

エピソード記述を通した子ども理解の視点の変化[†]

—教育実習事後指導における実践から—

瀬尾 知子*・鈴木 翔*・保坂 和貴*・山名 裕子*

秋田大学教育文化学部*

本研究では、幼稚園教育実習事前事後指導におけるエピソード記述の実践により、学生の子ども理解の視点がどのように変化するかを明らかにするために、学生のエピソード記述から質的・量的に比較検討を行った。

その結果、量的分析では、教育実習1年目の学生のエピソード記述の「背景」では、「様子」「一緒」という語が多く用いられる傾向があったが、教育実習2年目では、それに代わって「遊び」「遊ぶ」「楽しむ」が多く用いられる傾向が示された。また質的分析においては、教育実習1年目と2年目では、エピソード記述の「考察」の部分に違いがみられた。教育実習1年目では「保育者」としてどのような援助をすることが必要であるのかを考察しているのに対し、教育実習2年目では、子どもが遊びの中で何を感じているのかを理解し考察していた。以上のように、子どもを俯瞰して見て、保育者の援助を主体に考える視点から、子どもと遊びを楽しみながら、子どもを尊重して子ども中心に考える視点に変化していることが認められた。

保育者養成課程においてエピソード記述を実践することは、子どもを主体として尊重しつつ、自分の見方や見え方を理解することになっており、保育の質や保育の専門性の向上につながる可能性が示唆された。

キーワード：エピソード記述、教育実習事後指導、子ども理解、省察、教師の専門性

1. 問題と目的

(1) 保育者養成課程におけるエピソード記述

子ども理解が保育の基本といわれており、幼稚園教育指導資料集第3集（文部科学省、2010）では、「幼児期にふさわしい教育を行う際にまず必要なことは、一人ひとりの幼児に対する理解を深めること」であることが述べられている。しかし、私たちが子どもを理解するというのは大変難しく、特に幼児期の子どもと触れ合う経験がほとんどない学生にとっ

ては困難なことである。

近年、保育者養成している大学等でエピソード記述が広く取り入れられている。学生が、エピソード記述を書き、カンファレンスを行い、自分と異なる考え方や理解の仕方に触れることで、自分の子どもの捉え方に気付くことができることが示されている（e.g., 児玉, 2015; 五十嵐, 2017; 舟越・増原, 2020）。また、湯澤ら（2018）では、学生へのインタビュー調査とアンケート調査から、学生が4年間かけて実践的視点を持ってエピソードを語るようになることが示されている。

以上のように、エピソード記述を書きカンファレンスを行うことは、子どもに対する多様な見方や考え方、感じ方を尊重しながら自分の子どもに対する考え方や感じ方を理解することにもなり、保育の質

2023年1月10日受理

[†]Tomoko SENOO*, Sho SUZUKI*, Kazutaka HOSAKA* and Yuko YAMANA*, Changes in Students' Viewpoints on Understanding Children through Episode Descriptions in Post-Teaching Practice Follow-Up Training.

*Faculty of Education and Human Studies, Akita University

や保育の専門性の向上につながることを期待できる。

(2) 教育実習，ならびに教育実習事前事後指導の概要

①取得予定の免許や実習の時期ならびに期間

秋田大学教育文化学部では，2年生2週間（8月下旬から），3年生3週間（9月下旬から），いずれも秋田大学教育文化学部附属幼稚園で教育実習が実施されている。事前事後指導はいずれも2，3年に分かれて実施されるが，カンファレンス等は時間外も含めて，合同で行う場合もある。受講生は幼稚園教諭免許を取得する約40名であるが（各学年，約20名ずつ），受講生のほとんどは，保育士資格も取得する予定である。なお，そのうちの8割強の学生は副実習として，4年生で附属特別支援学校での実習（選択），附属小学校での実習（必修）を行う。

②教育実習事前事後指導の概要

教育実習の事前事後指導は，小学校教諭を主免とするカリキュラムとは別に，幼児教育の独自性を保つために幼稚園教諭を主免とするカリキュラムが立てられている。著者ら4名が，子ども理解や実習における観察や記録の基礎を事前指導として4回，そして実習後にエピソード記述やそれにもとづくカンファレンスを4回実施している。ただし実習後の指導では，附属幼稚園教諭に参加していただくカンファレンスを行ったり，時間外のカンファレンスを実施したり，そして後述する「たまご」を作成している。

③実習の記録としての「たまご」

2003年度（平成15年度）の幼児教育研究室（現在は研究室としては残っていない）の7名の3年生（主免幼稚園教育実習生）と1名の教師が始めた実習の記録集である。その当時は，2年生での実習が行われておらず，3年生での実習が3週間のみであったため，その間のエピソード記述や責任実習の日案や週案，実習担当の先生方から指導内容，そして後輩へのメッセージ等を実習の記録としてまとめた。

その後，教育文化学部での実習体制の変更に伴い，2年生から教育実習が始まり，さらには，保育士資格も出すようになったことから，現在は，2，3年

生の約40名の実習の記録集となっており，エピソード記述を中心に編纂されている。

(3) エピソード記述を通した子ども理解

一人ひとりの子どもを理解するためには，子どもとのかかわりを通し，目には見えない子どもの心の動きを学生自身が感じ取ることが重要となる。「客観的に」自分の外側に起こった出来事の実事を書くのではなく，起こった出来事についての自分の体験を書くというところにエピソード記述の特徴がある（鯨岡，2021）。この起こった出来事について，「私」である学生自身が，何を思い，何を感じたのか，という点が，子ども理解の基本となるのではないだろうか。

(4) 本研究の目的

そこで本研究では，学生の1年目の幼稚園実習を実施した後のエピソード記述と，2年目の幼稚園実習を実施した後のエピソード記述を，実習の記録としての「たまご」の記述から量的・質的に検討を行い，学生の子ども理解の視点の変化を明らかにすることを目的として検討を行った。

子どもの心の動きを学生自身がどのように感じ取っているのか，またその感じ取り方に変化はみられるのかを検討することは，養成課程で保育の質と専門性の向上にむけた授業実践についての基礎的資料を提示することができると考える。

2. 研究方法

本稿では，先に設定した課題に接近するために，同一学生の2020年と2021年の2年分のエピソード記述（2年生：n=20，20エピソード，3年生：n=17，31エピソード，総エピソード数：n=51）を分析素材として分析を行う。分析は2段階で実施する。

第一は，計量テキスト分析である。一般的にエピソード記述のような質的データを分析する場合には，分析者の問題設定や分析枠組みに照らして，データを「手作業」でコード化，カテゴリー化し，そのコード化およびカテゴリー化を参照しながら仔細な分析を行うといった手順をとることが多い（e.g., Flick 訳書 2007）。しかし，このような「手作業」でコーディングを行う分析には，「研究を，リサーチクエスションに答える本質的な課題へと絞り込むことができる」（Flick 訳，2007）一方で，「Berelson（1952）

が戒めたように、意図的ないしは無意識のうちに、分析者の理論や仮説にとって都合の良いコーディングルールばかりが作成されてしまう危険性」（樋口, 2020）がともなう。とりわけ、本稿で分析対象とする学生のエピソード記述には、その作成過程に関与していた教員が分析を行うことになるため、分析の恣意性を回避できない。そこで、このバイアスを低減するため、計量テキスト分析を行うことにより、エピソード記述の要約を試みたい。なお、エピソード記述には、個人情報が多分に含まれているため、男児の個人名を「MC」、女児の個人名は「FC」、保育実習生を「ST」として変換したデータを分析素材として、KH Coder3を用いた分析を行っていく。

第二に、それらの計量テキスト分析から得られた結果において典型例に位置する学生のエピソード記述を事例として取り上げ、記述された内容の特徴や年次による変化について検討する。以上、2段階で分析を行うことで、エピソード記述を通した子ども理解の視点の変化を検討する。

3. 結果と考察

(1) 分析に用いるデータの概要と特徴

分析対象とするエピソード記述の記述統計量を表1、頻出語の出現回数を表2に示した。

表1を見ると、語数が多いのは「エピソード」と「考察」であり、「背景」が最も語数が少ないことが確認できた。表2を確認すると、エピソードの登場人物として抽出された「MC」「ST」「FC」などの出現回数が多いこと、また「遊び」「遊ぶ」や「一緒」「様子」などエピソードの様子を説明するときに多く用いられる語の出現回数が多いことが確認できた。なお、女児をあらわす「FC」よりも男児をあらわす「MC」の出現回数が多いことから、学生は保育実習の際に、女児よりも男児の方の様子に目がいきがちであり、男児のエピソードを抽出しやすい傾向にあることが確認できた。

続いて、各カテゴリーや学年で用いられやすい特徴的な語があるのかを確認する。エピソード記述に用いられる語を取り出し、各カテゴリーと学年の対応分析を行った結果を示した（図1）。図1は対応分析によって抽出された最初の2つの成分による同時布置であり、この2つの成分の累積寄与率は82.9%であった。なお、図1ではカテゴリーを菱形、学年を正方形の枠で囲んで示してある。

図1を確認すると、原点から上方に「背景」が、原点から右下に「エピソード」が、原点から左下に「考察」がプロットされていることが確認でき、原点からの距離はほぼ同じになっていることがわか

表1 分析に使用するデータの記述統計量

総抽出語数（分析に使用）	37359	(13585)	5234	(973)	16223	(5770)	15902	(5842)
重なり語数（分析に使用）	2140	(1799)	746	(586)	1450	(1186)	1300	(1058)
出現回数の平均	7.55		3.37		4.87		5.52	
出現回数の標準偏差	34.55		9.19		19.12		19.74	

表2 頻出語の出現回数

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
MC	791	感じる	86	大切	44
ST	416	気持ち	81	入る	43
FC	399	言葉	78	入れる	41
遊び	277	楽しむ	73	少し	39
遊ぶ	242	楽しい	71	乗る	36
言う	223	使う	70	場面	35
子ども	218	手	61	興味	34
見る	189	声	61	積み木	34
一緒	134	友達	56	砂	33
様子	131	外	54	姿	31
思う	121	行く	50	出来る	31
考える	105	絵本	49	嬉しい	30
自分	98	他	47	思い	30
作る	91	持つ	46	読む	30
聞く	89	多い	45		

る。これは、学生がどのカテゴリーにあるかによって、語を使い分けている証左であると考えられる。

たとえば、「背景」においては、「多い」「製作」「準備」などの語が多く用いられていることが確認できるし、「エピソード」では「その後」「言う」「絵」などの語が、そして「考察」では、「大切」「感じる」「考える」などの語が用いられる傾向にあることがわかる。

では、学年によって使用する語は異なるのだろうか。図1の対応分析の結果を確認すると、「2年」「3

年」はともに原点に近い位置にプロットされており、大きな違いはないように思われる。

しかし、図1の対応分析は「背景」「エピソード」「考察」で用いられる語を一緒にして分析を行っているため、それぞれのカテゴリーを別個に分析した場合に、学年ごとに用いられる語が異なっている可能性を否定できない。したがって次に、カテゴリーごとに「学年」を特徴づける語について分析を行った。

(2) 学年を特徴づける語

表3は、「学年」によって用いられる語が異なるかをカテゴリーごとに分析したものである。表中の数値は、Jaccardの類似性測定を表しており、学年との関連が強いほど高い数値をとる。理論上の最大値は1、最小値は0である。

表3の分析結果を確認すると、どのカテゴリーにおいても、「3年」で保育実習生を表す「ST」,「子ども」が多く使われるようになってきていることが見て取れる。これは、保育実習生と子どもそのものを登場人物として、エピソード記述に盛り込むことができるようになってきていると解釈できる。

また「背景」において、「2年」では「様子」「一緒」という語が用いられる傾向があったが、「3年」では代わって「遊び」「遊ぶ」「楽しむ」などの語が

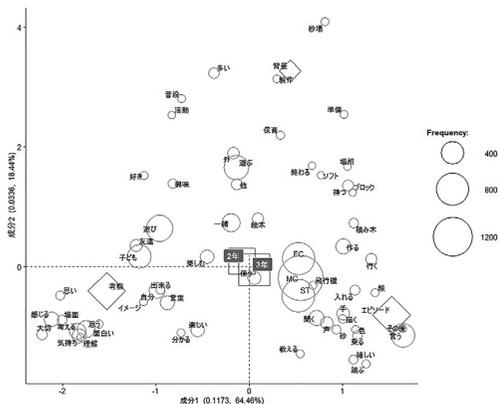


図1 カテゴリーごとの特徴 (対応分析)

表3 各カテゴリーにおける学年を特徴づける語 (数値はJaccardの類似性測定)

	背景		エピソード	
	2年	3年	2年	3年
FC	.214	MC .360	FC .251	MC .440
一緒	.182	遊ぶ .320	言う .219	ST .324
見る	.156	遊び .263	遊び .100	見る .153
様子	.125	ST .210	様子 .091	聞く .115
多い	.121	子ども .200	声 .076	遊ぶ .107
作る	.095	砂場 .109	手 .072	子ども .085
使う	.091	楽しむ .108	使う .066	一緒 .085
他	.085	外 .095	楽しい .066	作る .081
絵本	.078	言う .095	積み木 .053	砂 .059
自分	.077	行く .067	吊り橋 .049	行く .058
考察				
	2年	3年		
FC	.199	MC .344		
思う	.194	遊び .277		
考える	.188	ST .269		
気持ち	.173	子ども .268		
自分	.149	遊ぶ .183		
一緒	.124	感じる .182		
使う	.101	見る .161		
聞く	.072	様子 .134		
経験	.064	楽しむ .127		
他	.056	楽しい .120		

使われるようになる。これは「2年」では、俯瞰的視点で子どもの行動をエピソードとして描いているが、「3年」になると主観的な視点で、「遊び」の中で共に子どもと「楽し」みながら、保育実践を行うことができるようになってきたと解釈することもできよう。

これらの変化は学生の実際のエピソード記述の中にも見ることができた。そこで計量テキスト分析において、記述が典型例（中央）に位置する学生のエピソード記述を事例として取り上げ、その記述内容と変化について検討を行った。

(3) 事例検討

ここで、典型例である学生 I の 2 年次と 3 年次

のエピソード記述を「背景」と「エピソード」の部分、および「考察」の部分に分けてまとめたものが表 4、表 5 である。それぞれ年次ごとにどのような特徴や変化が見られるかを検討した。

学生 I のエピソード記述の「背景」と「エピソード」の記述について比較すると、2 年次ではエピソード記述で重視されている「子どもとのかかわりの中で感じられたこと」が多く記述されていることがわかる（下線部）。この点、3 年次のエピソードのほうを感じられたことの記述量が少なくなっているが、全く含まれていないわけではない。2 年次と 3 年次いずれのエピソードも、子ども（たち）と学生 I のやりとりを中心として、それぞれの行動や言葉とともにかかわりのなかで学生自身が感じたことを

表 4 学生 I の「背景」・「エピソード」の学年別比較

2 年次	3 年次
<p>[背景]</p> <p>R 男は自分の遊びに集中して取り組んでいることが多く、その日も朝から保育室の端っこに座って一人で遊んでいた。私はその様子が気になり、R 男の方に近づいていった。そしてしばらくの間、R 男の遊びを隣に座って話しかけたりしながら見守っていると、「お外行く」と言って手を繋いできたので、一緒に園庭に出た。</p> <p>[エピソード]</p> <p>R 男は何で遊ぶか迷っているのか、きよろきよろと周りを見ながらしばらく砂場のあたりを歩いていたが、遠くにうんていで遊ぶ A 子の姿を見つけると一目散に走っていった。遊具の所に到着するとここにこしながら A 子が遊ぶ姿を眺めている、私も隣で「A 子ちゃんすごい！がんばれ〜！」と言葉をかけながら一緒に見守った。</p> <p>その後しばらく園庭で遊んだ後、今度は「ライオン城（※遊具の呼称）行く」と私の手を引いて言った。R 男は階段の所に手をかけたが、そのまま止まってこちらを振り向くと、小さな声で「怖い」と呟いた。私は「じゃあ、先生と一緒に登ってみない？」と問いかけ、後ろから支えながら「がんばれ！大丈夫だよ、あとちょっと！」などと励ましてゆっくり登っていった。R 男は最後まで自分の力で登り切り、嬉しそうに笑っていた。つり橋と降りる階段はどうしても怖かったようで、せがまれて抱っこで進んだ。ライオン城から降りると、年長さんたちがライオン城のつり橋を大きく揺らしながら渡っていた。それを見た R 男はびよんびよん跳んで楽しそうに、その日一番大きな声で「がんばれ〜！」と叫んでいた。</p>	<p>[背景]</p> <p>登園してきた子どもたちの身支度が一段落して私も遊戯室に向かうと、大型積み木で作られた遊び場で、M 男、K2 男、R4 男が遊んでいた。この 3 人が一緒に遊んでいる姿は、それまでの実習中あまり見たことがなく、珍しいメンバーだな、何をして遊んでいるのかな、と興味を惹かれて遊びの場に近づいた。</p> <p>[エピソード]</p> <p>M 男が遊戯室に散らばっていたボールを集め、遊び場の中の一か所にまとめて「これは C4 爆弾」と言い始めた。R4 男は工事と言って遊び場に大型積み木を運んでいたが、M 男の言葉を聞いていたようで、ボールを並べるのを手伝い始めた。K2 男も私の横で 2 人の様子を見ていた。</p> <p>私が「爆発しないかな、大丈夫そう？」と尋ねると、M 男は「今は大丈夫、でももうすぐ爆発するよ」と言った。「え、大変どうしよう！みんな逃げなきゃ！」と私が逃げる素振りをする、R4 男と K2 男も笑い声をあげながら、その場から走って逃げだした。私と R4 男、K2 男の 3 人はその場から一緒に逃げ出したが、M 男だけは逃げてこなかった。M 男が大型積み木の影の方に隠れていたのか、M 男の遊びのイメージとは合わなかったのかなと思いつつ、「あれ、M 男くんいないね、どうしたのかな」と一緒に逃げた 2 人と話していた。すると、おもむろに M 男が毛糸の塊を頭に乘せて現れ、肩を落として神妙な顔で「爆発しちゃった」と言った。「わあ、M 男くんアフロになっちゃったの」と私が笑うと、K2 男と R4 男も大笑いで、代わる代わる毛糸を頭に乘せては笑い合っていた。</p>

表5 学生Iの「考察」の学年別比較

2年次	3年次
<p>R男は言葉で気持ち^ちを表現することが少なく、好きな遊びにこだわりをもって一人で遊んでいることが多い。しかし、他の子どもたちとかかわっている時はそれ以上に笑顔ではしゃいでいるように見える。R男から近寄っていくだけではなく、周りの子どもたちの方から「R男くん何してるの？」と尋ねたり、手を繋いだり抱きしめたりする様子も見られ、その度にR男はにこにこしていた。全く同じ遊びをしているわけではなくても、遊びを眺めたり応援したりすることで、R男なりに遊びに参加しようとしているのだと思う。ライオン城では上に登りたい気持ちと怖いという気持ちの葛藤が見られたが、保育者が励ましの言葉をかけ援助することで、自分の力で登ることが出来た。保育者が安心させてくれる存在、励まし背中を押してくれる存在であることは、子どもが新しいことや不安なことに挑戦するための支えになると感じた。また、そこで感じた心強さや嬉しさ、達成感がその後の年長さんに向けた「がんばれー！」の言葉につながったのではないかと考える。これからもR男には、園生活の中で友達とかかわり一緒に遊ぶ楽しさや、できた！という達成感をたくさん味わってほしい。そのために保育者は、R男と一緒に他の子どもたちに言葉をかけたり、一緒にやってみない？と誘ったりして援助していけばよいのではないかと考える。</p>	<p>実習期間中、M男はアイス屋さんやジュース屋さんごっこ、ルージマンションごっこなど、自分のイメージや遊びの設定をしっかりとって、遊びを楽しんでいる姿がよく見られ、いつもアイデアが豊かで面白い遊びをしていると感じていた。また、友達と一緒に遊んでいることもあったが、自分のイメージ通りに遊ぶことを楽しみたいという思いからか、遊びの場に友達加わることを嫌がったり、一人で遊んでいる場面も時々あった。最初は、遊びの場を共有しお互いを意識しながらも、それぞれの遊びをしているような感じで、子どもたちの間に会話はほとんどなかった。しかし、爆発の後はM男のイメージの面白さが伝わったからか、3人で顔を見合わせてにこにこ笑い合ったり、集まって何かを相談しながら遊んだりしていた。R4男やK2男が世界観を受け入れ、面白がってくれたことで、M男はイメージを共有して友達と遊ぶ楽しさを味わうことができたのではないだろうか。</p> <p>子どもたちが顔に見立てて遊んでいた毛糸を、その場で思いついて髪の毛に見立てたM男の発想にはとても驚いた。これからも遊びの中に一緒に入り、子どもたちのアイデアや世界観と一緒に楽しむことを大切にしていきたいと考えた。</p>

交えて書くという形式に大きな変化は見られなかった。

では、「考察」はどうだろうか。2年次と3年次の記述を比較してみると、ここに相違が見られる。表5において、2年次ではR男の姿を「全く同じ遊びをしているわけではなくても、遊びを眺めたり応援したりすることで、R男なりに遊びに参加しようとしているのだと思う」と解釈し、それに対して下線部のように「保育者」としてどのような援助をすることが必要であるのかを考察している。2年次の記述は、「保育者として必要な援助」を考えるための「子ども理解」が行われていると特徴づけることができる。

一方、3年次の考察では、「保育者」という語は用いられなくなった。そして、下線部のように「子どもが遊びの中で楽しんでいること面白いと感じていること」を解釈する記述がなされているのが特徴であった。

学生Iの年次の違いをまとめれば、「保育者としての援助」を考える視点から「子どもの世界」を理解しようとする視点へと力点が変化していると言える。

学生Iのエピソード記述に代表されるように、2年次と3年次の違いを特徴付ける語は、「背景」や「エピソード」よりも「考察」の変化が大きかった。表3の学年毎のエピソード記述を特徴付ける語の違いにそれが示されていた。これは子どもの「気持ち」や子どもが「自分」でしようとしていることを理解し、保育者としてどのようにかかわるのかを「考える」視点から、「子ども」が「遊び」の中で「遊ぶ」ことで何を感じているのかを理解しようとする視点への変化として特徴づけることができよう。

4. 総合考察

本研究では、幼稚園教育実習事前事後指導におけるエピソード記述の実践により、学生の子ども理解

の視点がどのように変化するかを明らかにするために、学生のエピソード記述から質的・量的に比較検討を行った。

本研究の結果から、子どもの気持ちを理解し保育者としてどのようにかわるかといったことを中心として子どもの姿を描くエピソード記述から、子どもの心の動きを感じ取りそれによって変化した自分の心の動きを描くエピソードに変化していることが示された。つまり、保育者としての自分を中心にして描くことから、子どもを中心に捉えようとして描くこと、自分中心から子ども中心への見方へと子ども理解の視点が変化していることが示唆された。エピソード記述は実践者が保育を捉え直す手段となり得ることが示唆されている(鯨岡, 2005)。学生にとっても、エピソード記述をすることで、教育実習中の自分の保育実践を捉え直す機会となり、自分が子どもをどのように意識的に見ているかといった子どもの見方や、自分が子どもを無意識的にどのように見ているかといった子どもの見え方を理解することにもつながったことが考えられる。また、エピソード記述をおこない、他の学生とのカンファレンスや、附属幼稚園の教員を交えたカンファレンスを通して、他者の子どもに対する多様な見方や見え方、考え方、感じ方に触れることもまた、学生自身が自分の保育実践を捉え直す機会につながったと考える。そして、幼稚園実習の事前事後指導でエピソードを記述し、カンファレンスを行い、自分が書いたエピソード記述の再検討を行うということを取り返すことを積み重ねたことが、結果として、自分を中心にした捉え方から子どもを中心にした捉え方へと、子ども理解の視点が変化したことにつながったことが推察される。保育者養成課程においてエピソード記述を実践することは、子どもを主体として尊重しつつ、自分の見方や見え方を理解することになっており、保育の質や保育の専門性の向上につながる可能性が示唆された。

本研究において、子ども理解の視点の変化について学生のエピソード記述から検討を行ったが、今後は、エピソード記述後のカンファレンスの実践について焦点をあてて検討をおこない、エピソード記述後のカンファレンスがもたらす効果についても明らかにしたい。

5. 引用文献

- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*, Free Press.
- Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*, Sage (=2016, 鈴木聡志訳『質的研究のデザイン』新曜社).
- 樋口耕一 (2020). 社会調査のための計量テキスト分析 [第2版] —内容分析の継承と発展を目指して, ナカニシヤ出版.
- 舟越美幸・増原真緒 (2020). 保育者養成校における「エピソード記述」方式を用いた実習報告書のリライトに関する一考察—教員のサジェスションの視点の共有に向けて—, 創発 大阪健康福祉短期大学紀要, 19, 3-16.
- 五十嵐紗織 (2017). 保育実習におけるエピソード記述を通した子ども理解, 信州豊南短期大学紀要, 34, 99-117.
- 児玉理紗 (2015). 保育者養成課程におけるエピソード記述の実践 保育実践の言語化の意味を考える, 比治山大学・比治山大学短期大学部教職課程研究, 1, 113-119.
- 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 (2021). 保育者の体験の記録としてのエピソード記述 発達, 42 (167), 9-15.
- 文部科学省 (2010). 幼稚園教育指導資料集 第3集 幼児理解と評価, ぎょうせい.
- 湯澤美紀・上田敏丈・入江慶太・片平朋世 (2018). 学生がエピソードの語り手となるまでの4年間の成長, 保育学研究, 56, 137-148.

Summary

In this study, university students who participated in a teaching practice program at a kindergarten were instructed to describe episodes of their practice in the post-practice follow-up lessons to investigate how students' viewpoints on understanding children had changed by analyzing the collected episode descriptions qualitatively and quantitatively.

The results of the quantitative analysis indicated that students in their first year of teaching practice program tended to use words or phrases such as "looks like" or "together," whereas those

in the program's second year often used "game," "play," and "have fun" in the "Backgrounds" column of the episode description. The qualitative analysis found that students in the first and second years of the program exhibited differences in their comments in the "Discussion" column; the former tended to emphasize what kind of support they could provide to children as their "care providers," whereas the latter discussed what children felt in games to understand them. In other words, the viewpoints of these students shifted from a general perspective of watching children from the standpoint of the care provider to one respecting children and focusing more on their personalities

by sharing experiences with them through games.

The results of this study suggest that the episode description method could be an effective practice in childcare provider training programs in terms of developing viewpoints and understanding with a focus on children to improve childcare quality and expertise among program trainees.

Key Words : episode description, post-teaching practice follow-up lesson, understanding children, reflection, teacher's expertise

(Received January 10, 2023)