

【研究論文】

体験活動において保育学生は何に興味をもつのか？： 印象に残った場面に関するエピソード記録の検討

広島文教大学教育学部教育学科

准教授 牧 亮 太

1 研究の目的

広島文教大学教育学部教育学科初等教育専攻幼児教育コース（以下、本コース）では、たくましい実践力のある保育者を育成するために、1年次から保育・幼児教育の現場に行く機会を設け、幼児の生活や遊びに触れたり、子どもと直接かかわったりして、体験的な学びが得られるようにしている。1年次後期には計2回の観察をおこなう「幼児の理解」（10月に1回、11月に1回）、2年次には5日間の体験活動（6月に実施）と20時間のボランティア活動（8月から1月の期間中）をおこなう「幼児教育の体験活動」がある。「幼児の理解」では、保育・幼児教育の出発点となる幼児理解の重要性を体験的に理解し、幼児理解のために必要となる姿勢や態度、およびその方法の基礎を修得することをねらいとしており、「幼児教育の体験活動」では、長期的に保育・幼児教育にかかわりながら保育・幼児教育の実際について理解すること、そして実践現場で求められる保育者としての知識や技能、および自分自身の課題を把握することをねらいとしている。これらのねらいを達成するための取組の一つとして、1年次の「幼児の理解」から4年次の「教育実習Ⅲ」まで、エピソード記録の作成とそれを用いた振り返りを継続的に実施している。

エピソード記録とは観察者が没個人的になるのではなく、一人の主体として記述していく記録方法で、その場の出来事を客観的に記述する態度と観察者が感じるままに生き生きと捉える態度が必要不可欠である（鯨岡、2005）。なお、鯨岡（2015）は、心に残った一つのエピソードを個人用のノートに記したものを「エピソード記録」、読み手を想定し、読み手に伝えるつもりで丁寧に描き直したものを「エピソード記述」と区別しているが、現在、鯨岡（2015）が「エピソード記述」と呼んだものは保育実践を振り返るための記録方法の一つと定着しており、エピソード記録として扱われているため、本研究においても、自分にとって印象深かったこと、心揺さぶられたことを、読み手に分かってもらうために整理したものをエピソード記録とする。鯨岡（2015）によると、エピソードを伝えるためには、登場する子どもに関する情報やその子どものクラスの様子、エピソードが見られた状況などエピソードの理解に必要なと思われる情報を記述した〈背景〉、そして、なぜそのエピソードを取り上げたのか、その理由をまとめた〈考察〉が必要不可欠である。そこで本研究では、〈背景〉〈エピソード〉〈考察〉を記述したものをエピソード記録とする。

1年次の「幼児の理解」では、1回目の観察の際、印象に残ったエピソードを三つ以上記録するという課題を出している。そして1回目の観察後の授業で、エピソード記録の書き方を説明し、もっとも印象に残ったエピソードを〈背景〉〈エピソード〉〈考察〉から構成されるエピソード記録として整理し直し、提出するよう求めている。その後、2回目の観察や2年次の体験活動においても、印象に残った場面をエピソード記録としてまとめ、振り返りの際に活用している。

1年次の「幼児の理解」においては、子ども理解を目的としているため、保育者の声かけやかかわり方、子どもへの対応に注目するのではなく、子どもの発言や行動、遊びに注目してエピソード記録を作成するよう指導しているが、2年次の「幼児教育の体験活動」では何に注目するのか特に指示は

していない。2回の観察をおこなった1年次の「幼児の理解」とは異なり、「幼児教育の体験活動」の体験活動では日数が5日間に増え、実習生として子どもとかかわるようになる。そのため、子どもとかかわり方がわからなかったり、子どもへの対応に戸惑ったりする機会も増加し、子どもへのかかわり方や対応方法、援助方法への興味・関心も高まるものと思われる。そこで本研究では、体験活動を終えた学生が作成したエピソード記録をもとに、どのような場面をエピソードとして記録したのか、何について考察が行われているのかについて検討することで、保育実践における学生の興味・関心について明らかにすることを目的とする。

2 方法

2024年度「幼児教育の体験活動」を履修している学生36名が作成したエピソード記録を分析の対象とした。「幼児教育の体験活動」では毎年6月に5日間の体験活動を実施しているが、その際に課題の一つとして提示しているのがエピソード記録の作成である。このエピソード記録は、図1に示したように、「私の印象に残った事例」についてまとめたもので「エピソードのタイトル」「背景」「エピソード」「考察」から構成されるものである。

調査の実施に当たって、調査の目的、調査への協力は自由意思に基づくこと、調査結果の公表にあたっては個人が特定できないよう配慮すること等、倫理的配慮事項を説明し、当該授業の成績・評価には影響がないことを伝えた上で調査への協力を求めた。また、エピソード記録の一部を掲載する可能性もあることを伝え、授業後の振り返りの中で、掲載への同意について確認をとった。

エピソード記録：私の印象に残った事例

実習日	天気	学生番号	名前
月 日 曜日			
関連する「実習の目標（めあて）」			
<input type="checkbox"/> 子どもの仲間関係 <input type="checkbox"/> 子どもの生活習慣 <input type="checkbox"/> 子どもの遊び <input type="checkbox"/> 保育環境 <input type="checkbox"/> その他：			
エピソードのタイトル			
《背景》	◎ 対象となる子どもの年齢、性別がわかるように！ ◎ どのような活動、どのような場面、どのような状況かわかると、さらに good！ ◎ 必要があれば環境図を作成する		
	◎ 現在形で書く！ ◎ 子どもたちの表情や様子がわかれば、詳しく書く！		
	◎ 過去形で書く！ ◎ どのような状況から、どのようなことを考えたのがわかるように！		

図1 エピソード記録の用紙

3 結果と考察

(1) エピソードのきっかけとなった場面の分類

印象に残った場面を検討するために、学生が〈エピソード〉を抽出するきっかけとなった出来事と思われる場面について整理した。具体的には、子どもがどのような状況にあったのかに注目して、きっかけとなった場面の整理をおこない、八つのカテゴリに分類した（表1）。

まず、エピソードのきっかけとしてもっとも多く記述されていたのは子ども同士のいざこざであった。何をして遊ぶのか子ども同士の意見が食い違ったり、子どもたちが物を取り合ったり、おもちゃ

表1 エピソードのきっかけとなった場面

場面	エピソード数	割合
葛藤	12	33.3
泣き・落ち込み	9	25.0
逸脱	4	11.1
遅滞	4	11.1
甘え	2	5.6
発見・疑問	2	5.6
挑戦	2	5.6
周囲とのズレ	1	2.8
合計	36	100.0

の貸し借りをめぐって子ども同士が対立したりする場面が描かれていたため、【葛藤】と命名した。次に多く見られたのが、登園後の子どもが泣いている場面や遊びに入らず子どもが部屋の隅で座り込んでいる場面などであった。エピソードのきっかけとして、泣いている子どもや落ち込んでいる子どもが描かれていたため、【泣き・落ち込み】と命名した。3番目に多かったのが、ブランコに乗っている子どもたちが代わろうとしない場面や園でルーティーンとなっていることに子どもが取り掛かろうとしない場面などであった。園生活や集団生活を送る上で守ったり、従ったりすることが期待されるルールや規範、および約束から逸脱する行為を子どもがしている場面がエピソードのきっかけとなっていたことから【逸脱】とした。この【逸脱】とエピソード数が同じだったのが【遅滞】であった。エピソードのきっかけとして、片づけが始まっても片づけようとする子どもがいる場面や食事の際、子どもがなかなか食べようとする場面など、周囲の子どもたちに比べて、活動の切り替えや取り掛かりが遅い子どもが描かれていたため【遅滞】と命名した。さらに、該当するエピソード数は少なかったものの、他のカテゴリとは異なる特徴をもったカテゴリとして、【甘え】、【発見・疑問】、【挑戦】、【周囲とのズレ】の四つのカテゴリが生成された。【甘え】は、子どもが「読んで」と学生に絵本を持ってきたり、午睡時に子どもが学生にかまってもらおうとしたりするなど、学生に対して甘えようとする子どもがエピソードのきっかけとして描かれたカテゴリであった。【発見・疑問】は、遊びのなかで子どもたちが不思議な現象に気づいたり、疑問を持ったりする場面が、【挑戦】は、子どもが苦手なことやものに挑戦する姿が、それぞれエピソードのきっかけとして描かれていた。【周囲とのズレ】に含まれるエピソードでは、消防訓練のために園にやって来た消防車を見ようと子どもたちが消防車に近づいていくなか、ある男の子だけが他の子どもたちから離れて後ろの方に下がっていく場面がきっかけとして描かれていた。ある子どもが周囲の動きとは異なる行動をしている場面がきっかけとなったエピソードであったため、【周囲とのズレ】と命名した。

青木・青山・西脇（2024）は体験学習のなかで多くの学生たちが不安や困難を感じる場面として、食事や午睡などの基本的な生活習慣にかかわる場面で子どもの行動やトラブルにどう対応したらいいのか分からなかったり、自分のおこなった援助がうまくいかなかったりする〔生活の援助〕場面や、いざこざの対応に迷ったり、対処できなかったりする〔子ども同士の葛藤〕場面を挙げている。本研究では、学生が作成したエピソードのきっかけ場面として【葛藤】【泣き・落ち込み】【逸脱】【遅滞】【甘え】が見られたが、これらはいずれも簡単に対応できるような状況ではなく、それゆえに学生にとっては気になる場面であったと考えられる。しかし実際のエピソードを見てみると、学生たちが対応に戸惑ったり、困惑したりするエピソードは少なく、学生が子どもと直接かわり、その場がうまく収まったエピソードや、学生が子どもたちの様子を見守っていると、子ども同士で何とか解決するエピソードなどが見られた。

一方で、エピソードの数自体は少なかったが、子どもへの対応に不安や困難を感じる場面だけでなく、【発見・疑問】【挑戦】【周囲とのズレ】という子どもたちの発想や行動そのものに注目するようなエピソードも見られた。たとえば、【発見・疑問】に分類したエピソードとして以下のものがあった。

〈背景〉

朝の外遊びの時間に、年長のK君と年中のMちゃんが砂場で遊んでいる。すると、K君が「ウォータースライダーを作ろう！」とMちゃんに呼びかけ、2人で作ることにしたようである。

〈エピソード〉

K君が元々砂場に大きな穴を掘っていたため、その穴に繋がるようにウォータースライダーを作りたいと言う。近くにいたMちゃんを誘い、2人で作ることにしたようである。K君は、「ここからスタートにしよう！」と言って水を流すレールのようなおもちゃを取り出す。K君は「こう流れると面白いね」と言いながら動線を確認しながらMちゃんと共に繋げていく。穴までレールを繋ぐと、K君が「僕水取ってくるね！」と言って少し離れた手洗い場に行き、じょうろに水を汲んで来る。ワクワクしながらK君は水を流し、Mちゃんは穴の近くで水が流れてくるのを待っている。しかし、Mちゃんのところまで水は流れてこない。レールとレールに隙間があり、上手く水が流れていないようである。2人は「どうしてなんだろう？」としばらく考える。実習生は「ここに隙間があってそこから水が流れてるね。どうしたらいいかな？」と問いかけるとしばらく考えた後、K君が「こうしたらいい！」と言い、手で下の土を盛って土台を作り始める。Mちゃんもそれを見て、手で土を盛って土台作りをし始める。しっかりと隙間が上手く埋まった様子だったので、K君がもう一度水を流すと、水はレールの上を流れ、穴まで到達する。2人はとても嬉しそうにし、「今度はMちゃんが水流す！」と言い、じょうろを持ち手洗い場に向かって行く。

このように、対応や援助が求められる場面だけでなく、子どもたちが考える姿や、何かに挑戦しようとする姿など、学生たちが想定していなかった子どもの姿に出会うと、その場面が印象に残り、エピソードとして記録されたものと思われる。

(2) 〈考察〉に見られる学生の興味・関心

印象に残ったエピソードにおいて、学生たちは何に注目しているのかを検討するために、〈考察〉での記述をもとに分析をおこなった。具体的には、子どもに関する考察があるかどうか、保育者や自分に関する記述があるかどうかという視点から〈考察〉の整理をおこなった。その結果、「子ども」に関する記述のみが見られたのが15名(41.7%)、「保育者・実習生」に関する記述のみが1名(2.8%)、「子ども」に関する記述と「保育者・実習生」に関する記述の両方が見られたのが20名(55.6%)であった。

「子ども」に関する〈考察〉の分析

「子ども」に関する〈考察〉の典型例として、以下の考察が挙げられる。なお、紙面の都合上、学生が記述した〈背景〉と〈エピソード〉は、解釈や考察に必要な情報が不足しない範囲において筆者ができるだけ簡略化し〈エピソードの概要〉としてまとめ直した。また、子どもの表記方法については、それぞれの学生が使用している表記に基づいているため、統一はしていない。

〈エピソードの概要：年齢に関する記述なし〉

外遊びで何をして遊ぶか話し合っているAくん、Bくん、Cくん。「鬼ごっこ」「だるまさんが転んだがいい」など話し合いがエスカレートしていく。そこにDくんが「いったん、みんな落ち着いて」と両手を広げて入ってくる。3人は落ち着いて、4人で遊び始める。

〈考察〉

AくんやBくんは絶対に自分がやりたい遊びをやりたいたいで、他の遊びをやりたくない訳ではないと考えた。Dくんが自然と中に入って、エスカレートしていたのを落ち着かせてたのは、喧嘩にならずにみんなで仲良く遊びたいからだと考えた。A・B・CくんたちはDくんが落ち着かせてくれたおかげで、やりたいと思っている遊びを一つずつやっていけばいいんだと理解して、自分のやりたい遊びからじゃなく、初めにいった鬼ごっこからしようと、思いやりや協働性が生まれているのではないかと考えた。

このように〈エピソード〉に描かれている子どもたちが、それぞれどのようなことを考えていたのか、どのような思いをもっていたのか、学生なりに推測したものが「子ども」に関する考察の典型例として見られた。また、〈考察〉の最後の部分にあるように、その経験を通して、どのような力が育まれるのかに関する考察も多くの学生で確認された。

上記のように子どもの気持ちや思いに関する〈考察〉は多くの学生で見られたが、その背後にある子どもたちの経験や発達の特徴にまで言及している学生はほとんどいなかった。以下の〈考察〉は、子どもなりの発見の背後にあるその子の経験について触れているケースである。

〈エピソードの概要：いずれも4歳児〉

園庭で砂遊びをするAくん、Bちゃん、Cちゃん。日差しが強くなったので、日陰に移動して砂遊びを続ける。すると、「冷たい！」と日陰の砂は冷たいことに驚くAくん。実習生が「あっちの砂はどう？」と尋ねると、日なたの砂を触りに行って確かめ、温かいことに気づく。「暗いところは冷たいけど、明るいところはあったかいんだ」と納得する。Cちゃんは日なたから持ってきたバケツの砂を触り「これ、影の砂なのにあったかいんよ」と言う。

〈考察〉

砂遊びの場면을毎日のように観察することができたが、4歳児の砂遊びは見立て遊びとセットになっていることが多かった。おもちゃの皿に砂を入れ、木の枝や石でデコレーションをしてケーキを作り、それらを並べてお店ごっこをするなど、見立て遊びからごっこあそびへの発展も見られた。また、今回の事例について、Aくんは「影＝涼しい」はこれまでの経験でわかっていたが「影＝冷たい」と言う経験と知覚が初めてだったために、新しい発見ができたのだと考察する。私たちは通念的に暗がりのものは冷ややかな印象を受ける。そのため、直射日光が当たらない影の砂が冷たいことは触らなくとも想像できる。しかし、その関連づけがまだ成長段階であるからこそ、影は涼しいという通念の発展から気づきを得られた瞬間だった。そして、最後に影の中でも日なたから持ち込んだバケツの砂は暖かいと教えてくれたCちゃんのおかげで、直前に気づきを得られたAくんにさらに良い刺激を与えることができたと考える。

さらに以下の〈考察〉は年少児、年中児、年長児と年齢の異なる子どもたち（全員女の子）が登場するエピソードに対するものである。子ども一人ひとりの内面に関する考察がなされているが、それに加え、3歳、4歳、5歳という年齢の発達の特徴について考察していることがうかがえる。

〈エピソードの概要：3歳児、4歳児、5歳児〉

年少女児にブランコを押してほしいと頼まれた実習生はブランコのところに行く。2つしかないブランコにはすでに年長女児と年中女児が乗っている。ブランコ前のベンチで待つが、替わる様子が見られない。実習生が交渉し、30秒で交代することに。30秒数え交代してもらう。

〈考察〉

3歳女児がブランコに乗っている4歳と5歳の女児に代わって欲しいと言ったが、ブランコで楽しんでいた2人はその楽しい時間を終わりにたくないと思ったのか黙っていた。代わってもらえなかった3歳女児はとても困っていた。2人はさっきまで楽しそうにブランコに乗っていたが何か考えごとをしている表情をしていたので、3歳女児に順番を代わらなくてはならないことを理解しているがまだブランコをしたいという思いと葛藤しているのではないかと思った。そこで実習生が代わって欲しいと言うと、4歳と5歳の女児はまだ乗りたいと自分の思いを口に出して言った。なので、実習生は終わりを決めようと思い、あと何秒で交代するか聞いてみると5歳女児が自分で時間を決めた。その時間をみんなが聞こえるように実習生が数えた。数え終わると、5歳女児は自らブランコを降りて3歳女児に代わってくれた。実習生が5歳女児にお礼を言って褒めると不満そうな表情から笑顔に変わったので、順番に使うことに対して嫌だという気持ちだけを持っているわけではないと思った。

これらを振り返ってみると、5歳児は順番やルールについて理解しており、時間を決めるなど自分で考えることだけでなく自分以外の人のことでも考えることができると思った。4歳児は順番やルールについては理解できているが、まだ自分の気持ちに折り合いをつけることを学んでいる途中なのではないかと思った。3歳児はブランコを代わって欲しいと相手に伝えることはできるが、代わってもらったのにも関わらずお礼を伝えられなかった。このことから、3歳児は自分のことを考えることで精一杯なのではないかと思った。なので、ルールや順番の存在を知り守ることの大切さを知る必要があると思った。

以上、「子ども」に関する〈考察〉より、子どもの行動や発言だけでなく、どのような気持ちなのか、どのような思いなのかといった、その背後にある心の動きに興味・関心を向ける学生が多いことがわかる。一方で、子ども独自の発想には、その子のどのような経験が影響を与えているのかについて言及したり、発達的な特徴について触れたりしている学生が数名いたことから、子どもの心の動きに影響を与えている経験や発達の特徴に興味・関心を向け始めていることがうかがえる。

「子ども」と「保育者・実習生」に関する〈考察〉の分析

「子ども」と「保育者・実習生」の両方について記述している〈考察〉の典型として、そのエピソードにおける子どもの心の動きについて考察した上で、保育者としてどのようにかかわるべきなのかについて考察しているものが多かった。

〈エピソードの概要：4歳児〉

積み木のおもちゃで動物園を作っているAちゃん。そこにYちゃんがやって来て、「ペンギンの家を作る」とペンギンを2つとも自分のもとへ。Aちゃんもペンギンのお家を作っており、「返して」と言う。しかし、Yちゃんは返そうとしないので、Aちゃんは「1つ貸して」と言う。しかしYちゃんは譲らず、泣きそうになる。しばらく沈黙の後、Yちゃんが「…1つずつ使おう」と言うと、Aちゃんは「2つとも使っていいよ。キリンの家作るから」と2人で一緒に動物園を作り始める。

〈考察〉

AちゃんとYちゃんは少し時間を置いたことで、自分の気持ちの整理やどうすればお互いが楽しく遊べるかを考えることができ、お互いに譲り合おうとしたのだと考えた。こういった時、保育者はすぐに声をかけるのではなく、一度離れたところから様子を伺いながら子ども同士で解決しようとするのを見守り、援助が必要であれば声をかけるようにすることが大切だとわかった。

このように学生が子ども同士のやりとりを見ていて、そこから子どもの気持ちや思いについて考察し、保育者としてのかかわり方についても考察したケースも見られたが、次の学生のように、自分自身が子どもと直接かかわった場面を〈エピソード〉としてまとめ、自分のかかわり方についてふりかえるような記述も見られた。

〈エピソードの概要：Aちゃん（4歳児）、Bちゃん（3歳児）、Cくん（3歳児）〉

砂場でお城を作るために砂を集めているAちゃんとBちゃん。そこにCくんがやって来て、砂山に手を突っ込み、壊してしまう。実習生がCくん「この山はお友達が頑張って作ったんだよ。壊されちゃったらどう思う？」と問いかけたが、反応はない。そこで他の場所で砂遊びをすることを提案すると、うなずいたので、一緒に移動して2人で遊ぶ。砂に手を突っ込んで引っぱり出すを繰り返していると他の子どもたちがマネをする。

〈考察〉

Cくんが作っていた砂山に両手を埋めたのは砂の中は冷たく、気持ちがいいものだとこれまでの砂遊びで学んでいたからであると考えた。ただ、Cくんは目の前にあった砂山がAちゃんとBちゃんの作ったものとは分からなかったため、壊してしまったのだと考える。

また、お友達が作ったものを壊してしまうなどのしてはいけないことを、してはいけないと学んでもらうには、声掛けの内容や仕方を工夫する必要があると考えた。例えば、声色を変えて声掛けして意識を保育者に向けるようにしてから、「自分にされたらどうかな」のような共感を生む言葉掛けから理解に繋げていくというものが挙げられる。ただ注意するのではなく、なぜしてはいけないのかを理解してもらえようような声掛けをしていくことが重要だと考えた。

また、子どもとのかかわりを通して、子どもの思いを知ること、自身のかかわり方について振り返るような考察も見られた。

〈エピソードの概要：Sくん（4歳児）〉

室内遊びをしているなか、積み木スペースでは積み木が遊び終えて散らばったままの状態になっている。そこにSくんが1人で行き、散らばったままの積み木を投げ始める。実習生がSくんのところに行き「おもちゃを投げたら危ないよ。他の子に当たったり、Sくんに当たったら痛いよね？」と声をかける。Sくんは何か伝えたような表情で実習生の手を振りほどき、またおもちゃを投げ始める。もう一度声をかけ、おもちゃから手を離させるために抱きかかえる。するとSくんは「本当はおもちゃを片付けたかっただけなの」とつぶやく。「それならおもちゃは投げたら危ないから、先生にはいどうぞって渡してみよっか」と言う。その後、Sくんは楽しそうに「はいどうぞ！」と積み木を実習生に手渡ししながら全ての散らばっている積み木を片付けていく。

〈考察〉

初めはおもちゃを投げているだけなのかと思い危ないよと声をかけたが、実際にはSくんなりに散らばっているままの状態のおもちゃを片付けていたと教えてくれたことで、一緒に安全に片付けを終わらせることができたと同時に、ただ片付ける行動にも少し工夫をすることで、子どもと楽しみながら片付けることができた。また、大人にとっては何をしているのか、危ないことだと思う行為でも子どもなりの理由があり、その理由を理解してあげ、安全に子どもも楽しく活動できるように工夫することが大切だと考えた。

保育者としてのかかわり方に関しては、〈エピソード〉として取り上げられた場面について考察している学生が多かったが、「もし~だったら、…」と他の状況や場面へと関心を広げる学生もいた。

〈エピソードの概要：Hちゃん（3歳児）、Kくん、Wちゃん、Gくん（いずれも4歳児）〉

降園時に急に泣き出すHちゃん。理由を尋ねるが答える様子はなく泣き続けている。心配した年中児たちが声をかける。Kくんが「痛い痛い飛んでけ」、Wちゃんが「痛い痛いのお姉ちゃんに飛んでけ」、Gくんが「痛い痛いのお外に飛んでけ」と言う。すると、Hちゃんの涙が止まり笑顔が浮かべる。

〈考察〉

最初はHちゃんなりの理由があり涙が止まらなかった。理由を聞いても答える様子は見られなかった。泣いているHちゃんに気づいた子どもたちはHちゃんに寄り添っていた。泣き止む様子はなかったが、Kくんの一言で「痛い痛い飛んでいけ」とみんなが言い始めた。その様子を見たHちゃんは涙が止まり笑顔が見られた。年中児の年少児を想う思いやりと優しさが伝わったのだと感じた。

子どもが泣いている時、子どもの気持ちを言葉にすることは必要な働きかけである。しかし今回の場合自分より下の園児を想う上の園児たちの優しさが繋がり解決に至った。保育者の言葉掛けや行動は子どもたちに影響を与えるが、周りの子どもたちの言動も大切であることがわかった。

周りに子どもがいない場合、保育者はどのように言葉掛けをしたらいいか考えていきたい。

以上、「子ども」および「保育者・実習生」についての〈考察〉からは、「子どもたちがケンカしたときには、このようにかかわるべきである」「泣いている子どもがいたら、まずは〇〇と声をかけてみたほうがいい」といったように、その場にいるその子の心情や状態を無視したかかわり方へののみ関心が向けられているわけではないことが確認できる。いずれの〈考察〉においても、そのときのその子の思いや気持ちを踏まえた上での保育者としてのかかわり方に注目していることがうかがえる。

4 まとめ

本研究の目的は、体験活動終了後に学生が作成したエピソード記録を分析することで、保育実践における学生の興味・関心を明らかにすることであった。

まず、学生がどのような場面や状況に興味をもっているのかを検討するために、〈エピソード〉のきっかけとして、どのような場面や状況が描かれているのかを整理したところ、八つのカテゴリが得られた。4名以上が〈エピソード〉として記述した場面には、子ども同士の間で何かしらのいざこざが生じている【葛藤】、子どもが泣いたり、落ち込んだりしている【泣き・落ち込み】、子どもがルールや規則などに反することをしている【逸脱】、周りの子どもたちのペースから遅れてしまう【遅滞】があった。これらの場面は、保育学生が実際の保育現場で不安や困難を感じる場面（青木ら、2024）と一致していることから、本学の学生にとっても、その場に居合わせた実習生として何らかの対応をした方がよいとは考えるものの、どのようにかかわればよいのかが分からないような場面であったと思われる。実際には、学生が子どもたちに声をかけることでいざこざなどが解消されたエピソードや、子どもたちの様子を見ているうちに子ども同士で解決してしまったエピソードも見られたが、その経過や結果にかかわらず、いずれの場面も、何か援助や対応をした方がよいのではないかと学生たちに思わせるような場の雰囲気があったのであろう。何かした方がいいのかもしれないと感じる場面に対して、多くの学生は興味や関心を向けやすいと考えられる。一方で、少数の学生が〈エピソード〉のきっかけとして記述していた場面として【発見・疑問】【挑戦】【周囲とのズレ】があった。この三つの場面は、対応や援助が求められるような状況ではないことを考えると、大人とは異なる子ども独自のやりとりや発想、ものの見方・考え方、そして言動が顕在化する場面に対して興味・関心

を向ける学生も一定数いることが明らかとなった。

次に、学生たちの興味・関心が子ども理解から保育者の働きかけやかかわり方に移行しているかどうか、移行している場合、子ども理解と関連させているかどうかを検討するために、エピソード記録の〈考察〉について分析をおこなった。〈考察〉の中に子どもに関する記述、保育者や実習生に関する記述があるかどうかで、36名分の〈考察〉を整理した結果、約4割が「子ども」に関する記述のみで、約5割で「子ども」と「保育者・実習生」の両方に関する記述が見られた。「子ども」に関する記述のみだった〈考察〉を分析したところ、その〈エピソード〉で登場する子どもの気持ちや思いに関する記述が典型例として確認され、更にその背後にある子どもたちの経験や育ち、あるいは発達の特徴に言及している学生もいることが明らかとなった。また、「子ども」と「保育者・実習生」の両方に触れている〈考察〉からは、〈エピソード〉に登場した子どもの内面について考察した上で、保育者としてのかかわり方について考察するケースが典型例として確認できた。観察した子ども同士のやりとりをもとに保育者のかかわり方を考察したり、自身のかかわり方をふりかえる形で考察したりと子どもとの関与の度合いは異なっていたが、多くの学生が、その場面での子どもを理解した上で、適切なかかわり方について自分なりに考察しようとする姿勢がうかがえた。このように〈考察〉に関する分析によって、多くの学生はその場での子どもの心の動きに興味をもっていることが示され、その上で、これまでの経験などに関連づけて子どもを理解しようとしたり、発達の特徴と関連づけて子どもを理解しようとしたりするなど、子ども理解の広がりや体系化へと関心が深まっている学生もいることが明らかとなった。また、およそ半数の学生は子ども理解に基づいた援助やかかわりについて考察をしていたことから、保育者としてのかかわり方に対する興味・関心が子どもの姿を無視したものではないことが確認できた。

以上より、2年次6月に実施した5日間の体験活動を終えた時点での学生たちの興味・関心について、子どもに対して何かした方がいいのではないかと考えてしまうような場面に興味・関心を向ける学生が多く、子どもらしい姿が見られた場面に興味・関心をもつ学生もいること、そして、その場での子どもの心の動きへの興味・関心を基点として、保育者としてのかかわり方に目を向ける学生、心の動きの背後にある経験や育ちに目を向ける学生、発達の特徴との関係に注目する学生がいることが明らかとなった。このような学生たちの興味や関心が、本実習を経てどのように変化していくのか、今後も検討を継続していく必要がある。

引用文献

- 青木 弥生・富山 大士・西脇 二葉（2024）「実習前の保育体験における学生の不安と困難」『こども教育宝仙大学紀要』15, 47-54.
- 鯨岡 峻（2005）『エピソード記述入門：実践と質的研究のために』東京大学出版会.
- 鯨岡 峻（2015）『保育の場で子どもの心をどのように育むのか：「接面」での心の動きをエピソードに綴る』ミネルヴァ書房.