

保育者志望学生における保育の質の認識(2) － 遊び場面での言語的・非言語的関わりの内容分析 －

Quality of early childhood education and care as measured by students' self-assessment and free descriptions of their verbal and non-verbal interaction with children in a free-play setting

杉村 智子¹

Tomoko Sugimura

保育者志望学生が意識をしている保育の質の側面を探索的に明らかにすることを目的とした。108名の学生に、自らと子どもとの遊び場면을録画分析した後、子どもとの言語的・非言語的関わりについて、18の評価項目による評価と、よい点と改善点を記述する自由記述による評価を行わせた。それらを分析した結果、学生が自分の子どもとの関わりの質を判断するにあたって、言語的側面として、基本的な語彙表現力と応用的な言語育成の2側面から、非言語的側面として、身体接触と肯定的態度の2側面から判断していることが明らかになった。また、言語的関わりの質として意識していた事項は、声掛けや応答のレパートリー、自分からの積極的な話しかけ、子どもの言葉の聞き取りと理解、子どもの言葉や問いかけへの即座の応答、であった。また、非言語的関わりについては、表情や視線方向から子どもの意図を読み取ることや、危ない行為等に対する毅然とした態度についても、関わりの質として認識していた。

目的

近年、幼児教育における“保育の質”の向上が子どもの社会性や認知発達に良い影響をもたらすことが指摘されており(NICHD,1999,2006)、質評価のための数多くの評価スケールが開発され、現場での評価に利用されている。その中でも、ECERS (Harms, Clifford, & Cryer, 1998,2015)と SSTEW (Siraj, Kingston, & Melhuish, 2015)の2つは国際的にも利用実績があり(埋橋、2015)、日本語版も出版されている。これらの評価スケールは、主に外部機関が保育・教育施設を査定する際に用いるものであり、質の高いもしくは低い保育実践の様相が具体的に示され、評価が行いやすいように構成されている。例えば、SSTEW (Siraj, et al., 2015)における言葉やコミュニケーションに関する評価項目では、「子どもたちの年齢や能力に応じて、適切な言葉を用いている」、「子どもが理解できない言葉を多く使っている」等の、具体的な項目から構成されている。

杉村(2019)は、保育士・教職志望学生が、自分と子どもとの関わりを省察するうえで、上述したような評価スケールに反映されている“保育の質”に対する認識をどの程度もっているか検討を行った。この研究では、既存の評価スケールにおける、保育者と子どものやりとりや、子どもの言葉の使用を保育者が支えること等に関する評価項目について学生に自己評定を行わせ、その因子構造を分析している。結果として、まず、言語的側面である、適切な語彙や文の表現、声の調子や口調などの話す時の態度に関する「語

¹ 帝塚山大学 教育学部 教授

彙・表現力と話す態度」因子、子どもの言動を言語化して言葉を意識させる等の「言語育成」因子が抽出された。また、非言語的側面である、楽しそうな態度や積極的なアイコンタクト等に関する「肯定的態度」因子、手をつないだりスキンシップをすることに関する「適切な身体接触」因子が抽出された。このことから、学生であっても、自らの関わりの質の判断について、言語的側面と非言語的側面を意識し、さらに、同じ言語的側面であっても、語彙表現力や言語育成という内容の異なる 2 つの面を意識していることが明らかにされた。

しかし、杉村(2019)の研究で使用した既存の評価項目は、現職の保育士や教員の査定用に作成されたもので、まだ職場経験のない学生が子どもと関わる際に生じる問題点や困難さを反映した保育の質の側面については十分に言及されていない可能性がある。例えば、杉村(2019)では、質問項目として用いた 25 項目中 7 項目に天井効果がみられたため、因子分析の際にはこれらを除外している。これらの項目は、例えば「声を張り上げたり、いらだった調子で話している」等の、学生が子どもと関わる態度としては想定しにくい項目であった。一方、松田・設楽・濱田(2016)では、保育実習生が直面する、子どもとの関わりの難しさに関する項目として、「子どもへの声かけ」や「子ども同士のケンカへの対応」等が挙げられており、学生がとくに意識をしている保育の質の側面があることが示唆される。

したがって本研究では、保育者志望学生が、自らが子どもと関わる経験を通じてとくに意識をしている保育の質の側面を探索的に明らかにすることを目的とする。本研究では、杉村(2019)の研究と同様、学生が子どもと関わっている場面について、学生自身が録画分析により詳細な記録を作成するというプロセスを経たうえで、子どもとの関わりを自己評価するという方法をとった。自己評価の項目については、杉村(2019)において用いられた 25 項目の評価項目から、天井効果がみられた 7 項目を除いた 18 項目を使用した。これらは、言語的側面として「語彙・表現力と話す態度」に関連する 8 項目、「言語育成」に関連する 3 項目、非言語的側面として「肯定的態度」に関する 3 項目、「適切な身体接触」に関連する 4 項目であった。

また、本研究では、評価項目による自己評価に加えて、自分の関わりのよい点と改善点について自由記述を行わせ、その内容を分析することによって、学生の保育の質への視点を明らかにする。上述したように、評価項目のみでは経験の浅い学生であるからこそ認識する保育の質の側面や問題点を明らかにすることはできないだろう。自分と子どもとの関わりの客観的な分析過程で見いだされた、子どもに対する好ましいまたは改善すべき関わり方の気づきを分析することで、学生独自の保育の質の視点を明らかにすることができると考えられる。

方法

(1) 調査対象者

保育士・教員養成系の大学の学部 zu 所属する 1 年生 108 名（男性 23 名、女性 85 名、平均年齢 19 歳 3 ヶ月）であり、将来の進路として保育士・幼稚園教諭もしくは小学校教諭を志望する学生であった。

(2) 調査手続きの概要

学生は、授業の一環として、子どもとその保護者に遊ぶ空間や遊び道具などを提供す

る子育て支援事業において参加実習を行い、一人の子どもと1対1での遊びや、やりとりを行った。子どもの人数はのべ108名（男児56名、女児52名、平均年齢2歳4ヶ月、最小10ヶ月、最大3歳7ヶ月）であった。その様子の一部（5分間）がDVDに録画され、学生は実習後に各自の録画記録を作成した。録画記録作成にあたって、会話等の音声情報をすべて書き起こすだけではなく、その時の状況、動作、表情についても、詳細に書き起こすことが求められた。その後、自分の子どもに対する関わりについて、(3)の調査用紙を用いて自己評価を行った。

(3) 調査用紙

学生自身の年齢、性別、関わった子どもの年齢、性別の、基本情報を記述する欄の次に、「①子どもとの関わりについての自己評価」についての教示と評価項目が印刷されていた。すなわち、「DVDを再生して行動記録を作成したあとに、自分が子どもと関わっている姿について自己評価をし、以下の項目の当てはまる数字に○を付けて下さい。」という教示に続いて、表1に示した18項目とそれぞれの項目に対する評定スケールが印刷されていた。スケールは、（1:まったくそうは思わない、2:あまりそうは思わない、3:ある程度はそう思う、4:とてもそう思う）の4段階であった。また、逆転項目の評定について誤らないよう喚起する注意書きも印刷されていた。

次に、「②子どもとの関わりについて良かったところと改善点」について自由記述を求める教示が印刷されていた。まず、言語的関わりについての「自分の子どもへの言葉がけ等の言語的関わりについて、良かったところと改善点を記述して下さい。」という教示が印刷され、次に、同様に、非言語的関わりについての教示が印刷されていた。それぞれ、良かったところと改善点を別々に記述する欄が設けられていた。

表1 子どもとの関わりの質についての自己評価項目と評定平均値

項目	平均	SD
語彙・表現力と話す態度(語表)		
語表1:子どもがわかりやすいように、短い言葉や文で話している	3.39	0.58
語表2:正しい言い方や発音で子どもに話している	2.99	0.62
語表3:子どもの年齢や能力に応じた言葉を使って話している	3.10	0.64
語表4:子どもに簡単な問いかけや質問をしている	3.43	0.71
語表5:子どもがじっくり考えて応答できるように、十分な時間をとっている	3.07	0.77
語表6:快い調子で話しかけている	3.39	0.69
語表7:ゆったりとした口調で話しかけている	3.20	0.72
語表8:貧しい語彙や不適切な言葉を使っている(逆転項目)	3.47	0.73
適切な身体接触(身接)		
身接1:子どもの体に優しく触れる等のスキンシップをしている	2.75	0.92
身接2:子どもを優しく抱きあげたり、肩を抱いたりしている	2.07	1.01
身接3:子どもと手をつないだり、優しく手を引いたりしている	2.40	1.01
身接4:笑顔で身をのりだしたり両手を広げたりする等、子どもと関わりたいことを身振りで表している	2.76	0.87
言語育成(育成)		
育成1:子どもの言ったことに、新たな言葉をつけ加えている	2.80	0.83
育成2:子どもの行動や遊びの様子に対して、言葉をそえたり、言葉で表現をしている	3.42	0.55
育成3:子どもの言ったことを、くり返して言ったり、言いかえたりしている	3.44	0.79
肯定的態度(肯態)		
肯態1:子どもといっしょにいることが楽しそうである	3.57	0.57
肯態2:笑顔でアイコンタクトをしたり、子どもの目の高さに合わせてやりとりをしている	3.55	0.57
肯態3:状況に応じて声色や声の調子を使い分けている	3.11	0.77

結果と考察

(1) 言語的・非言語的な関わりの質の因子構造

逆転項目(語表 8)については評定値を逆転させ、各評価項目の評定値と標準偏差 (SD) を算出したものを表 1 に示す。全体的な傾向として、杉村(2019)の研究結果と同様、非言語的項目のなかの、適切な身体接触についての評定値が低かった。このことから、学生が、身体接触を伴う適切な関わりについては困難さを感じていることが裏づけられた。

次に、18 項目の質問に対する評定値を用いて、因子数を 4 に設定し、一般化された最小二乗法による因子分析 (バリマックス回転) を行った結果について表 2 に示す。この因子分析結果についても、杉村(2019)とほぼ同様の結果が得られ、第 1 因子を「語彙・表現力と話す態度」因子、第 2 因子を「適切な身体接触」因子、第 3 因子を「肯定的態度」因子、第 4 因子を「言語育成」因子と命名した。これらのことから、杉村(2019)の結果と同様に、学生が自分の子どもとの関わりの質を判断するにあたって、言語的側面として、基本的な語彙表現力と応用的な言語育成の 2 側面から、非言語的側面として、身体接触と肯定的態度の 2 側面から判断しているということがいえるであろう。

杉村(2019)との相違点として、「肯定的態度」因子の項目であった「肯態 3:状況に応じて声色や声の調子を使い分ける」が、「語彙・表現力と話す態度」因子に含まれ、「適切な身体接触」因子であった「身接 4:笑顔で身をのりだしたり両手を広げたりする等、子どもと関わりたいことを身振りで表している」が、「肯定的態度」因子に含まれていた。肯態 3 は、音色や声の調子に言及する項目であり、身接 4 は、身体接触には言及されていない態度に関する項目であったことを考慮すると、関わりの質の、言語的側面と非言語的側面がより明確に意識されていたということがいえる。また、非言語的側面に関しても、身体接触を伴うものと、伴わないものの 2 側面が明確に意識されていたといえるであろう。

表2 自己評価項目についての因子分析結果

項目	因子			
	I	II	III	IV
語彙・表現力と話す態度(語表)				
語表7: ゆったりとした口調で話しかけている	0.79	0.08	-0.06	0.05
語表2: 正しい言い方や発音で子どもに話している	0.72	0.17	0.15	0.03
語表1: 子どもがわかりやすいよう短い言葉や文で話している	0.68	0.13	0.09	0.22
語表4: 子どもに簡単な問いかけや質問をしている	0.67	0.04	0.28	0.10
語表3: 子どもの年齢や能力に応じた言葉を使って話している	0.54	0.12	0.23	0.18
語表6: 快い調子の声で話しかけている	0.45	-0.02	0.37	0.25
語表5: 子どもがじっくり考えて応答できるように、十分な時間をとっている	0.41	0.29	0.38	0.10
肯態3: 状況に応じて声色や声の調子を使い分けている	0.39	-0.05	0.25	0.25
語表8: 貧しい語彙や不適切な言葉を使っている	0.34	0.16	0.11	0.02
適切な身体接触(身接)				
身接3: 子どもと手をつないだり、優しく手を引いたりしている	0.12	0.91	0.11	0.04
身接2: 子どもを優しく抱きあげたり、肩を抱いたりしている	0.16	0.68	0.22	0.11
身接1: 子どもの体に優しく触れる等のスキンシップをしている	0.02	0.66	0.23	0.16
肯定的態度(肯態)				
肯態1: 子どもといっしょにすることが楽しそうである	0.09	0.22	0.69	0.29
身接4: 笑顔で身をのりだしたり両手を広げたりする等、子どもと関わりたいことを身振りで表している	0.15	0.39	0.67	0.17
肯態2: 笑顔でアイコンタクトをしたり、子どもの目の高さに合わせてやりとりをしている	0.22	0.26	0.61	0.11
言語育成(育成)				
育成3: 子どもの言ったことを、くり返して言ったり、言いかえたりしている	0.16	0.18	0.13	0.96
育成1: 子どもの言ったことに、新たな言葉をつけ加えている	0.11	0.12	0.36	0.58
育成2: 子どもの行動や遊びの様子に対して、言葉をそえたり、言葉で表現をしている	0.24	-0.02	0.28	0.35

(2) 自由記述に見られる関わりの質の認識

言語的関わりに関する良かった点、改善点、非言語的関わりに関する良かった点、改善点の、4 カテゴリーの言語記述について、1名の学生が複数の視点から述べている記述は分割し、複数事例とした。また、例えば言語的関わりの欄に記述されていたが、非言語的関わりに言及している事例等は、内容的に妥当な他のカテゴリーの事例とした。

①言語的関わり

表 3-1 は、言語的関わりに関する良い点、改善点の事例をその内容に応じて分類をしたものである。良い点は 123 事例、改善点は 117 事例が抽出され、それらは語彙・表現力、口調、話す態度・間合い、言語育成、の 4 つの項目に分類された。さらに、それぞれの項目のなかで、4 つから 5 つの下位項目に分類された。下位項目のうち下線があるものは、質問紙の評価項目では言及されていなかった事項である。

まず、「語彙・表現力」では、良い点（33.3%）と改善点（34.2%）はほぼ同じくらいの割合であった。下位項目では、「2:わかりやすい簡単な言葉で話す（13.8%）」「4:問いかけや質問をしている（11.4%）」を良い点としてあげる者が多かった一方、「1:正しい言い方や発音で話す（11.1%）」を改善点としてあげる者が多かった。また、下位項目 2 は、改善点としても多くあげられていた。このことから、子どもにとって簡単な言葉を使うことに対して、学生が意識をむけていることがわかる。また、地域の特性として、関西弁を話してしまうことが正しい言い方ができていないと認識することにつながったと考えられる。「5:声掛けや応答にレパートリーがある（9.4%）」は、改善点のみであげられており、質問紙の評価項目には含まれていない内容であった。このことから、学生は、同じような質問や言い回しをしてしまうことを、表現力の乏しさとして認識していると考えられる。また、「口調」においても、良い点（23.5%）と改善点（19.6%）は、良い点の方が多い傾向にはあったが、大きな差はみられなかった。「5:ゆっくり話す」や「2:抑揚のある快い調子で話す」は、良い点としても、改善点としても同程度の割合で認識されており、語彙や表現力だけでなく、口調も言語的関わりの質における重要なポイントであると認識されていることがわかる。

上述した 2 項目が、良い点と改善点が同じような割合で産出されたのに対して、「話す態度・間合い」では、良い点（12.1%）、改善点（38.5%）であり、改善点が多く産出された。すなわち、語彙表現力や口調等の観点よりも、話す態度や間合いにおいて、自らの関わりに改善の余地が多いと認識していることがわかる。また、下位項目の「2:子どもが応答できるように十分な時間をとる」以外の 4 項目は、質問紙の評価項目では言及されていなかった事項であった。とくに、「1:自分から積極的に話しかける（15.4%）」「4:子どもの言葉をよく聞き取って理解している（8.5%）」「5:子どもの言葉や問いかけにすぐに応答する（10.3%）」は、改善点として多くの学生が指摘していた。このことから、積極的に話しかけることや、子どもの言葉の聞き取りや理解、子どもの問いかけにすぐに応答することに困難を感じている学生が多いことがうかがえる。

これに対して、「言語育成」では、良い点（30.9）、改善点（6.0）であり、良い点が多く産出された。とくに、「1:子どもの言ったことをくり返して言う（17.1%）」や「2:子どもの行動や様子を言葉で表現する（8.1%）」をあげる者が多く、この 2 つの言語育成の側面は、学生であっても実行することが容易であったことが推測される。上述したように、子どもの言葉を理解することには困難さを感じているが、聞き取ることができ

た子どもの言葉をくり返すことや、目の前の事実をそのまま言語化することはすぐに行動に移すことができたと考えられる。質問紙の評価項目では言及されていなかった事項としては、「4:子どもに考えさせるような語りかけや質問をする」や「5:誉めたり勇気づけるような言葉がけをする」が、少数ではあったが良い点と改善点両方において産出された。このことから、思考力や動機付けの側面の育成を援助するような言語的関わりが多少なりとも意識されているといえるであろう。

表3-1 言語的関わりに関する分類項目と記述例

分類項目	良い点		改善点	
	記述例	度数 (%)	記述例	度数 (%)
語彙・表現力		41 33.3		40 34.2
1 正しい言い方や発音で話す	関西弁をできるだけなくした / 標準語を使用した	3 2.4	関西弁がととてもきつかった / 正しい言い方ができていなかったので改善したい	13 11.1
2 わかりやすい簡単な言葉で話す	子どもに分かりやすい簡単な言葉を使った / 擬音語を使った	17 13.8	子どもには伝わりにくい言語を使用したので言葉を選ぶ	11 9.4
3 短い言葉や文で話す	子どもが理解できるように短い言葉を使って話している / 長文を使わなかった	7 5.7	もっと単語や短い文で話しかけたら良かった / 質問内容の量が多すぎた	4 3.4
4 問いかけや質問をしている	簡単な問いかけをたくさんしていた / 「何の形？」など、質問をした	14 11.4	あまり質問をすることが少なく同じ言葉を言ったりしただけだったのでもっといろいろな質問をするようにしたらよかった	3 2.6
5 <u>声かけや応答にレパートリーがある</u>		0 0.0	同じ質問ばかりをしていた / 同じような言葉しか使わなかった	9 7.7
口調		29 23.5		23 19.6
1 ゆっくり話す	ゆっくりていねいに話した / 分かりやすいように単語を一つ一つゆっくり言った	11 8.9	もう少しゆっくりのスピードで話す / 子どもと話すとき、早口になっていた	10 8.5
2 抑揚のある快い調子(マザリーズ)で話す	抑揚のついた高い声で話していた / マザリーズを使い話していたところ	10 8.1	普段の声よりは高くしていたが、まだまだマザリーズにはほど遠かった	11 9.4
3 やさしく話す	やさしい言葉で話せていた / やさしく話しかけている	5 4.1	友達に話すような口調になっていたので、もう少し優しい口調にしようと思う	2 1.7
4 状況に応じて声色や声の調子を変える	子どもが答えやすいように声を高くしたりゆっくり話したり、語尾をあげたりできた	3 2.4		0 0.0
話す態度・間合い		15 12.1		45 38.5
1 <u>自分から積極的に話しかける</u>	積極的に話しかけることができた / 自分からたくさん話しかけていた	9 7.3	ほとんど自分から話しにいけないかった / もう少し積極的に話しかけるべきだった	18 15.4
2 子どもが応答できるように十分な時間をとる	質問をした後に、答える時間をたくさんとった	2 1.6	子どもが言いたいことを言えるまで待つ	1 0.9
3 <u>一方的にならずに子どもの話をよく聞いている</u>	しっかり子どもの話を聞いていた	1 0.8	自分が一方的に話していたので、問いかけや答えが返ってくるような話し方をする	4 3.4
4 <u>子どもの言葉をよく聞き取って理解している</u>		0 0.0	子どもが言うことばをもっとすんなりと聞き取れるようになるべきだと感じた	10 8.5
5 <u>子どもの言葉や問いかけにすぐに応答する</u>	問いかけをして返ってきた答えに対して、反応することができた	3 2.4	どういった声かけをすればいいかを考えているための沈黙が多かった	12 10.3
言語育成		38 30.9		7 6.0
1 子どもの言ったことをくり返して言う	子どもが言ったことを繰り返して自分も言うようにした	21 17.1		0 0.0
2 子どもの行動や様子を言葉で表現する	子どもの行動を言葉で表現できた / 動きに擬音をつけていた	10 8.1		0 0.0
3 子どもの言ったことに言葉を付け加える		0 0.0	子どもの言ったことに、新たな言葉を付け加える事があまりできていなかった	4 3.4
4 <u>子どもに考えさせるような語りかけや質問をする</u>	「これは何かな」「どこかな」など、子どもが考えられるように声をかけた	2 1.6	「うん」で答える間ではなく、自分で考えられるような間にする	2 1.7
5 <u>誉めたり勇気づけるような言葉がけをする</u>	「上手」などたくさんほめていた / 「すごい」など子どもの気持ちを盛り上げていた	5 4.1	言葉を発したいと思えるような問いかけや言葉がけをする	1 0.9
その他		0 0.0		2 1.7
		0 0.0	子どもの興味がわからず、子どもの好きなことに合わせるのに時間がかかった	2 1.7
合計		123 100.0		117 100.0

②非言語的関わり

表 3-2 は、非言語的関わりに関する良い点、改善点の事例をその内容に応じて分類したものである。良い点は 139 事例、改善点は 112 事例が抽出され、それらは肯定的な態度、適切な身体接触、非言語情報の読み取り、注意をする時の態度、の 4 つの項目に分類された。非言語情報の読み取り、注意をする時の態度、については、質問紙の評価項目では言及されていなかった事項であった。

「肯定的な態度」では、良い点（86.3%）と改善点（60.8%）が、両方とも高い割合で挙げられていた。まず、良い点で高い割合をしめていたのは「1:笑顔や良い表情をしている（47.5%）」「2:子どもと視線や目の高さを合わせる（20.9%）」であった。この 2 項目は、改善点においても比較的高い割合で産出されており（順に、28.6%、15.2%）、表情や目の高さは、肯定的態度を高める要因として強く意識されていたといえる。また、この 2 項目ほど割合は高くないが、「3:身振り・手振りを使ったり、リアクションを大きくする」ことも両方の点に 1 割程度の産出があり、表情や視線だけでなく身体表現の重要性も意識されていた。評価項目にはない事項としては、「4:子どもに共感を示す」ことが挙げられ、子どもの感情を共有する態度も意識されていたといえるであろう。

表3-2 非言語的関わりに関する分類項目と記述例

分類項目	良い点		改善点	
	記述例	度数 (%)	記述例	度数 (%)
肯定的な態度		120 86.3		68 60.8
1 笑顔や良い表情をしている	笑顔で子どもと接していた / ずっと笑顔で話しかけることができた	66 47.5	真顔になっている時があり、常に笑顔を保つべきだった / 表情が変わらなかった	32 28.6
2 子どもと視線や目の高さを合わせる	目線の高さを合わせた / 目線を合わせて接することが出来た	29 20.9	目をしっかり見て話せていない / 目を合わせる回数が少ない	17 15.2
3 身振り・手振りを使ったり、リアクションを大きくする	拍手等、体で表現できた / 指差しをたくさん使用した / リアクションを大きくした	18 12.9	身振り手振りなどの表現が少ない / もっと大きいリアクションができるといい	11 9.8
4 子どもに共感を示す	子どもと一緒に喜んで嬉しんだり / うなずいたり共感する行動がとれた	6 4.3	他の子に玩具をとられて悲しい顔をしていたのに、声をかけてあげなかった	4 3.6
5 積極的に非言語的関わりをする	子どもの側に必ずいた。	1 0.7	ずっと同じ位置で動かず、もっと積極的に子どもたちと関わろうとすべきだった	4 3.6
適切な身体接触		2 1.4		16 14.3
1 優しく抱きあげる	背の届かない所で抱っこをしてあげた	1 0.7	もっと手をそえるべきだった	1 0.9
2 肩や体に優しく触れる	子どもが悲しそう顔をしたときに肩に手を置きゆっくりさすった	1 0.7	子どもの体に優しく触れる等のスキンシップができていない	1 0.9
3 手をつないだり優しく触れる		0 0.0	移動することが多かったから、移動するときに手をつなげばよかった	3 2.7
4 積極的にスキンシップをする		0 0.0	もう少しスキンシップを増やし、子どもとふれあうことが必要であった	11 9.8
非言語情報の読み取り		14 10.1		18 16.1
1 表情や視線を読み取る	子どもの目線の配り方でなにをしてほしいかが分かった	13 9.4	表情を見て伝えたいことを読みとれなかった	12 10.7
2 指差しの意味を読み取る	指差しをたくさんみることができた	1 0.7		0 0.0
3 子どもの意図や考え・したいことを読み取る		0 0.0	子どもが次に何をしようとしているのかに早く気づき、援助できるようにする	6 5.4
注意をする時の態度		0 0.0		4 3.6
危ない行為等に対して、毅然とした態度で対応する		0 0.0	危ない行為をしたときに適切な表情がでなかった	4 3.6
その他		3 2.2		6 5.4
	子どもが真剣な顔をしているとき横やりを入れなかった	3 2.2	子どもが出来ることを自分でやってしまった / 泣いた時の対応の仕方	6 5.4
合計		139 100.0		112 100.0

「肯定的な態度」に多くの産出がみられたのに対して、「適切な身体接触」では産出が少なく、改善点としての「4:積極的にスキンシップをする（9.8%）」ことが主要なものであった。すなわち、非言語的な関わりとしての身体接触は学生の意識にのぼることが少なく、かつ、スキンシップが少ないと感じているといえるであろう。このことは、自己評価における「適切な身体接触」に関する項目の評定値は本研究においても、杉村(2019)と同様、他の項目と比較して低くなっていたことから裏付けられる。杉村(2019)も指摘しているように、学生が感じる身体接触を伴う適切な関わり方に対して感じる困難さや意識の薄さについては、今後詳しく検討する必要がある。

質問紙の評価項目では言及されていなかった事項として、「非言語情報の読み取り」や「注意をする時の態度」が挙げられ、とくに、「1:表情や視線を読み取る」ことは、良い点、改善点ともに1割程度の産出があった。このことから、学生が、非言語的な関わりとして、自らの表情や態度・行動の表出だけでなく、子どもが発する非言語情報をよく読み取ることも念頭においているといえる。すなわち、子どもの発した言語情報の理解だけでなく、表情や視線方向から子どもの意図を読み取り理解することを、関わりの質として認識していることが示唆される。また、改善点として「危ない行為等に対して、毅然とした態度で対応する」ことがあげられている。このことから、学生は、基本的態度として笑顔やよい表情で接することはできたとしても、必要な時には毅然とした表情や態度をすることには困難を感じていることが示唆される。

(3) まとめと今後の課題

質問紙の評価項目による自己評価から、自分の子どもとの関わりの質を判断するにあたって、言語的側面として、基本的な語彙表現力と応用的な言語育成の2側面から、非言語的側面として、身体接触と肯定的態度の2側面を明確に意識していることが明らかになった。これは、先行研究と同様の結果であったが、本研究では、とくに、非言語的側面に関して、身体接触を伴うものと、伴わないものの2側面が明確に意識されていた。

子どもとの関わりにおける良かった点・改善点に関する自由記述からは、質問紙の評価項目では言及されていなかった視点が見いだされた。とくに、学生が言語的関わりの質として意識していた事項は、声掛けや応答のレパートリー、自分からの積極的な話しかけ、子どもの言葉の聞き取りと理解、子どもの言葉や問いかけへの即座の応答、であった。また、非言語的関わりについては、表情や視線方向から子どもの意図を読み取ることや、危ない行為等に対する毅然とした態度についても、関わりの質として認識していた。

以上のように、本研究では、保育者志望学生が子どもと関わる際に感じた問題点や困難さを反映した保育の質の側面について探索的に明らかにしたが、今後の課題としては以下のことがあげられる。まず、保育経験の少ない学生であるからこそ意識しなくてはならない保育の質の側面から構成された評価項目を作成していく必要があるだろう。また、それらの側面から、保育実習や教育実習での学生の成長につながるような援助方法や、保育職や教職への動機付けを高める方法を検討していく必要があるだろう。

引用文献

- Harms, T., Clifford, R. M., Cryer, D.: Early childhood environment rating scale, Revised edition, New York: Teachers College Press, 1998. (ハームス, T., クリフォード, R. M., クレア, D., 埋橋玲子 (訳) (2004) 保育環境評価スケール①幼児版・改訂版 法律文化社)
- Harms, T., Clifford, R. M., Cryer, D. : Early childhood environment rating scale, Third edition, New York: Teachers College Press, 2015. (ハームス, T., クリフォード, R. M., クレア, D., 埋橋玲子 (訳) (2016) 新・保育環境評価スケール①3歳以上 法律文化社)
- 松田侑子・設楽紗英子・濱田祥子：保育系実習用予期せぬ現実尺度の作成，心理学研究，87，pp.384-394, 2016.
- NICHD : The NICHD study of early child care and youth development: Findings for children up to age 41/2 years, 2006.
- NICHD Early Child Care Research Network : Child outcomes when child care center classes meet recommended standards for quality. American Journal of Public Health, 89, pp.1072-1077, 1999.
- Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. : Assessing quality in early childhood education and care: Sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEW) Scale for 2-5 year-olds provision, London: IOE press, 2015. (シラージ, T., キングストン, R. M., メルウイッシュ, D., 秋田喜代美・淀川裕美 (訳) (2016) 「保育プロセスの質」評価スケール 明石書店)
- 杉村智子：保育者志望学生による保育の質の認識 -遊び場面での言語的・非言語的関わりの評価を通じて-, 帝塚山大学現代生活学部紀要, 15, pp.51-59, 2019.
- 埋橋玲子：保育の質的評価尺度 ECERS と SSTEW の比較検討と今後の課題，同志社女子大学学術研究年報, 66, pp.179-182, 2015.