

DVDを用いた子どもとの関わり記録作成の効果IV

The forth report of the effects of making transcriptions for interaction with children using DVD records

西村 真実***・石田 慎二****・岡澤 哲子*・清水 益治**

Mami Nishimura

Shinji Ishida

Tetsuko Okazawa

Masuharu Shimizu

Study 1 examined the effects of experiences with interactions within high school days and after the university admission on students' practice-training for interaction with children at Child Raise Support Center of Tezukayama University. One hundred nine students were asked to rate their understanding and abilities of interaction with children three times; after the pre-training class, after the practice-training class, and after the post-training class. They were also asked whether they have had experiences with interactions with children from 0 years old to 12 years old within high school days and after the university admission. The results showed that the experiences on interaction with children influenced students' ratings. Study 2 examined the student's transcription and showed that she had interacted with a child based on Course of study for Kindergarten, especially on the area of human relationships. These results were discussed from the view point of teacher education for early childhood.

本研究の目的は、こども学科の1回生を対象に展開されているつどいの広場参加型授業の指導に役立つ資料を提供することである。

我々はこれまで、子育て支援センター「まつぼっくり」の事業である「つどいの広場」に、こども学科の1回生後期に開講されている「基礎演習Ⅱ」という科目の中で、学生を参加させ、学生と子どもとの関わりをDVDで録画し、その録画の記録を作成させるという授業を展開し、その効果を検証してきた(清水ら, 2013; 清水ら, 2014; 清水ら, 2015)。

清水ら(2013)は、観察に焦点をあて、CiNiiにある論文をレビューした。その上で、観察する力を養うにはどのようにすればよいかを検討し、子育て支援センター「まつぼっくり」を活用した基礎演習Ⅱの授業実践を報告した。具体的には、事前指導として指導案を立て、その案に基づいて参加実習を行い、それを1人の学生につき5分間、DVDで録画した。事後指導ではその5分間のビデオの書き起こしを行い、関わりを振り返らせた。この実践の評価のために、参加実習の直後と事後指導後(ビデオの書き起こしを行い、関わりを振り返らせた後)の2回、理解や関わり等についての評定を求めた。その結果、参加実習直後と比べて、事後指導後の方が理解や関わりの「できた」の評定が少なく、「できなかった」の評定が多かった。このことは、事後指導後の方が理解度や遂行の程度が低いことを示している。この結果は、事後指導で行ったDVDによる記録作成によって、気づきが生じたと解釈した。

清水ら(2014)では、「ビデオ 保育(幼児教育・幼稚園)」をキーワードにして、CiNiiにある論文をレビューした。その上で、自らの関わりを振り返ることの効果として清水ら(2013)の結果を検討し直したところ、次の仮説にたどり着いた。すなわち、理解や関わりの「できた」が減り、「できなかった」が増えたことは、評定の基準が変わったのではないかという仮説に帰着した。この仮説を検証するため、清水ら(2014)では、清水ら(2013)と同じ調査に加えて、評定基準をそろえるために、事後学習後に、事前学習前の理解や遂行の程度を回想的に調べた。ま

* こども学科 教授

** こども学科 教授

*** こども学科 准教授

**** こども学科 准教授

た将来、類似の機会があった場合、その理解や遂行の程度がどのようになるかを予測させて、これらと比較した。その結果、「できた」の評定平均値は、回想された事前学習前、事後学習後、将来の順に高くなった。このことから、気付きは、評定の基準の変化であることが明らかになった。また、実習の事後指導（ビデオの書き起こしを行い、関わりを振り返らせたこと）の効果が確認された。

これら2つの研究は、参加実習の直後と事後指導後を調査しているが、事前指導の段階では、全く何も調べていなかった。清水ら（2013）では、参加実習の直後と事後指導後の評定を比較した。清水ら（2014）では、事後指導後に、振り返って事前指導前の評定を求め、事後指導後の評定と比較した。これらの研究では、参加実習の効果と事前指導の効果を比較できなかった。

そこで清水ら（2015）では、事前指導後にも評定を求め、清水ら（2013）と同様に、評定期間による違いを調べた。その結果、事前指導後、実習直後、事後指導後の順に平均値が高くなり、事前指導後は「できる」と思っていたが、実習直後は「それほどできなかった」、事後指導後は「さらにできなかった」と評定していた。

清水ら（2015）のもう1つの目的は、事前指導前に子どもと接した経験の有無によって評定に違いがあるかどうかを調べることであった。この研究では、高等学校の時代から事前指導までの間に、様々な年齢の子どもと関わった経験があるかどうかを図1の形で尋ねた。そして、子どもとの関わりの経験が豊富な者ほど、平均評定値が低く、「できる」という自信を持っていること、特に小学生との関わりの経験が、事後指導後の評定に関係することを示した。

年齢	かかわった経験の有無	
0歳	1. ある	2. ない
1歳	1. ある	2. ない
2歳	1. ある	2. ない
3歳	1. ある	2. ない
4歳	1. ある	2. ない
5歳	1. ある	2. ない
小学校低学年	1. ある	2. ない
小学校高学年	1. ある	2. ない

図1 経験の有無の調べ方

残念なことに清水ら（2015）の研究では、子どもと関わった経験が高等学校時代なのか、大学入学後なのかを区別できない。もし高等学校時代の経験が有効なのであれば、入学前セミナーなどの機会を使って、その旨を伝えて経験させることが必要であろう。これに対して、大学入学後の経験が有効なのであれば、入学後にその旨を伝えて経験させることが望まれる。本研究の第1の目的は、高等学校時代と大学入学後の子どもと関わった経験の効果を比較することである。

本研究のもう1つの目的は、学生によるDVDの書き起こし記録を分析し、子どもは学生との関わりで何を学んだのか、学生による子どもへの関わりは適切だったのかを検討することである。これまでの一連の研究は、評定値だけに焦点を当てており、実際に学生が書いた振り返りの報告書には全く触れてこなかった。報告書には、学生によるDVDの書き起こし記録が含まれている。それを分析すれば、子どもの学びや関わりの適切さを明らかにすることができる。子どもは有意義なことを学んでいるのだろうか。学生の関わりは適切だったのだろうか。もし学生が子どもに不適切な関わりをしていたのであれば、それは子どもにとってマイナスである。子育て支援センターの事業が子どもにマイナスに働くことは、適当ではない。

子どもが学んだことや学生の関わりの適切さを判断するために、本研究では幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領を用いることにした。これらの要領や指針を判断基準にした理由は、以下の3つである。①これらの要領や指針は、それぞれを管轄する主務大臣の告示であり、同等に法的拘束力があるから。②学生は入学後、さまざまな授業の中で、これらの告示について学んでいるから。③将来、保育所や幼稚園、認定こども園に就職した場合、これらの告示にそって子どもと関わる事が求められるから。

研究 1

目的

研究 1 の目的は、様々な年齢の子どもに関わった経験のうち、高等学校時代の経験と、大学入学後の経験のどちらが評定に影響するのかを調べることである。

方法

参加者 平成26年度に、基礎演習Ⅱ（1年生時後期配当。この授業の概要等は、清水ら（2013, 2014, 2015）参照）を履修した者のうち、以下に述べるつどいの広場参加授業の事前指導後の調査、参加実習直後の調査及び事後指導後の調査に協力した者は109名であった。さらにこの109名のうち、3つの調査票にほぼ完全に回答した者は100名（男子26名、女子74名）であった。そこでこの100名を分析の対象とした。

つどいの広場参加授業 基礎演習Ⅱの授業のうち3回が、つどいの広場参加授業である。「つどいの広場」とつどいの広場参加授業については、清水ら（2013, 2014, 2015）を参照されたい。

材料 図1は、事前指導で用いた調査票である。「私と子どもの遊び方表」を完成させた現在、あなたは、以下のことが、本番の参加実習でどの程度できると思いますか。該当する数値に○をつけてください」として、12項目に対して、「非常によくできる」から「全くできない」までの6段階で評定を求める設問と、高校入学時から今日までに子どもに関わった経験を尋ねる設問、および抱負を尋ねる設問の3つからなっていた。12の項目については、清水ら（2015）と全く同じであった。経験を尋ねる「2」の設問だけが清水ら（2015）と異なっていた。

参加実習の直後に用いた評価調査用紙は、①「以下のことをどの程度できたか自己評価し、該当する数値に○をつけてください」として、図1の1に示した12項目に対して「非常によくできた」(1) から「全くできなかった」(6) 6段階で評定を求める設問、②子どもとの遊びの振り返り、③子どもに関わった感想、④自由記述の4つの設問からなっていた。

事後指導で行動記録を作成するために、下書き記録用紙と提出報告書を用意した。これらの様式は（2013, 2014, 2015）を参照されたい。提出報告書の一部を図3と図4に示す。

事後指導ではこれらの他に、報告書を完全に作成した後に評定するための調査用紙も用いた。評定内容は3つの部分からなっており、1つは「自分と子どものかかわりのDVDを再生し、記録作成後、以下のことがどの程度できていたか自己評価し、該当する数値に○をつけてください」として、図1の1の評定欄と同じ項目に対して、参加実習の直後と同様に過去形で尋ねるものであった。残り2つは、将来のことを想定して答える設問と、事前指導前を回想して設問であった。

将来のことを想定した設問は、「自分と子どものかかわりのDVDを再生し、記録作成後、もし同じように子どもと接する機会があれば、(中略)どの程度できると思いますか?」として、以下の13項目について、「非常によくできる」から「全くできない」までの6段階で評定するものであった（図1参照）。13項目の内訳は、項目1「子どもの行動を客観的に見る」と項目2「自分のかかわりを客観的にふりかえること」が新しいもので、他は、図1の1の項目2から項目12までと全く同じであった。

事前指導前を回想して答える設問は、「つどいの広場参加型授業の「事前指導」の前には、あなたは次のようなことがどの程度できていたと思いますか。該当する数値に○をつけてください」として、将来のことを尋ねたときと同じ13項目について、「非常によくできた」から「全くできなかった」までの6段階で評定するものであった。

なお、これらの将来のことを想定して答える設問と、事前指導前を回想して設問は、清水ら

(2014, 2015) と全く同じであった(清水ら(2014)には具体的な図を掲載している)。

分析方法 図1の2で、高等学校時代と大学入学後、5つの年齢段階の子どもと関わった経験があるかどうかを尋ねている。この設問に対して、「ある」と答えた者と「ない」と答えた者で、5つの評定値を比較した。なお、統計的分析にはSTATICTICA10を用いた。

事前学習

本日、「私と子どもの遊び方表」を作成しました。表が完成した時点で、以下の質問に回答して下さい。

学籍番号 _____ 男、女 _____ 氏名 _____

「私と子どもの遊び方表」作成日 _____ 年 月 日

この質問紙を記入した日 _____ 年 月 日

1. 「私と子どもの遊び方表」を完成させた現在、あなたは、以下のことが、本番の参加実習でどの程度できると思いますか。該当する数値に○をつけてください。

		非常によくできる	かなりできる	ややできる	ややできない	かなりできない	全くできない
1	「私と子どもの遊び方表」にそってかわること	1	2	3	4	5	6
2	子どもの興味や関心を理解すること	1	2	3	4	5	6
3	子どもの年齢にそって遊ぶこと	1	2	3	4	5	6
4	子どもの言うことばを理解すること	1	2	3	4	5	6
5	子どもに対してことばかけをすること	1	2	3	4	5	6
6	子どもと視線を合わせてコミュニケーションをとること	1	2	3	4	5	6
7	子どもの目線にあわせたかわりをする	1	2	3	4	5	6
8	子どもをしている行動の意味をよみとること	1	2	3	4	5	6
9	子どもと積極的にかわること	1	2	3	4	5	6
10	保護者と会話すること	1	2	3	4	5	6
11	子どもと楽しいかわりをする	1	2	3	4	5	6
12	子どもに対してその場にあった援助をすること	1	2	3	4	5	6

2. あなたは、高等学校時代及び大学入学後に、次の年齢の子どもとかわった経験がありますか。 「1. ある」または「2.ない」のどちらかに○をつけてください。

子どもの年齢	かわった経験の有無			
	高等学校時代		大学入学後	
0～1歳	1.ある	2.ない	1.ある	2.ない
2～3歳	1.ある	2.ない	1.ある	2.ない
4～5歳	1.ある	2.ない	1.ある	2.ない
小学校低学年	1.ある	2.ない	1.ある	2.ない
小学校高学年	1.ある	2.ない	1.ある	2.ない

3. 参加実習に対する抱負を書いて下さい。

ご協力、ありがとうございました。

図2. 事前指導で用いた評価調査用紙

結果と考察

表1は、高等学校時代と大学入学後に、各年齢段階の子どもと関わった経験がある学生の割合を示したものである。数値に小数点が打ってあるのは、無回

表1. 各年齢段階の子どもとかかわった経験がある者の割合(%)

	高等学校時代	大学入学後
0～1歳	26.7	38.6
2～3歳	52.5	51.5
4～5歳	56.4	53.5
小学校低学年	52.5	57.4
小学校高学年	44.6	41.6

答者がいたからである。0～1歳の子どもの関わった経験がある学生は他の年齢段階と比べて少ないが、他はほぼ半分の学生が関わった経験があった。

表2は、3つの測定時期（事前指導後、参加実習後、事後指導後）における各年齢段階の子どもの関わった経験がある者となし者の平均評定値の違いを示したものである。有意差（ $p<.05$ ）があったところだけ数値を示した。数値の低い値（6段階評定で、「非常によくできる」が1で最も低い値。図2の1参照）をブロック体+斜体で表した。

まず関係があった組み合わせの数を高等学校時代と大学入学後で比較しよう。高等学校時代は、6つの組み合わせで有意差があった。これに対して、大学入学後は、10の組み合わせで有意差があった。このことから、高等学校時代よりも大学入学後の経験が評定に大きく影響すると言える。

表2. 各年齢段階の子どもの関わった経験の有無別にみた測定時期別の平均評定値

	高等学校時代					大学入学後				
	01歳児 ある ない	23歳児 ある ない	45歳児 ある ない	小低学年 ある ない	小高学年 ある ない	01歳児 ある ない	23歳児 ある ない	45歳児 ある ない	小低学年 ある ない	小高学年 ある ない
事前指導後	「私と子どもの遊び方表」にそってかかわること									
	子どもの興味や関心を理解すること									
	子どもの年齢にそって遊ぶこと									
	子どもの言うことばを理解すること	2.7	3.1							
	子どもに対してことばかけをすること									
	子どもと視線を合わせてコミュニケーションをとること									
	子どもの目線にあわせたかかわりをする									
	子どもがしている行動の意味をよみとること									
	子どもと積極的にかかわること				2.2	2.6				
	保護者と会話すること			2.5	2.8	2.5	2.8			
子どもと楽しいかかわりをする								2.6	2.1	
子どもに対してその場にあった援助をすること										
参加実習後	「私と子どもの遊び方表」にそってかかわること									
	子どもの興味や関心を理解すること									
	子どもの年齢にそって遊ぶこと									
	子どもの言うことばを理解すること					2.3	2.8	2.4	2.9	
	子どもに対してことばかけをすること					2.2	2.8			
	子どもと視線を合わせてコミュニケーションをとること					1.9	2.4			
	子どもの目線にあわせたかかわりをする									
	子どもがしている行動の意味をよみとること									
	子どもと積極的にかかわること									
	保護者と会話すること									
子どもと楽しいかかわりをする					2.6	2.1				
子どもに対してその場にあった援助をすること										
事後指導後	「私と子どもの遊び方表」にそってかかわること									
	子どもの興味や関心を理解すること									
	子どもの年齢にそって遊ぶこと									
	子どもの言うことばを理解すること									
	子どもに対してことばかけをすること					2.1	2.5	2.1	2.6	
	子どもと視線を合わせてコミュニケーションをとること	2.7	2.1							
	子どもの目線にあわせたかかわりをする									2.1
	子どもがしている行動の意味をよみとること									2.5
	子どもと積極的にかかわること					1.8	2.4			
	保護者と会話すること									
子どもと楽しいかかわりをする										
子どもに対してその場にあった援助をすること										

次に測定時期による違いを見てみよう。事前指導後の評定では、高等学校時代は4つの組み合わせで有意差があった。これに対して、大学入学後では2つの組み合わせで有意差があった。興味深いことに、高等学校時代の4つの組み合わせは、すべてに経験がある者の方がなし者よりも平均値が低かったのに対して、大学入学後は2つの組み合わせ共に、逆に経験がない者の方がなし者よりも平均値が低かった。実習参加後の評定では、高等学校時代は1つの組み合わせだけで有意差があり、経験がない者の方が平均値が低かった。これに対して、大学入学後は、4つの組み合わせで有意差があり、いずれも経験がある者の方が低かった。実習指導後は、参加実習後と、組み合わせは違うものの、ほぼ同じ結果であった。すなわち、高等学校時代は1つの組み合わせだけで有意差があり、経験がない者の方が平均値が低かった。これに対して、大学入学後は、4つの組み合わせで有意差があり、いずれも経験がある者の方が低かった。

最後に、関わる子どもの年齢段階による違いを見ておこう。有意な差があった組み合わせが最も多かったのは、大学入学後の01歳児との関わりであった。

表3は、事後指導後に測定した3つの時期の各年齢段階の子どもと関わった経験がある者とな
い者の平均評定値の違いを示したものである。事後指導後は表2と同じ値である。事前指導前は
回顧的、次の機会は展望的な評定に基づくものである。有意差 (p<.05) があったところだけ数
値を示した。数値の低い値 (6段階評定で、「非常によくできる」が1で最も低い値。図2の1
参照) をブロック体+斜体で表した。

表3. 各年齢段階の子どもと接した経験の有無別にみた平均評定値 (全て事後指導後の評定)

	高等学校時代					大学入学後				
	01歳児 ある ない	23歳児 ある ない	45歳児 ある ない	小低学年 ある ない	小高学年 ある ない	01歳児 ある ない	23歳児 ある ない	45歳児 ある ない	小低学年 ある ない	小高学年 ある ない
事前 指導 前	子どもの興味や関心を理解すること	2.8	3.2							
	子どもの年齢にそって遊ぶこと									
	子どもの言うことばを理解すること									
	子どもに対してことばかけをすること							2.6	3.0	
	子どもと視線を合わせてコミュニケーションをとること									
	子どもの目線にあわせたかかわりをする									
	子どもしている行動の意味をよみとること									
	子どもと積極的にかかわること						2.2	2.9	2.4	2.9
	保護者と会話すること									
	子どもと楽しいかかわりをする			2.2	2.7				2.3	2.7
子どもに対してその場にあった援助をすること			2.8	3.3						
事後 指導 後	子どもの興味や関心を理解すること									
	子どもの年齢にそって遊ぶこと									
	子どもの言うことばを理解すること									
	子どもに対してことばかけをすること					2.1	2.5	2.1	2.6	
	子どもと視線を合わせてコミュニケーションをとること	2.7	2.1							
	子どもの目線にあわせたかかわりをする									2.1
	子どもしている行動の意味をよみとること									2.5
	子どもと積極的にかかわること						1.8	2.4		
	保護者と会話すること									
	子どもと楽しいかかわりをする									
子どもに対してその場にあった援助をすること										
次 の 機 会	子どもの興味や関心を理解すること		2.2	2.5		2.2	2.5	2.2	2.5	
	子どもの年齢にそって遊ぶこと									
	子どもの言うことばを理解すること									
	子どもに対してことばかけをすること									
	子どもと視線を合わせてコミュニケーションをとること									
	子どもの目線にあわせたかかわりをする									
	子どもしている行動の意味をよみとること									2.8
	子どもと積極的にかかわること						1.8	2.1		2.4
	保護者と会話すること									
	子どもと楽しいかかわりをする						1.7	2.1		
子どもに対してその場にあった援助をすること										

高等学校時代と大学入学後を比較すると、明らかに大学入学後の方が有意差があった組み合わせが多かった。高等学校時代と大学入学後のどちらも、1つの組み合わせでは、関わった経験がない者の方が有る者よりも平均値が低かった。事前指導前、事後指導後、次の機会といった時期を比べてみたところ、それほど大きな違いはなかった。関わる子どもの年齢段階による違いについては、大学入学後の01歳児が多く、高等学校時代の小学生は少なかった。

これらの結果は、関わった経験が「できる」という自信につながるという点で、清水ら (2015) と一致する。研究1では特に大学入学後の経験が大きいことを示した。入学した学生には、ボランティア等の機会を作っても、基礎演習IIが始まるまでに子どもと関わってみることを推奨したい。もちろん高等学校時代の経験も無駄やマイナスではない。このような経験が体験としての学びを生む。これは、学びとは、「活動を通して体験し、その体験を通して身につくものである」という幼稚園教育要領の考え方とも一致する。

関わった子どもの年齢に関しては、清水ら (2015) と矛盾する結果が得られた。今後の課題である。

研究2

目的

研究2の目的は、学生の提出報告書の関わり記録から、子どもが何を学んだのか、関わりが適切であったかを読み取り、今後の学生指導の参考となる資料を提供することである。

方法

分析対象 平成26年度に基礎演習Ⅱを受講した1名の学生（研究1の参加者の1人）が提出した提出報告書を分析対象とした。この学生を選んだのは、①関わった子どもの年齢が3歳6か月で最も高かったから、②報告書が読み易く、分析しやすかったから、という2つの理由である。

手続き 報告書のうち学生と子どもの5分間のやりとりをDVDから書き起こした部分を、最初の3分と後の2分に分けて分析した。

結果と考察

図3は、提出報告書に書かれた学生と子どものやりとりの最初の3分を示したものである。最初の1分のところを見てみよう。子どもは畳のコーナーの机のところで、図形パズルをしている。「難しいね」「どうやったら入るかな?」と真剣な表情で考えている。学生の「難しいね～どうやったら入るかな」という感情の反射に対して、うなずき、いったん、「パズルの全ピース(を)取り出し、(再度)“ひとつひとつ型の中に入れ”て行っている。

おおよその時間	どこで/どの玩具で/誰に(子どもの名前、年齢)	学生(私)の行動(言語、非言語(表情を含む))	子どもの行動(言語、非言語(表情を含む))
1分	畳のコーナーの机のところで 図形パズル/マクネット Mちゃん 3歳6ヶ月	「赤色難しいね～」とMちゃんの方を見て言う。 「難しいね どうやったら入るかな?」とMちゃんに問いかける。 「答えが見つからないぞう」「全部出してみる?」とMちゃんの方を見て言う。 「しておっかん」「どうやって入れようか?」とMちゃんの方を見て言う。 「パズルを入れていたので「おっ?」と言う。 「10秒くらい、Mちゃんの行動を見守る。 少し正解に近い入れ方をしているの「おっ?」と言う。 「後ろの方を見ているの「どうだね?」と声をかける。 「入るかな?」とMちゃんの方を見て言う。 「一個どこに入れる?」と声をかける。	「赤色のパズルを手に取り「難しいね～」と言ひ、四角形の型にはまるように入れていく。 「真剣な表情で考えながら「どうやったら入るかな?」と言う。 「うなずいてパズルを全ピース取り出す。 「パズルのピースを手に取り、ひとつひとつを型の中に入れていく。目標はパズルに一直線である。 「なかなか正解と一致せずパズルを取り出し、入れるという動作を何度も繰り返す。 「別の方向が気になったのが、注目している。 「私の声かけに気づいて、パズルの作業に戻る。 「パズルを右手に持って入れていく。しかしなかなか入らなから、全ピース取った状態になる。
2分	パズル 三角形のピース	「あ、おいしい!!」とオーバーアクションで表現しながら、Mちゃんを見て言う。 「おいしい」と困った表情で言う。 「おえ～」と言ひ、しばらく静かに見守る。 「正解に近付いたので「あ、いけるよん! あともうちょっと」と明るめの顔で言う。 「Mちゃん目か合、たかみん?」と言う。 「難しいねん あともうちょっとおんけな～」とパズルの型をなぞりながら言う。 「四角の形を～」と言う。 「どうやったら全部四角に収まるかな?」と言う。	「パズルを全部、両手で取り出し、再び入れていくが、途中で出来て、最後の2ピースが入らなれない。 「おいしいな～ どうやったら入るかな?」と困った表情で言う。 「おえ～」と言ひながらパズルを角取る。 「おっ～」と言ひながらパズルのピースを入れていく。 「その時に私と目が合う。 「できないね～」と苦笑しながら言う。 「どうやって四角の形?」と私の目を見て言う。 「三角形のピースを真剣な表情で入れていく。 「どうやったら収まるかな?」と言ひながらパズルを作る。
3分	棚	「ん-?」とMちゃんの方を見て言う。 「難しいね」と困った表情で言う。 「うん、あ、すごいぞい! あともうちょっと! 同じようにやってみらん?」とMちゃんを見て言う。 「これと同じようにやってみらん?」とパズルを指さして言う。 「あ、そうそうぞうぞう! あとはこれだけ、あ、できた! Mちゃん、できた!」と拍手しながら言ひ、Mちゃんにハイタッチをする。 「えうたよ!! できた!!」と拍手しながら言ひ、Mちゃんを見て言う。 「できたね、何しようか?」と声をかける。	「できない」と言ひ、体をくねらせ、頭、首を角りながらパズルに手を取っていく。 「難しいね」と考え込んだ様子で言う。 「そしてパズルのピースを再び入れていく。 「半分、正しい形に埋め込んでいるので、パズルに角れながら考えている。 「形が一致するまで、パズルの型を何度も決めていき、もう片方を入れていく。 「ハイタッチを私としながら、「こうやったら出来るのかな?」と嬉しそうな表情で言う。 「図形パズルを元の位置まで戻しに行く。 「何しよう?」と笑顔で言う。

図3. 報告書に書かれた学生と子どものやりとり(最初の3分)

パズルは、図形に対する認識という点では、幼稚園教育要領の領域「環境」の内容の「(8) 日常生活の中で数量や図形などに関心をもつ」に通じるものである。しかしここでは、「難しいね」「どうやったら入るかな?」と考え、それに学生が応答しているところに注目したい。「人間関係」領域の内容「(4) いろいろな遊びを楽しみながら物事をやり遂げようとする気持ちをもつ」である。ここで学生が「難しい。じゃあ、こっちのをしてみようか」と違う遊びに誘ったり、「こうじゃないかなあ」などと答えを教えていたら、「やり遂げようとする気持ち」にはつながらない。「難しい」という感情の反射は、領域「人間関係」の内容の取扱いの「(1)教師との信

頼関係に支えられて自分自身の生活を確立していくことが人とかかわる基盤となることを考慮し、幼児が自ら周囲に働き掛けることにより多様な感情を体験し、試行錯誤しながら自分の力で行うことの充実感を味わうことができるよう、幼児の行動を見守りながら適切な援助を行うようにすること」にそったものである。適切な関わりができていたと言えよう。

次に、“なかなか正解と一致せず、パズルを取り出し、入れるという動作を何度も繰り返す”に注目しよう。これは領域「環境」の内容の「(7) 身近な物や遊具に興味をもってかかわり、考えたり、試したりして工夫して遊ぶ」につながる。しかし上記の領域「人間関係」の内容の取扱いの「多様な感情を体験し、試行錯誤しながら自分の力で行う」にも関係する。このときの学生の関わりは、“10秒くらいMちゃんの行動を見守る”であった。またその後、子どもが“別の方向が気になったのか、注目している”のに対しても、“後ろの方を見ているので「どうしたの？」と声をかけ”ている。この関わりは、先の内容の取扱いにある「充実感を味わうことができるよう、幼児の行動を見守りながら適切な援助」をしているに他ならない。

2分～3分のやりとりを見ていこう。“途中まで出来て、最後の2ピースが入れない”子どもに対して、“おいしい、おいしい”とオーバーリアクションで表現し、子どもをじっと見ている。“おいしいな～。どうやったら入るかな～？”と困った表情で言う”子どもに、“おいしい、おいしい”と困った表情で言う”形で返している。また“できないね～”と苦笑しながら言う”子どもに、“難しいね～あともうちょっとやねんけどな～”とパズルの型をなぞりながら”言っている。“できへん”と言い、体をくねらせ、頭、首を触りながらパズルを手にとっていく”子どもに対して、“難しいね～”と困った表情”で返している。

この場面で子どもは、まさに「多様な感情を体験」している。手伝って欲しい気持ちを「どうやったら入るかな～」と表し、甘えたい気持ちを「できないね～」と表現している。また代わりにやって欲しくて、体をくねらせ、頭や首を触っている。この段階ではまだパズルは完成していない。子どもは、できないという残念な気持ちや苦しい気持ちを抱え、甘えたいけど受け入れてもらえないイライラ感も味わっているかも知れない。

その後、子どもは、“う～ん……あっすごいすごい！ あとちょっと！ 同じようにやってごらん？”「これと同じようにやってごらん？”「あっそうそうそう！ あとはこれだけ……」と促され、パズルを最後まで完成させる。この完成に対して「あってきた！ Mちゃんできた！」と拍手され、ハイタッチを受ける。

この場面で子どもは、自分の力でパズルを完成させたことに対して、拍手とハイタッチを受け、達成感や充実感を味わっている。この達成感や充実感は、自立心や有能感、自己肯定感、ひいては責任感にもつながるものである。また、この達成感に至るまでの試行錯誤と、その間に味わった多様な感情は、領域「健康」の内容の取扱いにある「しなやかな心」の発達にも役立つと考えられる。

ところで、ここで取り上げた有能感や自己肯定感は、領域を超えて、子どもに育つことが期待される「ねらい」である。このような領域を超える「ねらい」は、現行の幼稚園教育要領や保育所保育指針、あるいは幼保連携型認定こども園教育・保育要領では設定されていない。今後、要領や指針等の改訂で、領域を超えるものも「ねらい」として位置づけられていく可能性がある。

図4は報告書に書かれた学生と子どものやりとりの残りの2分を示したものである。4分の段階で、Mちゃんは別のパズルに挑戦しようとしている。桜井(2009)によれば、“報酬を与えることによって、もともと持っていたその課題に対する内発的な意欲が、その後の同様な事態で低下する現象を「アンダーマイニング現象」、その効果のことを「アンダーマイニング効果」という。

またこの反対に、内発的な意欲が高まる現象をエンハンシング現象、その効果のことをエンハンシング効果という。……言語的賞賛はエンハンシング効果をもつと考えられる”。Mちゃんの行動は、この記述にあてはまる。すなわち、学生による「すごい！」などといった言語的賞賛やハイタッチといった身体的接触による関わりは、エンハンシング効果を持っていたと言える。

4分		<p>「できたね〜、何しようかな?」と声をかける</p> <p>「何しようかな?」と M ちゃんの方を見て言う。</p> <p>M ちゃんお急に立ち上がったので、私も立ち上がりながら「何かいいかな?」と言う。</p> <p>M ちゃん、何か得意? 何か好きかな? と聞く。</p> <p>「あ、これ?」と不思議そうな表情で聞く。</p> <p>「あ、パズル? パズル全部入れられるかな?」と言う。</p> <p>「あっすごいすごい〜」と笑顔で言う。</p> <p>「入ったん あ、あと何個言いなから行程を見守る。」</p> <p>「あ、入った入った〜! と拍手しながら言う。</p> <p>「簡単? やっぱどこに置けるかな?」と言う。</p>	<p>「何しよう?」と笑顔で言う。</p> <p>問いかけた途端、急に立ち上がる。</p> <p>立ち上がりながら両手をパズルをパズルのおもちゃのコーナーに戻る。</p> <p>別のパズルをおもちゃのコーナーから取り出す。</p> <p>そのパズルを机の上に置く。</p> <p>パズルのピースを全て外し、入れ始める。</p> <p>パズルのピースを入れていく。</p> <p>最後の1ピースを入れて完成させる。</p> <p>元の位置にパズルを直す。</p>
5分		<p>他の子どもさんと役割したので、相手が「あ、大丈夫」と返事をあてる。</p> <p>M ちゃんの行動についていく。</p> <p>M ちゃんのお母さんに「さっきパズル出来たんでき〜」と喜びの表情で報告する。</p> <p>そこでお母さんが「全部できたん? と明るい表情で言う。私が「全部できたんですよ」と笑顔で言う。</p> <p>「そうなんですか?」とお母さんに問いかける。</p> <p>「だからすごい上手に!」と納得の表情で言う。</p> <p>お母さんが「ちよと今好きやわんな」と問いかけたと同時に私も「そうなの?」と問いかける。</p> <p>お母さんが「M ちゃん、お父さん、お母さん、K ちゃん、見て!」と言う時、私は勝手に見守る。</p> <p>私は「お父さん、お母さん、K ちゃん」と言う。</p> <p>「あ、みんないたん! と拍手しながら言う。</p> <p>「あ、お父さん?」と言い、探検ことを伝えマグネットの箱に魚を入れる。</p>	<p>M ちゃんか「パズル」コーナーから戻ってきて、お母さんの元へ向かっていく。</p> <p>そこでお母さんがホワイトボードに指をさしながら「ここにハンタシ」と磁石を持って、M ちゃんに「お母さんか M ちゃんか」注目をあてる。</p> <p>お母さんが「M ちゃん、すごいなあ、パズル流行りやわんなあ〜」と M ちゃんに問いかけ、うなずく。</p> <p>「家でずっとやってるおんなあ〜」とお母さんに問いかけられてうなずく。</p> <p>うなずきながら、マグネットをホワイトボードに乗せていく。</p> <p>乗せていたマグネットを指さして、「これが、お父さん、お母さん、これか K ちゃん」と言う。</p> <p>お母さんが「お父さん、お母さん、これか?」と問うのに大げさな反応を見せた。お母さんが「お父さん、お母さん、これか?」と問うのに大げさな反応を見せた。</p> <p>お母さんが「お父さん、お母さん、これか?」と問うのに大げさな反応を見せた。</p>

図4. 報告書に書かれた学生と子どものやりとり (残りの2分)

5分では、母親が登場し、遊具がマグネットとホワイトボードに変わる。マグネットを母親、父親、妹に見立てる遊びである。最後には、手に見立てるなど、見立て方にも発展が見られる。マグネットがホワイトボードにくっつくという現象（後ろのソファにはくっつかないという現象との対比を含む）に対して持った興味や関心を広げるならば、この遊びは、領域「環境」の内容「(7) 身近な物や遊具に興味をもってかかわり、考えたり、試したりして工夫して遊ぶ」につながる。また、同じ内容の取扱いの「(1) 幼児が、遊びの中で周囲の環境とかかわり、次第に周囲の世界に好奇心を抱き、その意味や操作の仕方に関心をもち、物事の法則性に気付き、自分なりに考えることができるようになる過程を大切にすること。特に、他の幼児の考えなどに触れ、新しい考えを生み出す喜びや楽しさを味わい、自ら考えようとする気持ちが育つようにすること」にも関係づけることができる。

総合考察

研究1では、大学入学後の特に0~1歳児と関わる経験が、こども学科の1回生を対象に展開されているつどいの広場参加型授業で、子どもに自信を持って関わることにつながるという結果が得られた。この結果は、次の2つの点で意義がある。1つは、保育所や幼稚園、小学校、施設の実習でもこのような先行経験が役立つ可能性を示唆したことである。つどいの広場参加型授業は、本学こども学科オリジナルの授業であるが、保育所実習、教育実習(幼稚園)や教育実習(小学校)、施設実習は、すべての養成校で実施している。もちろん本学でも実施している。先行経験の積み重ねが、より自信を持って子どもと関わることにつながる。

ここで注意しておきたいのは、本研究の参加者の大学入学後の子どもと関わる経験が授業に基づくものではないことである。本学の1回生前期の授業では子どもと関わる経験をさせている授業はない。授業で求められたから関わったという経験は、単位が欲しいから学ぶということに近い。桜井(2009)を引用して紹介したアンダーマイニング効果を導く可能性がある。

もう1つの意義は、実習の順番を検討する資料を提供できたことである。つどいの広場参加型授業で関わる子どもは、この広場に参加している子どもで主に3歳未満児である。0～1歳児と関わる経験が自信につながったという本研究の結果は、より低年齢、あるいは適切な年齢の子どもと関わる経験の重要性を示唆するものである。本学こども学科では、保育所実習、教育実習(幼稚園)・(小学校)、施設実習というように、対象となる子どもの年齢が徐々に上がるように、カリキュラムを組んでいる。そのため1回生前期に0～1歳児とカリキュラム外で関わる経験は重要であり、かつ貴重であると考えられる。

研究2では、適切に書かれた関わりの記録から、子どもの学びや関わりの適切さなど様々なことが読み取れるという結果が得られた。この結果は、つどいの広場参加型授業の報告書が他の授業でも活用できることを示唆するものである。例えば、保育内容(人間関係)の授業で、学生に図2を見せて、要領や指針等の中の内容の記述のことを子どもが経験しているかを考えさせるなどの授業展開が考えられる。また「幼児の行動を見守りながら適切な援助を行うようにすること」は、カウンセリングマインドの事例として、相談援助演習や保育相談支援の授業(本学では、この2科目を「社会福祉援助技術演習」として一括して教授している)で活用することもできる。

平成27年8月現在、幼稚園教育要領や保育所保育指針の改定作業が進み始めている。幼稚園教育要領と教育職員免許法は独立しているが、保育所保育指針は「児童福祉法施行規則第6条の2第1項第3号の指定保育士養成施設の修業教科目及び単位数並びに履修方法」に直結しており、指針が変われば養成課程の修業教科目及び単位数並びに履修方法も変わる可能性が高い。このことは各養成校が、教育課程を改訂するきっかけにもなる。養成教育の教科の枠を超えて使える教材として、関わりの記録が活用できれば、理想的な養成教育が展開できると期待される。

最後に、本研究の限界と今後の課題について述べる。研究2は、109名の参加者のうちたった1人分の提出報告書しか分析していない。しかも、当該学生が関わった子どもは、3歳6か月と、「つどいの広場」という事業が想定している対象児よりも高い年齢であった。そのため、この結果から、すべての子どもがこのようなことを学んだとか、すべての学生の関わりが適切であるなどとは言えない。これらの点については、今後の課題である。

引用文献

- 桜井茂男：自ら学ぶ意欲の心理学：キャリア発達の視点を加えて、有斐閣、2009.12
清水益治・小椋たみ子・松尾純代・鶴宏史：DVDを用いた子どもとの関わり記録作成の効果、帝塚山大学現代生活学部紀要、9、pp.53-64、2013.2
清水益治・小椋たみ子・松尾純代・鶴宏史：DVDを用いた子どもとの関わり記録作成の効果Ⅱ、帝塚山大学現代生活学部紀要、10、pp.123-137、2014.2
清水益治・小椋たみ子・西村真実・石田慎二：DVDを用いた子どもとの関わり記録作成の効果Ⅲ、帝塚山大学現代生活学部紀要、11、pp.85-94、2015.2