する「私」はa)子どもに挨拶をしても挨拶を返してもらえなかったり、b)落葉の保育環境への再利用について保育者のように考えられなかった「私」であり、c)近寄ってきた子どもに「ありがとう」以外の言葉をかけられなかったり、d)泣いて登園してくる子どもたちへの対応に悩む「私」である。先生や子どもという対象を観察するだけではなく、その対象に「過去の私」を重ねたり、「未来の私」を思い描いている記述だといえる。

これらの記述では、a)挨拶をしても返してくれない子どもを「答えてくれない」と捉えたり、c)近寄ってきた子どもに「ありがとう」とだけ話した自身の認識や対応を「考察」の趣上に載せて、もしかしたらこうした方がいいのではないかとよかったのではないかと検討を加えている。また、b)自分が考えもしていなかったことや、d)現状では対応が難しい状況に対する他者の対応を観察することを通じて、考えもしていなかった自分に気づき、改めて自分ならどうするか思考する実習生の姿がある。

実習生は、他者を媒介に浮かび上がる自らの保育観や保育行為の捉えなおしを行っているといえる。しかしその際、対象となっているのは、物理的に、あるいは実際に目に映った現象であり、その現象の意味や物理的には見えない対象の背景を能動的に読むということとはしていない。また、自らの身体を基に、時空間を共有している他者の感情や心的経験を理解すること、さらに、自らの身体を以て他者を感じ受することを経験するまでには至っていない。そのため、記述の中に観察者としての「私」が登場し、観察対象の内側に含まれているにもかかわらず、被観察者である「あなた」と分離されたままの理解に留まってしまっている。

波多野 (2016)¹⁴⁾ は、「観察」という行為が観察対象および観察者自身に変容をもたらすとし、「子どもを「みる」ことが、同時に自分自身を「みる」ことに

重なる。子どもにとっては「みられる」という経験が、観察者を「みる」という逆向きの現象を生む」(p.19)と指摘している。そして、「子どもの心に近づこうとする努力」や「子どもに向けて自らの心をひらくこと」により、「観察者自身の心の動きへの感受性を高めることになる」という。

実習生にとって、見聞きした現象を時系列に正確且つ詳細に綴るといった技術や、そこから得た気づきや発見を基にした学びも重要である一方、子どもや保育者、保護者といった生身の人間同士がかかわる保育現場においては、自らの身体を介した他者および自己の心的経験の感受もまた必要な技法だといえるのではないだろうか。このような技法を獲得することにより、観察者としての「私」は、「あなた」とともにある「わたし」へと変化していくと考えられる。

4-5. 実習生の観察の視点から考える記録様式のあり方

実習生の観察の視点は、(1) 観察者としての「私」を観察対象の内側に含め記述すること、(2) 自らの身体を以て他者および自己の心的体験を感受することへの着目により、その子ども理解に変化がみられると推察できる。そのため、(1)、(2)を手がかりに、現行の活動シートを以下のように修正することを試みた。

- ・「エピソード」に「5領域から見た子どもの育ちの姿、または保育者の役割について」という文言を加えた。まず、事前実習の現場に、「子ども」や「保育者」

という生身の人間がいるということを前提にすることで、外的事実の描写に留まらない、子どもの思いや保育者の意図まで考えることが可能になり、自らのかかわりや思いを浮き上がらせることができると考えた。

- ・エピソードが、幼稚園教育要領5領域（健康、人間関係、環境、言葉、表現）のどの領域に関連するものかを確認できるようにした。

「子ども」や「保育者」という他者の存在を確認するだけではなく、領域という指標があることでその関係性に注目し記述することが可能になると考えた。

- ・項目名を「タイトル」、「エピソード」、「考察」、「次に向けて」に改め、コードを付した。

現行の活動シート(図1)には、「活動の概要」、「エピソード」、「考察」という3項目があるが、3者間の結びつきが弱い上、「活動の概要」に着目することで、「エピソード」と「考察」が「観察」から得たものではなく、自身が行った活動内容の羅列になってしまう恐れがあった。また、現行の記録様式では未記入のまま提出される項目も多かったため、コードを付すことで一連の流れのある記述であることを示した。

さらに、「考察」だけではなく、「次に向けて」の項目を加えることにより、観察者としての「私」を記述する必要が生まれ、自身のかかわりを振り返り、次への課題を見いだすことができると考えた。以上を踏まえ、修正した活動シートが図7である。

ただ、入学したばかりの実習生にとって、実習の場

A短期大学 保育学科

学籍番号	名前	⑩	日付
A. タイトル			
B. エピソード (5領域から見た子どもの育ちの姿、または保育者の役割について)	①健康		【幼稚園教育要領】(該当する番号と条文を書きましょう)
	②人間関係		
	③環境		
	④言葉		
	⑤表現		
C. 考察 (B.に関連したことを書くこと)			
D. 次に向けて			

図7 修正版活動シート [1]

に身を置くだけでも戸惑い不安になることもあるだろう。そのため、初年次前期における記録では、上記(1)、(2)の課題に対応しつつ、「幼稚園教育要領」や「考

察」といった文言によって苦手意識を生じさせないよう、図8の修正版活動シート[2]を用いることとした。そして、図7の修正版活動シート[1]の使用は、初

年次後期からとした。

山崎ほか (2012)¹⁵⁾ では、「子ども理解に関する3つのステージの実際」が第1, 第2, 第3ステージへと移行していく様子が示されており, 段階を経て保育者としての視点を獲得していくことが指摘されている。本稿においても, まずは現場に身を置くことから始め, 次第に周囲への注目(「子ども」や「保育者」といった生身の人間の存在), さらに自身への振り返り(観察者としての「私」への着目)へと少しずつ自らの視点を変化させながら, 他者理解と自己理解の間で子ども理解を深めていけたらと考え, 段階を意識した2種類の活動シートを作成した。^{注4)}

A短期大学 保育学科

学籍番号	名前	㊦	日付
A. タイトル			
B. エピソード (5領域から見た子どもの育ちの姿, または保育者の役割について)			
C. 次に向けて			

図8 修正版活動シート [2]

以上, 実習生の観察の視点を踏まえ修正版活動シートを作成した過程を述べてきたが, 今回の記録様式の修正が, 実習生の観察の視点の獲得にどのような影響があるかについては今後検証が必要である。

また, 観察者としての「私」が「わたし」へと変容していくためには, 記録の書き方だけではなく, 書いた記録の用い方を含めた具体的且つ多様な方法を事前実習において実践していくことが求められるだろう。他者を介して驚き・気づき・発見を得たり, 「私」をくぐらせ, 観察する現象の「見えないものをみる」だけではなく, 他者とともにある自らの感情の揺れや変化といった自らの身体を手がかりとする方法である。このような方法を実習生自身が身につけていくことにより, 観察者と被観察者の間に関係性が構築され, 両者が分離できない「わたし」という観察対象が生成されていくのではないだろうか。

5. おわりに

本稿では, 実習生の実習記録である「活動シート」から, 実習生の観察の視点を明らかにし, 子ども理解につながる観察の視点を得られるような記録様式のあり方について検討した。分析の結果, 実習生の観察の視点には, 観察対象を観察する私と切り離してみる視点と観察者としての私を含めてみる視点があることが明らかになった。

そして, (1) 観察者としての「私」を観察対象の内側に含め記述すること, (2) 自らの身体を以て他者および自己の心的体験を感受することへの着目により子ども理解に変化がみられることが推察されたため, この2点を手がかりに修正版活動シートを作成した。

事前実習は実習生にとって新しい学びのはじまりである。そのため, 保育者としての「私」が少しでも生成され, 不慣れた現場で尽力する彼らが本実習へつながる何らかの手がかりを得られるような活動になることが望まれる。記録様式の修正はささいな変化に過ぎないかもしれないが, 実習生が実際に手にし, 目を通し, 筆をとるものである。大きな影響はなくとも, 瑣事を大切にすることから見えてくることもあるのではないだろうか。

最後に, 本稿では実習生が記述した活動シートのみをデータとして分析を行ったが, 現場で事前実習を行う実習生の様子や実習生の語りを含めた検討も必要だと考える。参与観察やインタビュー調査を実施し, 実習生にとって意味ある記録様式のあり方についてさらに考察していきたい。

注

注1) 「活動の概要」に書かれた363件のデータの中で, 出現頻度の高かった単語は, 「掃除(260回)」で, 同義の「清掃(69回)」と合わせると329回に上った。また, 掃除の内容を具体化した語彙も多用されていたことから, 実習生は, 自分が実際に携わった作業内容や作業をした場所を記入していることがわかる。事前実習は, 掃除をすることを目的としているわけではないが, オリエンテーション時の配布資料に「清掃」という文字が入っていたことや活動シートの項目名に拠るところもあるだろう。

注2) 鯨岡(2013:23)上部にある「図1 2つのパ

ラダイムの違い：「接面」がキーワード」から左図「A. 客観主義（行動科学）パラダイム」を引用した。

注3) 注2同様の図から、右図「B. 接面（関与観察）パラダイム」を引用した。

注4) 本稿では取り上げなかったが、内容だけではなく、シートの大きさにも修正を加えた。現行の活動シートでは、B6サイズ（128×182）であったが、修正版ではB5サイズ（182×257）に変更した。また、提出期日および方法についても、事前実習の当日に紙媒体での提出から翌日までに紙および電子メールでの提出に改めた。

引用文献

- 1) 大西道子，秋山有見子：観察実習の効用—観察レポートの分析から—，日本保育学会大会研究論文集，54，652-653，2001.
- 2) 大西道子，秋山有見子：観察実習の効用—観察レポートの分析から（2）—，日本保育学会大会研究論文集，55，570-571，2002.
- 3) 阿部直美，村井尚子：実習における個人観察の意義の検討，大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要，7，111-120，2008.
- 4) 野口隆子，駒谷真美，姜娜，丹羽さかの，齋藤久美子，佐久間路子，塚崎京子，無藤隆：幼稚園における観察記録実習の意義，お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要，1，53-63，2004.
- 5) 柳父立一：保育の「わからなさ」についての試論—教育における「わからなさ」のありようについての試論（2）—，人間関係論集，4，1-50，1987.
- 6) 森上史朗，浜口順子編：新・保育講座③ 幼児理解と保育援助，54-56，ミネルヴァ書房，2003.
- 7) 幸順子，秋田房子，紀藤久美子：「反省的実践」に有用な保育実習記録様式作成に関する研究—実習生と保育所への調査結果を通して—，保育士養成研究，26，67-76，2008.
- 8) 河邊貴子：遊びを中心とした保育—保育記録から読み解く「援助」と「展開」—，69，萌文書林，2005.
- 9) 樋口耕一：社会調査のための計量テキスト分析—内容分析の継承と発展を目指して—，ナカニシヤ出版，2014.
- 10) 川喜田二郎：発想法—創造性開発のために—，中

公新書，1967.

- 11) 鯨岡峻：なぜエピソード記述なのか—「接面」の心理学のために—，23，東京大学出版会，2013.
- 12) 文部科学省編：幼稚園教育要領解説，44，フレーベル館，2008.
- 13) 前出11) 153頁.
- 14) 波多野名奈：保育施設における乳児観察の方法—タビストック式乳児観察法を手がかりに—，千葉経済大学短期大学部研究紀要，12，13-21，2016.
- 15) 山崎征子，小田義隆，上村晶：保育学生の子ども理解を育む取り組みに関する一考察（2）—子ども発見ノートを中心に—，高田短期大学紀要，30，107-116，2012.

付記

本研究は、宇部フロンティア大学地域連携推進研究助成（2016年度）を受けて実施した研究成果の一部である。