

DVDを用いた子どもとの関わり記録作成の効果Ⅴ つどいの広場での実習経験と保育所での実習経験の関係

The fifth report of the effects of making transcriptions for interaction with children using DVD records; The relationships between ratings after practice-training at Child-Raising Support Center of Tezukayama University and that at nursery center

石田 慎二* ・ 西村 真実** ・ 岡澤 哲子*** ・ 清水 益治****
Shinji Ishida Mami Nishimura Tetsuko Okazawa Masuharu Shimizu

和文要旨

本研究では、高校時代から子どもと関わった経験、帝塚山大学子育て支援センターで学生が子どもと関わるつどいの広場参加型授業の経験が、保育所実習にどのように影響するかに焦点をあて、つどいの広場参加型授業での評定と、保育所実習の途中での評定の関係を分析した。その結果、①つどいの広場参加型授業で「できた」という感覚は、保育所実習でも「できた」という感覚と関係すること、②高等学校時代から3歳程度の子どもと接することは、保育所実習で「できた」という感覚につながる事が明らかになった。また、つどいの広場参加型授業と保育所実習のつながり、授業の成果の判断における追跡的な手法の有効性が示された。

目的

本研究の目的は、こども学科の1回生を対象に実施されているつどいの広場参加型授業での経験と保育所実習での経験の間の関係を明らかにすることにより、今後の保育所実習の事前事後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「まっぼっくり」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; 西村ら, 2016)。清水らの一連の研究は、西村ら(2016)にあるので、ここでは西村ら(2016)のみを概観する。

西村ら(2016)の研究1では、帝塚山大学子育て支援センターで学生が子どもと関わる実習をすることに対して、高等学校時代と大学入学後に子どもと関わった経験が及ぼす効果を調べた。109人の学生が子どもと関わることに関する理解や能力を3回評定することが求められた。1回目は事前指導の授業後、2回目は参加実習の後、最後は事後指導の後であった。また学生たちは、高等学校時代と大学入学後に、0歳から小学校修了までの子どもと関わった経験の有無も尋ねられた。その結果、大学入学後に子どもと接する経験が学生の評定に大きく影響を与えることが明らかになった。研究2では、学生が作成した子どもとの関わり記録が分析された。その結果、ある学生が幼稚園教育要領、特に人間関係の領域に基づいて関わっていたことが明らかになった。これらの結果は、保育者の養成教育の視点から議論された。

ここで、これまでの研究を総括的に見てみる。清水ら(2013)では、学生が子どもと関わることに関する理解や能力を3回、すなわち、1回目は事前指導の授業後、2回目は参加実習の後、最後は事後指導の後に、それぞれ評定した。この研究では調査時期が3回で、学生が経験を通して成長することにより、評定の基準が変わってくる事が想定された。そのため清水ら(2014)では、これら3回の評定に加えて、最後の評定時には、事前指導前の状態を回顧的に、また次の機会を想定して評定してもらった。評定の基準を事後指導後に統一したのである。清水ら(2015)と西村ら(2016)では、

*こども学科准教授 **こども学科准教授 ***こども学科教授 ****こども学科教授

それぞれ高等学校時代からの経験と評定の関係調べた。このように総括すると一連の研究は、事前指導から事後指導までの経験による評定を中心に、事前指導前（高等学校時代から事前指導まで）の経験と、その評定を結びつけてきたと考えることができる。

本研究では、事後指導後の経験に焦点をあてる。事後指導終了後、基礎演習Ⅱの受講生たちは進級する。次の学年では、学外における保育所実習を経験する。つどいの広場参加型授業の経験は、保育所実習にどのように影響するのであろうか。つどいの広場参加型授業で「できた」内容は、保育所実習でも「できた」につながるものであろうか。本研究では、保育所実習の途中で事後指導後と同じ評定を求め、両者の関係を分析した。

方法

1. 調査対象

2013（平成 25）年に基礎演習Ⅱを履修し、かつ 2014（平成 26）年に保育実習事前事後指導Ⅰ、保育所実習A、保育所実習Bを履修した者のうち、以下の4つの調査票に回答した者を調査対象とした。調査対象の人数は90名であった。

2. 調査票

4種類の調査票を用いた。①つどいの広場参加型授業の事前指導における調査票、②つどいの広場参加型授業の参加実習における調査票、③つどいの広場参加型授業の事後指導における調査票、④保育所実習Aと保育所実習Bの間の帰校日における追跡調査の調査票である。このうち①②③は基礎演習Ⅱにおいて実施したものであり、これらについては清水ら（2015）に詳述しているので、ここでは④の調査票について述べる。

図1は、保育所実習Aと保育所実習Bの間の帰校日に実施した追跡調査の調査票の上半分を示したものである。

基礎演習Ⅱ つどいの広場参加型授業の事後指導後の追跡調査(H26.8.30)								
学籍番号		男、女	氏名					
1. 保育所実習の前半に、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。								
			非常に よくできた	かなり できた	やや できた	やや できなかった	かなり できなかった	全く できなかった
1	子どもの行動を客観的に見ること		1	2	3	4	5	6
2	自分のかかわりを客観的にふりかえること		1	2	3	4	5	6
3	子どもの興味や関心を理解すること		1	2	3	4	5	6
4	子どもの年齢にそって遊ぶこと		1	2	3	4	5	6
5	子どもの言うことばを理解すること		1	2	3	4	5	6
6	子どもに対してことばかけをすること		1	2	3	4	5	6
7	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
8	子どもの目線にあわせたかかわりをする		1	2	3	4	5	6
9	子どものしている行動の意味をよみとること		1	2	3	4	5	6
10	子どもと積極的にかかわること		1	2	3	4	5	6
11	保護者と会話すること		1	2	3	4	5	6
12	子どもと楽しいかかわりをする		1	2	3	4	5	6
13	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

図1. 本研究の追跡調査で用いた調査票

「保育所実習の前半に、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13項目に対して評定を求めた。ここでいう保育所実習の前半とは、保育所実習Aのことである。この内容については手続き欄で述べる。下半分には「2. 保育所実習の後半に、あなたは次のようなことが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、全く同じ評定を求めた。保育所実習の後半とは、保育所実習Bのことである。評定項目は基礎演習Ⅱのつどいの広場参加型授業で実施した①②③とほぼ同じとした。

3. 手続き

基礎演習Ⅱにおける調査については、清水ら（2015）に詳述しているので、ここでは基礎演習Ⅱの終了後から追跡調査までの流れを述べる。

基礎演習Ⅱの授業終了後、調査対象者はそれぞれ進級し、保育実習事前事後指導Ⅰの授業を受け、学外における保育所実習に備えた。この授業の概要、到達目標、授業計画は表1の通りであった。授業は毎週1回、15週にわたって行われた。

保育所実習Aと保育所実習Bは学外実習であり、本学ではこれらを帰校日を挟んで連続して実施している。それぞれの授業の概要、到達目標、授業計画は表1の通りであった。

調査は、保育所実習Aの事後指導の一環として設けられた帰校日に行われた。調査票を配布し、記入を求めた。基礎演習Ⅱのつどいの広場参加型授業、保育実習事前事後指導Ⅰ、保育所実習A、保育所実習Bの授業担当者は、同じであった（西村、石田が担当）。

表1. 保育実習事前事後指導Ⅰ、保育所実習A、保育所実習Bの授業概要

<p><保育実習事前事後指導Ⅰ> 授業概要： この授業は、保育所での現場実習を円滑に実施し、学びを深めるための科目である。そのため、①保育所実習の目的・意義を理解するとともに、実習に取り組むための態度を学ぶ、②保育所実習に必要な基礎的な知識や技術を理解・習得する、③受講生自らの実習の目標を設定することを目標とする。 到達目標： ①保育実習（保育所実習）の意義・目的の理解、②実習記録の書き方の理解と習得、③実習目標の明確化、④実習での事務手続きの理解、⑤社会人としてのマナーの理解 授業方法：講義を通して、保育所実習の意義と目的について理解させるとともに、保育所での実習に必要な基礎的な知識（保育所の概要、乳幼児の発達など）を理解させる。さらに、演習形態で実習記録および保育指導案の書き方、基本的な遊び（手遊び、絵本など）のロールプレイを行わせる。 授業計画： ①保育所実習の概要と流れおよび事務手続き、②保育所実習の意義、③保育実習の目的・心構え、④保育所の機能・役割と保育士の職務、⑤保育実習のための基礎実技、⑥保育実習記録の書き方（1）実習目標、⑦保育実習記録の書き方（2）実習記録（1）、⑧保育実習記録の書き方（3）実習記録（2）、⑨保育指導案の書き方（1）、⑩保育指導案の書き方（2）、⑪保育実技指導（1）、⑫保育実技指導（2）、⑬保育実技指導（3）、⑭現場実習に向けて（1）事務的な手続き、⑮現場実習に向けて（2）実習の心得</p>
<p><保育所実習A> 授業概要： 保育所保育の現場に実際に見学・観察し、そしてそれに参加することを通して、保育所の役割と機能、保育士の職務、乳幼児の発達、保育や援助の方法について理解させる。それによって、保育士として必要な価値・倫理・知識・技術の基礎を修得することを目的とする。 到達目標： ①保育に欠ける乳幼児とその発達の理解を理解する、②基本的な乳幼児への援助の理解し、習得する、③保育士の職務を理解する、④保育所の役割と機能を理解する 授業計画： ①～⑮実習。⑯事後指導。⑰グループ面談。</p>
<p><保育所実習B> 授業概要： 保育所保育を指導計画の立案と実施など実際に実践することを通して、保育所実習Aでの学びを深化させると同時に、保育士に必要な価値・倫理・知識・技術の修得を目指し、さらに事前事後指導や実習期間中のスーパービジョンを通して、保育士としての自己の課題を明確にし、自己覚知を促す。 到達目標： ①保育全般に参加し、保育技術を習得する、②子どもの個人差について理解し、多様な保育ニーズへの対応方法を習得する、③指導計画を立案し、実際に実践する、④子どもの最善の利益への配慮を理解する、⑤保育士としての職業倫理を理解する、⑥保育士に求められる資質・能力・技術に照らし合わせて、自己の課題を明確化する 授業計画： ①～⑮実習。⑯事後指導。⑰グループ面談。</p>

結果と考察

分析 1. 評定平均値の分析

表 2 は、指導後、実習後の平均値を示したものである。図 1 ではこれらの他に「子どもの行動を客観的に見ること」「自分のかかわりを客観的にふりかえること」という項目にも評定を求めているが、これら 2 つの項目については、基礎演習Ⅱのつどいの広場参加型授業では評定を求めているため、数値を出していない。

基礎演習Ⅱの授業の中では、事前指導から参加実習後、事後指導後と指導や経験によって、数値が高くなっている。この結果は清水ら（2013）と同じである。図 1 に示したように、高い数値ほど、「全くできなかった」に近いので、指導や経験により「できなくなった」と解釈できる。しかし、清水ら（2013）は、評定する基準が変化したと解釈し、清水ら（2014）で事後指導後に回顧的な調査を実施した。その結果、事前指導前から事後指導後にかけて数値が減少し、「できる」ようになったことが明らかになった。

本研究のデータを見ると、「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」「子どもと積極的にかかわること」の項目では、事後指導後から実習前半後にかけて、値が減少している。これらは「できる」ようになったことを意味する。これらの項目について、保育実習事前事後指導Ⅰや保育所実習 A の授業の中で、学生は自信を持つようになると言える。基礎演習Ⅱ（つどいの広場参加型授業）の事前指導はたった 1 回 90 分であり、参加実習で子どもと関わったのも約 1 時間でしかない。これに対して、保育実習事前事後指導Ⅰは 90 分×15 回、保育所実習 A では 2 週間（80 時間）の間、子どもと接したり保育に参加したりしている。このように長時間をかけたことで、自信が付いてきたと考えられる。

一方、「保護者と会話すること」では、事後指導後から実習前半後にかけて、値が大きく増加した。このことは「できなかった」ことを示す。保育所実習 A のシラバスには、到達目標として、「③保育士の職務を理解する」「④保育所の役割と機能を理解する」とあるが、保護者に接することは入っていない。そこで実習先の保育所では、基本的には実習生に保護者と接することをさせていない。そのため、「できなかった」という評定が多かったと考えられる。

表 2. 指導後、実習後の平均値

	基礎演習Ⅱ [つどい広場参加型授業]			保育所実習
	事前指導後	参加実習後	事後指導後	実習前半後
子どもの興味や関心を理解すること	2.8	3.0	3.2	2.5
子どもの年齢にそって遊ぶこと	2.9	3.0	3.2	2.7
子どもの言うことばを理解すること	3.1	3.2	3.2	3.0
子どもに対してことばかけをすること	2.5	2.5	2.3	2.2
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	2.1	2.5	2.4	2.1
子どもの目線にあわせたかかわりをする	2.2	2.5	2.5	2.4
子どものしている行動の意味をよみとること	3.1	3.1	3.3	3.2
子どもと積極的にかかわること	2.3	2.4	2.2	1.9
保護者と会話すること	2.7	2.9	3.5	4.2
子どもと楽しいかかわりをする	2.3	2.3	2.3	2.1
子どもに対してその場にあった援助をすること	2.8	2.8	2.9	2.8

表 3 は、事後指導後、次の機会（想定）、実習前半後、実習後半（想定）の平均値を示したものである。「子どもの行動を客観的に見ること」と「自分のかかわりを客観的にふりかえること」に関しては、事後指導後の評定としては求めていなかったので斜線を引いている。「子どもの興味や関心を理解する

こと」から「子どもに対してその場にあった援助をすること」までの項目に対する事後指導後と実習前半後の平均値は、表1の再掲である。

基礎演習Ⅱ（つどいの広場参加型授業）では、事後指導後から次の機会にかけて、平均値は減少している。この結果は、清水ら（2014; 2015）、西村ら（2016）と同じであり、次の機会があれば「できる」ということを示している。本研究で、保育所実習について調べたところ、実習前半後の評定から実習後半にかけても、平均値は減少した。2週間の実習を終えて「できた」程度よりも、次の2週間ではもっと「できる」と評定したことになる。

基礎演習Ⅱ（つどいの広場参加型授業）はたった1回、90分程度の実習であったが、次の機会があればもっと「できる」と評定された。保育所実習は2週間の実習である。多くの失敗もしたと考えられるが、それが後半の2週間では、もっと「できる」と評定されたのである。実習生たちの成長や自信がうかがえる数値であると言える。

効果量（r）を算出すると、最も大きな値は「保護者と会話すること」の0.732、次いで「子どもの行動を客観的に見ること」の0.716、「自分のかかわりを客観的にふりかえること」の0.704であった。いずれもかなり大きな効果量である。効果量の数値が0.5を下回ったのは、「子どもと楽しいかかわりをする」との0.441、「子どもと積極的にかかわること」の0.459、「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」の0.467、「子どもの興味や関心を理解すること」の0.493であった。しかし、これらは実習前半後の平均値がいずれも2.5以下と、最初から低い値になっていた。

表3. 事後指導後、次の機会（想定）、実習前半後、実習後半（想定）の平均値

	基礎演習Ⅱ（つどい広場参加型授業）		保育所実習	
	事後指導後	次の機会	実習前半後	実習後半
子どもの行動を客観的に見ること		2.8	2.8	2.2
自分のかかわりを客観的にふりかえること		2.6	3.0	2.3
子どもの興味や関心を理解すること	3.2	2.7	2.5	2.1
子どもの年齢にそって遊ぶこと	3.2	2.8	2.7	2.0
子どもの言うことばを理解すること	3.2	2.7	3.0	2.2
子どもに対してことばかけをすること	2.3	1.9	2.2	1.8
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	2.4	1.9	2.1	1.7
子どもの目線にあわせたかかわりをする	2.5	2.1	2.4	1.9
子どものしている行動の意味をよみとること	3.3	2.8	3.2	2.4
子どもと積極的にかかわること	2.2	1.9	1.9	1.6
保護者と会話すること	3.5	2.8	4.2	3.3
子どもと楽しいかかわりをする	2.3	2.0	2.1	1.7
子どもに対してその場にあった援助をすること	2.9	2.3	2.8	2.2

分析2. 評定間の関係の分析

表4は、つどいの広場参加型授業における評定と保育所実習における評定の相関係数を示したものである。無相関検定の結果、有意であった組み合わせのみ、数値を示した。

「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」は、いずれの組み合わせでも相関係数が有意であった。このことは、この項目につどいの広場実習で高く評定した学生は、保育所実習でも高く評定することを意味する。つどいの広場参加型授業の事前指導から、参加実習、事後指導など、この項目を一貫して意識させることが、保育所実習でもこのような行動をとることができる学生に育てられることが示唆される。同様の指導は、「子どもの目線にあわせたかかわりをする」と「子どもと積極的にかかわること」にもあてはまる可能性がある。

表4. つどいの広場参加型授業における評定と保育所実習における評定の相関係数（r）

		つどいの広場実習		保育所実習	
				前半修了後	後半予測
3	子どもの興味や関心を理解すること	事前指導直後		0.257	0.274
		参加実習直後			
		事後指導	直後		
			将来予想	0.256	
事前指導前(回顧)					
4	子どもの年齢にそって遊ぶこと	事前指導直後			
		参加実習直後		0.247	
		事後指導	直後		
			将来予想		
事前指導前(回顧)					
5	子どもの言うことばを理解すること	事前指導直後			0.218
		参加実習直後			
		事後指導	直後		
			将来予想		
事前指導前(回顧)		0.287			
6	子どもに対してことばかけをすること	事前指導直後		0.248	
		参加実習直後		0.325	
		事後指導	直後	0.274	
			将来予想	0.291	0.271
事前指導前(回顧)					
7	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	事前指導直後		0.252	0.282
		参加実習直後		0.298	0.308
		事後指導	直後	0.303	0.373
			将来予想	0.373	0.383
事前指導前(回顧)		0.299	0.307		
8	子どもの目線にあわせたかかわりをする	事前指導直後		0.430	0.273
		参加実習直後		0.363	0.278
		事後指導	直後		
			将来予想	0.373	0.409
事前指導前(回顧)		0.267			
9	子どものしている行動の意味をよみとること	事前指導直後			
		参加実習直後			0.289
		事後指導	直後		
			将来予想		
事前指導前(回顧)					
10	子どもと積極的にかかわること	事前指導直後		0.267	0.272
		参加実習直後		0.266	0.225
		事後指導	直後		
			将来予想	0.349	0.335
事前指導前(回顧)		0.211			
11	保護者と会話すること	事前指導直後		0.300	0.229
		参加実習直後			
		事後指導	直後	0.242	
			将来予想		
事前指導前(回顧)		0.217			
12	子どもと楽しいかかわりをする	事前指導直後		0.231	0.265
		参加実習直後			
		事後指導	直後		
			将来予想	0.251	
事前指導前(回顧)					
13	子どもに対してその場にあった援助をすること	事前指導直後			
		参加実習直後			
		事後指導	直後		0.234
			将来予想		
事前指導前(回顧)					

分析3. 高校時代から1回生前期終了までの間における子どもと関わった経験と評定の関係

調査対象者は、つどいの広場参加型授業の事前指導の調査で、「あなたは、高等学校入学後、今までに、次の年齢の子どもと関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」として、0歳児から小学校高学年までの子どもとの関わりを尋ねられていた（詳細は、清水ら（2015）参照）。そこで、この分析3では、高校時代から1回生前期終了までの間における子どもと関わった経験と、保育所実習前半終了後の評定との関係を調べた。

0歳児に関わった経験がある調査対象者は32名、1歳児では39名、2歳児では45名、3歳児では50名、4歳児では57名、5歳児では55名、小学校低学年では61名、小学校高学年では55名であった。これらの者と、それぞれの年齢の子どもに関わった経験がない者で、保育所実習前半終了後の評定値を比較した。t検定の結果、有意差があった項目と年齢の組み合わせを示したものが表5である。

0歳児では「保護者と会話すること」で有意差があり、関わった経験がある者の方が、より「できた」と答えていた。ただし全体的に平均値が高いため、0歳児に関わる経験をさせることが保護者との会話につながるとは言い切れない。2歳児については「子どものしている行動の意味をよみとること」で有意差があり、関わった経験がある者の方が、より「できた」と答えていた。3歳児では「子どもの年齢にそって遊ぶこと」と「子どものしている行動の意味をよみとること」で有意差があり、いずれも関わった経験がある者の方が、より「できた」と答えていた。小学校低学年では「子どもの年齢にそって遊ぶこと」で有意差があり、関わった経験がない者の方が、より「できた」と答えていた。

保育所実習B、すなわち実習後半の予想に関しても、同様の分析を行った。その結果、2歳児で「子どもと楽しいかわりをする」との項目でのみ有意差があり、関わった経験がない者の方が、より「できる」と答えていた。

表5. 子どもと関わった経験別にみた保育所実習前半終了後の平均評定値

	0歳児		2歳児		3歳児		小学校低学年	
	なし	あり	なし	あり	なし	あり	なし	あり
子どもの年齢にそって遊ぶこと					2.9	2.5	2.3	2.8
子どものしている行動の意味をよみとること			3.4	2.9	3.4	3.0		
保護者と会話すること	4.4	3.8						

総合考察

本研究で得られた結果は主に次の2つである。第1に、つどいの広場参加型授業で「できた」という感覚は、保育所実習でも「できた」という感覚と関係する。第2に、高等学校時代から3歳程度の子どもと接することは、保育所実習で「できた」という感覚につながる。

これらの結果には次の2つの意義がある。1つは、つどいの広場参加型授業と保育所実習のつながりを示せたことである。つどいの広場参加型授業は、基礎演習Ⅱの授業形態のひとつである。基礎演習Ⅱは、専門基礎科目に位置づけられている。これに対して保育所実習は、保育士資格の必修科目であり、専門基幹科目に位置づけられている。子どもと接するという形式上の類似点はあるが、これまでカリキュラム上のつながりを明示してはいなかった。本研究の結果は、このつながりの明示に資するものである。

もう1つの意義は、授業の成果を判断するにあたり、追跡的な手法の有効性が示せたことである。

一般に授業の成果は、その授業の評価の形で示される。それぞれの授業が独立に評価を行い、授業間の関係を検討することはまれである。しかしながら、本研究のように、いわゆる授業の評価ではなく、授業で身につけたことや経験したことの成果を、個人が振り返り、その振り返りの結果の関係を調べることで、授業間の関係は明らかにできる。共通に学ぶ、あるいは共通に経験する項目を適切に設定することが、今後は求められる。

ところで、中央教育審議会（2015）は、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」という答申で、教員養成に関する課題として4つをかかげた。このうちの2つが「養成段階は『教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修』を行う段階であることを認識する必要がある」と「実践的指導力の基礎の育成に資するとともに、教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせる機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要である」である。そして、同審議会は、これらの課題を受けて、教員養成に関する改革の具体的な方向性の中で「学校インターンシップ」を提案した。

保育士養成は、このような「諮問－答申」で進むものではないが、本学こども学科も、幼稚園教諭や小学校教諭を養成するという点で、学校インターンシップについて検討を開始する必要がある。本研究の取り組みは、学校インターンシップの成果を調べる方法として位置づけることができる。すなわち、学校インターンシップで様々な項目に対して、どの程度「できた」かを評定させ、実習後や就職後に再度同じ項目に評定を求めるといった方法である。成果が明らかにならなければ実施しないわけではないが、実施して成果を調べていくことは、よりよい方法を模索するのに役立つ。本研究の方法が、学校インターンシップを始める教員養成大学に普及することを願っている。

引用文献

- 中央教育審議会 これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）、2015.12
- 西村真実・石田慎二・岡澤哲子・清水益治：DVDを用いた子どもとの関わり記録作成の効果Ⅳ、帝塚山大学現代生活学部紀要、12、pp.95-104、2016.2
- 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、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