

遊び場面における言語的・非言語的コミュニケーションの事例分析学習を通じた子どもの発達と援助の理解

Student's reflections on video analysis of verbal and non-verbal interaction with children in a free-play setting: Developmental and educational perspective

杉村 智子*
Tomoko Sugimura

コロナ渦の中、子どもとの遊びや関わり行う実習を行うことができなかった教員養成系学部の1年生62名を対象として、代替実習として行った遊びの事例分析学習の教育的効果を検討した。学生は、先輩学生と子どもとの複数の遊び事例のビデオについて、「子どもの運動能力と巧緻性」、「子どもの言語的・非言語的コミュニケーションの特徴」、「学生の言語的・非言語的やりとりや援助の特徴」の3つの観点からそれぞれの事例の客観的特徴をできるだけ詳細に分析・記述し、そのことからの学びを省察した。この省察を分析した結果、事例分析学習に特徴的な学びとして、「子どもの行動や様子を言葉で表現したり、誉めたり勇気づけるような言葉掛けをする」といった、子どもとの関わりにおける言語育成の観点が意識化されやすいこと等が示唆された。

目的

2020年度は新型コロナウイルス感染症の影響により、大学を含めた教育現場では対面授業を行うことが困難となったため、オンラインシステム等を用いた授業形態の工夫により教育効果を維持する多種多様な試みがなされてきた(国立情報学研究所, 2021)。とくに、保育者・教員養成系大学においては、教育実習についての代替措置(文部科学省, 2020)の検討や、オンラインによる実習の事前事後指導の実施等、実習に関する授業内容について、様々な制約がある中、教育効果を維持するための検討を行うことは急務であった。また、主要実習だけではなく、実際に子どもと関わる実習形式の授業についても、方法の変更や新たな取り組みを行う必要性が生じた。

本実践研究は、コロナ渦において、実際の子どもの遊びや関わりの実習を行うことができなかった教育学部の1年生を対象として、代替実習として行った遊びの事例分析学習の教育的効果を検討することを目的とする。

当学部では従来、1年次の必修授業の中で、自分と子どもとの遊び場面のビデオ分析を行い、子どもや保護者との関わりを省察する「リフレクション実習」を行っている。具体的には、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である「つどいの広場」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、やりとりを行う。そして、その様子はビデオ録画され、学生は実習後に各自の子どもとのやりとりのビデオ分析を行い、自らの関わりのよい点や改善点等を省察する。

しかし、2020年度は、子育て支援事業がオンラインで実施されたため、実際に子ども

* 帝塚山大学 教育学部 教授

と関わる形での「リフレクション実習」を行うことができず、前年度の1年生の実習ビデオを利用した事例分析実習を行った。具体的には、まず、従来、実習を行う保育演習室の見学を行い、先輩学生から演習室の遊具や実習の様子についての説明をうけた。その後、PC演習室で、前年度の1年生の実習での複数の遊び事例のビデオを教材として事例分析学習を行った。事例分析学習では、学生と子どもとの遊びを7事例とりあげ、4名程度のグループで、子どもの年齢や遊びの内容についての情報共有を行った。その後、各自が、1、2、3歳児の事例を一事例ずつ、計3事例についての詳細分析と、その分析から学んだことについての省察を行った。本研究は、事例分析学習を経たこれらの学生の省察の内容を分析することで、以下の3点について検討を行う。

まず、自らと子どもとの遊びを通じた関わりの1事例を分析することと、複数の他者の関わり事例を分析することにおいて、意識される保育の質の観点の違いを検討する。ここでいう保育の質の観点とは、ECERS (Harms, Clifford, & Cryer, 1998,2015)やSSTEW (Siraj, Kingston, & Melhuish, 2015)に代表される、保育・教育施設の査定に用いる評価スケールにおける、多様な評価項目の観点のことである。これらの観点は、現職の保育士や教員の査定用に作成されたものであったのに対して、杉村(2019, 2020)では、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観点を明らかにしている。これらの研究では、保育・教職志望学生が、自らと子どもとの遊び場面のビデオ分析した後、自らの子どもとの言語的・非言語的関わりを省察することで、学生が意識している子どもとの関わりの質的側面を検討した。その結果、例えば、「問いかけや質問をすること」や、「笑顔や良い表情をすること」等の事項を言語的関わりの質としてとらえていること等が明らかにされた。本研究では、複数の他者の遊び事例を分析することで学生が意識する保育の質の観点と、杉村(2020)の結果とを比較し、事例分析学習を行うことで学生が意識するようになる保育の質の特徴について検討する。

2点目は、1、2、3歳児の、3つの年齢段階の遊び事例の比較分析後の学生の省察内容を分析することである。従来型のリフレクション実習では、自分が子どもと関わっている一つの事例のみ、すなわち、1、2、3歳児のうちの1つの年齢段階の子どものみが分析対象となっていた。しかし、3つの年齢段階の事例を同時並行的に分析することで、発達の様相やそれに応じた援助の違い等の複数の観点からの学習が促される可能性がある。したがって本研究では、3つの年齢段階の事例について、3つの観点、すなわち、「子どもの運動能力と巧緻性」、「子どもの言語的・非言語的コミュニケーションの特徴」、「学生の言語的・非言語的やりとりや援助の特徴」からそれぞれの事例ごとの客観的特徴をできるだけ詳細に分析・記述を行うことで、どのような学びが促されるかを検討する。

3点目は、他者の事例分析からでは学生が学ぶことができない点について明らかにすることである。本研究では、市販教材ではない身近な先輩の授業ビデオ教材の有効性が指摘されている(大倉, 2009)ことから、学部1年次の学生が、現在2年次である先輩が前年度の1年生の時点で行った実習ビデオ事例を分析するという方法をとった。また、事前に、本来実習が行われる場所の見学や、本来の実習がどのようなものであったか、先輩学生からの説明をうける機会を設けた。このような手法をとることで、1年次の学生は、実際の実習のイメージを持つことができたと考えられるが、やはり、実際に実習を行うことからの学びと比較すると、学ぶことができない点も多いと考えられる。したがって、学生が、十分に学ぶことができないと感じる点について明らかにする。

方法

(1) 対象者

保育士・教員養成系の大学の学部に所属する1年生62名(男性20名、女性42名)で、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) 実習全体の概要

学生は、8人程度のグループで、以下のような実習を行った。

まず、ビデオ分析学習の前に、従来であれば実際に子どもと関わる実習が行われている保育演習室の見学を行い、先輩学生から従来の実習の様子について説明をうけた。まず、保育演習室では、オンラインによる「つどいの広場」の実況が行われており、この様子を見学した。つぎに、「つどいの広場」の指導教員の指導のもとに、簡単な手遊びを行い、オンライン「つどいの広場」に部分的に参加をした。その後、「つどいの広場」の運営ボランティアの2名の先輩学生から、保育施設や施設内の遊具と玩具やその遊び方の説明、従来の実習での子どもや保護者の様子などの説明をうけた。

この後、PC演習室に移動し、授業担当教員のもと、前年度の1年生の実習での複数の遊び事例のビデオを教材として、事例分析学習を行った。事例分析学習では、学生と子どもとの遊びを7事例とりあげ、4名程度のグループでの情報共有を経て、最終的に、3事例について詳細を分析・省察することとした。授業時間中に終了できなかった部分は、各自が自宅等で行った。

(3) 事例分析学習の詳細

① 学習目標の理解

担当教員より、「つどいの広場」のリフレクション実習における、先輩学生と子どもの遊び事例のビデオを3つの観点から分析し、子ども理解や、今後の自らの保育・教育実践にいかすことが目標であることが説明された。3つの観点とは、「1、2、3歳児の運動能力や巧緻性の特徴」、「1、2、3歳児の言語的・非言語的コミュニケーションや遊びの特徴」、「年齢に応じた言語的・非言語的やりとりや援助の特徴」であった。

② 7事例の遊び場面の観察による1、2、3歳児の特徴のおおまかな理解

学生は、まず個人で、7事例のビデオについてそれぞれを1分程度、無音で観察し、遊んでいる子どもの年齢を体の動きや大きさから推定する課題を行った。7事例のビデオ(A～G)は、それぞれ全体の長さが5分間であり、学生と関わっている7名の子どもの年齢は、それぞれ、A:3歳5か月、B:2歳2か月、C:3歳5か月、D:1歳1か月、E:1歳11か月、F:3歳6か月、G:1歳1か月であった。また、7名の学生も全て異なる学生であった。個人で7名の子どもの年齢推定を行ったあと、4名程度のグループになり、年齢推定に関する情報交換を行った。推定の根拠や、推定年齢が大幅に異なる事例については、グループでビデオを再度観察したり、意見等の交換を行った。

次に、学生は、再び個人で同じA～Gのビデオを今度は有音で視聴し、それぞれのビデオの遊びの内容、ビデオをみて思ったことや考えたことを記述した。それぞれのビデオでは最初に子どもの年齢と名前が音声で紹介されるので、学生はその時点で子どもの実際の年齢を知ることができた。個人での記述のあと、再び4人程度のグループでそれぞれが記述した内容についての情報交換や意見交換を行った。

③ 3事例の遊び場面の分析による1、2、3歳児の特徴と援助の理解

学生は、7事例での学習を終了後、7事例のうち、おおよそ1、2、3歳児にあたる3事

例、D：1歳1か月（1歳）、E：1歳11か月（2歳）、C：3歳5か月（3歳）について、最初に提示された観点からのビデオ分析を行い、分析シートへの記述を行った。表1は、ある1名の学生が実際に行った分析シートへの記述である。表1に示されているように、3つの年齢段階の事例に対して、3つの観点、すなわち、「子どもの運動能力と巧緻性」、「子どもの言語的・非言語的コミュニケーションの特徴」、「学生の言語的・非言語的やりとりや援助の特徴」から、それぞれの事例ごとの客観的特徴をできるだけ詳細に分析・記述することを求められた。なお、それぞれのビデオの子どもの状態や遊びの内容は以下のものであり、子どもと遊ぶ3名の学生はいずれも女子学生であった。

D（1歳男児）：男児は、はいはい、つかまり立ち、歩行での移動を行う。言語的なやりとりはまだみられない。学生と共に手押し車をおして様々な場所に移動し、ボール、すべり台等、様々な玩具で遊ぶ。

E（2歳女児）：女児は、歩行での移動を行う。簡単な言葉での言語的なやりとりがみられる。学生と共に、アンパンマン等の複数のぬいぐるみを、子ども用すべり台で何度もすべらせる遊びを継続して行う。

C（3歳女児）：女児は、チップやフェルト玩具のある机の所に座っている。会話による活発な言語的やりとりがみられる。学生と共に、チップを積みあげたり、数を数えながらボタンのついた魚の形のフェルト玩具をつなげる遊びを継続して行う。

3事例についての分析と分析シートへの記入後、学生は、以下の4つの観点から、事例分析の省察を記述した。

表1 事例分析シートの記述例

	D:1歳1か月(1歳)	E:1歳11か月(2歳)	C:3歳5か月(3歳)
緻① 性 子 ど も の 運 動 能 力 と 巧	<ul style="list-style-type: none"> ・小物をつかむことができる。 ・ハイハイしてボールを追うことができる。 ・手のひらでカーベットの感触を得ることが出来る。 ・棒を握ったり持って押すことができる。 ・まだハイハイが多い。 ・援助してもらいながら手押し車を長い距離押すことができる。 ・ボールをつかんで離したり、転がすことができる。 ・滑り台の上に登ることは出来ない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・色んなところに歩いていくことができる。 ・大きいぬいぐるみを次々と持って運び、滑り台から落とすことができる。 ・拍手することができる。 ・滑り台を1歩上ることが出来るが、上に登ったり、滑ることは出来ない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・チップを高く積み上げて、崩さないように整えることができる。 ・ボタンを何個もはめて、フェルトの布をつなげることが出来る。 ・数を数えながら、ボタンをはめることができるというように2つのことが同時にできる。 ・頬杖をつくことができる。
語② 的 子 こ も の 言 語 的 ・ 非 言 語	<ul style="list-style-type: none"> ・「気になる？」という問いかけにうーと答えている。 ・ボールを追いかけている途中でカーベットが気になったら、カーベットの方に動いて触ったり、手押し車を押している途中でぬいぐるみを指さすなど、自分が気になるところに、状況構わず視線を向ける。 ・手押し車を押していて、ぶつかりそうときは援助してもらう。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「ならぶー」と自己の行動の発言をする。 ・「すべる？」と聞かれたら「うん」と答える。 ・他の子が滑るときは順番を待つように援助してもらい、他の子どもを見てうなずく。 ・ぬいぐるみを滑り台から落としたり楽しそうな表情をする。 ・ぬいぐるみを見るのに夢中になっている。 ・ぬいぐるみを滑り台から落とすとき、学生が見ているかどうか様子を見ている。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「ケーキを作っている」「レタス」など意味のある言葉を発言して、思考の共有をしている。 ・会話は成立している。 ・タワーを積み上げることが出来たら、両手をあげてポーズを取っている。 ・ボタンの通し方を言葉で理解してボタンをたくさん通している。 ・自分で遊びを見つけてくる。 ・作ったものを学生にプレゼントする。
的③ 学 や 生 の 言 語 的 援 助 の 非 特 徴 言 語	<ul style="list-style-type: none"> ・常に声をかけて笑顔。 ・「赤が好きなんですね」と保護者とも話している。 ・手触りを「もふもふ」と声に出している。 ・ボールを指さし、興味をそらせる。 ・立ち上がるとき「おっけい」「ナイスタッチ」と声をかけている。 ・手押し車を押している時、体に手を添えている。 ・子どもの興味が移ったらすぐに反応する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・順番を守るように援助し、出来たら褒める。 ・他の子どもと関わるように手助けしている。 ・行動が1歳1か月に比べて速いが、ずっと一緒についている。 ・ぬいぐるみを直しつつ見守る。 ・子どもの行動を声に出している。 ・他の子にも声をかけている。 ・常にしやがんで目線を合わせながら行動している。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ボタンの付け方を言葉で分かりやすく教えている。 ・数を一緒に数えている。 ・数を言う援助 ・チップを積むことに集中するためにあえて声をかけない。

- 1)子どもとの言語的なやりとりや援助の事例分析から学んだこと
- 2)子どもとの非言語的なやりとりや援助の事例分析から学んだこと
- 3)3つの年齢段階（1、2、3歳児）の事例分析から学んだこと
- 4)事例分析だけでは学ぶことができなかつたと思う点

結果と考察

(1) 言語的・非言語的なやりとりや援助の事例分析の省察にみられる保育の質の認識

杉村(2020)による、教職・保育職志望学生が意識している言語的・非言語的関わりの質に関する分類項目を基準として、学生の記述を分類した。62名の記述について複数の観点を含むものは分割して分類したため、言語的やりとりや援助に関しては102例、非言語的やりとりや援助に関しては107例の記述を分類した。表2-1と2-2は、それぞれの項目に分類された記述の度数と％である。なお、自らが子どもと関わったビデオを分析した学生が、好ましい関わりであると評価した保育の質の観点との比較を行うために、それぞれの表の右端部分に、杉村(2020)の分類結果を挿入している。また、下線のある項目は、本研究で追加した項目である。

まず、言語的なやりとりや援助（表2-1）について、多くみられた保育の質の観点は、「言語育成」（50.0％）と、「話す態度・間合い」（19.8％）であり、これらの観点は、杉村(2020)ではそれぞれ、約31％、12％であり、本研究ほどには多くはなかつた。また、少なかつた観点は、「語彙・表現力」（6.9％）、「口調」（8.8％）であり、逆に、杉村(2020)ではそれぞれ、約33.3％、23.5％と、比較的多くみられた。このことから、複数の関わり事例を分析することで意識化されやすい保育の質の観点と、自らの関わりを分析することで意識化されやすい観点は異なることが示唆される。たとえば、子どもの行動や様子を言葉で表現したり、誉めたり勇気づけるような言葉掛けをする、といった言語育成の観点は客観性が高く、外からの観察が容易であり、複数の事例を分析することで多く意識されたと考えられる。これに対して、わかりやすい簡単な言葉で話したりゆっくり話す等の、表現力や口調の観点は、自分の姿を主観的に判断することによって意識化される観点であることが推察される。

次に、非言語的なやりとりや援助（表2-2）について、多くみられた保育の質の観点は、「肯定的な態度」（68.2％）と「非言語情報の読み取り」（14.0％）で、全体の多くの部分を占めていた。この傾向は杉村(2020)でも同様であった（順に86.3％、10.1％）。また、「身体接触」の観点は、本研究で追加された「身体を支える等の安全面の補助」（11.2％）のみでみられた。以上のことから、笑顔で子どもと視線をあわせ、身振りを大きくして接することや、子どもの表情や指さしから意図を読み取って行動することについては、他者の事例分析によっても、自己の関わりの分析時と同様に、十分に見いだされる観点であったと考えられる。一方、安全面へ配慮した身体接触については、他者の事例からのほうが、好ましい関わりとして意識化されやすいことが示唆された。おそらく、歩くことがまだおぼつかない子どもを支えたりする行動は、実際に子どもと関わる際には自然に行う行動であり、そのような自己の行動については、とくに関わりの質としては意識されなかつた可能性がある。

言語的・非言語的なやりとりや援助の両方に、本研究で追加された観点として、「年齢段階による援助ややりとりの違い」がある。これは、複数の年齢段階の子どもとの関わ

りを分析・比較することで意識された観点であり、この観点が得られることは、年齢の異なる複数事例を分析することの利点であるといえるだろう。

表2-1 言語的なやりとりや援助の事例分析からの省察の分類

分類項目	記述例	度数 (%)		度数 (%)	
語彙・表現力		7	6.9	41	33.3
1 正しい言い方や発音で話す	—	0	0.0	3	2.4
2 わかり易い簡単な言葉で話す	—	0	0.0	17	13.8
3 短い言葉や文で話す	—	0	0.0	7	5.7
4 問いかけや質問をしている	・たくさん子供に質問を投げかけることが大切である。子供がしたいことなど自分からあまり言えなかつたりするので、それを分かろうとするには保育者がたくさん質問することによって、答えてくれると思った。	7	6.9	14	11.4
5 声かけや応答にレパートリーがある	—	0	0.0	0	0.0
口調		9	8.8	29	23.5
1 ゆっくり話す	・どの先輩方も声は高く、子どもが聞き取りやすいようにゆっくりと話すことが大切だと思った。	3	2.9	11	8.9
2 抑揚のある快い調子で話す	・マザリーズを使っていた。	2	2.0	10	8.1
3 やさしく話す	・優しい口調で「～だね」と語りかけていることが多く感じた。	2	2.0	5	4.1
4 状況に応じて声色や声の調子を変える	・言葉のスピードや声のトーンを積極的に変えていて、子どもにも気持ちの起伏が分かりやすく伝わり、子どもとの意思疎通を行いやすいようにしていると感じた。	2	2.0	3	2.4
話す態度・間合い		20	19.6	15	12.1
1 自分から積極的に話しかける	・積極的に発信することは、子どもが他者と関わる楽しさを感じることに繋がると学んだ。	9	8.8	9	7.3
2 子どもが応答できるように十分な時間をとる	・子どもにたくさん声をかけ、かえてくるのを待つことが大切だと思った。	1	1.0	2	1.6
3 一方的にならずに子どもの話をよく聞いている	・話しかけすぎて子どもからの会話を途切れさせないこと。 ・子どものしたいことを聞くことで話す機会を与えていた。	3	2.9	1	0.8
4 子どもの言葉をよく聞き取って理解している	・子どもは同じ言葉を使って話すのでそれを保育士が聞き取ったりして話す必要があると感じた。	3	2.9	0	0.0
5 子どもの言葉や問いかけにすぐに応答する	・子どもからの言葉がけには、すぐに反応し対応しており子どもからの発信を見逃さないことが大切だと思った。	4	3.9	3	2.4
言語育成		51	50.0	38	30.9
1 子どもの言ったことをくり返して言う	・子どもが発する言葉を復唱していた。	2	2.0	21	17.1
2 子どもの行動や様子を言葉で表現する	・子供の行動をよく観察して、言葉がけをすることが大切だということを学んだ。物の名前を教えたりするだけではなく、子供の行動や現象を擬音などで言語化して反応をすることが大切だということを知ることができた。 ・「すごいすごい」「難しいね」など子どもの表情から読み取れることを言葉にし、意味づけたり共感したりすることが大切だなと感じた。	22	21.6	10	8.1
3 子どもの言ったことに言葉をつけ加える	—	0	0.0	0	0.0
4 子どもに考えさせるような語りかけや質問をする	・何をするのやどこになどの疑問を与えてあげることで子供に考えさせたり想像を膨らませたりしていることから、子供に考えさせるための援助が大切だと思った	8	7.8	2	1.6
5 誉めたり勇気づけるような言葉がけをする	・子どもが取り組んでいることに対して、「すごい」とほめることで子どもの遊びに対する意欲を高めていることや「こうしたらいいよ」といったアドバイスが子どもの活動を援助していることを学んだ。 ・子どもを褒めることで、子どもが遊びをより楽しむことを学んだ。子どもは褒めてもらったことが自分の自信に繋がっているのではないかと思う。	19	18.6	5	4.1
年齢段階によるやりとりや援助の違い		8	7.8	—	—
	・1、2、3才児に共通して問いかけが非常に多かったと感じた。だが、1、2歳児と関わっている方は名詞や形容詞などの簡単な単語を用いて関わっていた。3歳児では、言葉の量も増えていることから、実習生との言葉のキャッチボールがスムーズに行われていることを学んだ。そこから、言葉の語彙数が少ない年齢のうちは関わる側もわかりやすく聞き取りやすい声で簡単な短い単語を用いて関わり、語彙数が増えてきた時期には比較的長い語彙であっても用いることで学びにつなげていくことが大切であると感じた。				
その他		7	6.9	0	0.0
	・子どもたちに危険がないようにつ、子どもがやりたいことを妨げない言葉がけをする必要があるのだと思った。				
合計		102	100.0	123	100.0
下線:本研究で追加された項					
					イタリック体の度数(%)の数値:杉村(2020)のデータ

(2) 3つの年齢段階の事例分析からの省察にみられる視点の統合

3つの年齢段階のビデオ分析における、それぞれの学生の省察の視点を明らかにするために、学生の省察の内容に、以下の4つのうちのどの視点が含まれているかによって学生を分類した。視点1は、全体的な発達の姿、視点2は、運動・認知の発達の姿、視点3は、コミュニケーションの発達の姿、視点4は、援助方法、であった。表3は、省察の視点とその視点から省察を行った学生の度数と%、ならびに、記述例を示したものである。表1に示されているように、上述した4つの視点のうちのいずれか1つの視点からの省察を行う者も、複数の視点を組み合わせて省察を行う者もみられ、全体を、「一般論的な視点」、「部分的な視点」、「複数の側面が統合された視点」の3つに大別した。

表2-2 非言語的なやりとりや援助の事例分析からの省察の分類

分類項目	記述例	度数 (%)		度数 (%)	
肯定的な態度		73	68.2	120	86.3
1 笑顔や良い表情をしている	・笑顔でいることが重要だと学んだ。子どもたちとの関わりを大人が楽しむことで、子どもたちにも伝わり、子どもたちが発信しやすい環境になると感じた。 ・どの学生さんも明るい表情で接していた。明るい表情をすることで子供に安心感を与えることができるので常に笑顔でいることが大切と再認識した。	25	23.4	66	47.5
2 子どもと視線や目の高さを合わせる	・子どもと同じ目線の高さで話すことの大切さを学んだ。立って歩く時だけでなく、ハイハイをする時から子どもと同じ目線になっていたの、どの状態の子どもでも子どもの目線に合わせて話そうと思った。 ・子どもたちの目線にあわせ、どんなものを見て興味を持っているのか気づけるようにしていた。	23	21.5	29	20.9
3 身振り・手振りを使ったり、リアクションを大きくする	・子どもが行ったことに対して、言葉だけでなく、体を使って驚きなどを表現しており、非言語的なやり取りをどうすればいいのかを具体的に学ぶことができた。 ・表情やリアクションによって意思疎通が成り立っているときが多いなという印象を受けた。だから、少しオーバーにする方がいいのかなと感じた。	24	22.4	18	12.9
4 子どもに共感を示す	・子供が楽しそうにしていたら先輩もその喜びの感情を分かちあっていて、言葉だけでなく、感情の共有等を含めたコミュニケーションも大事なのだと学んだ。	1	0.9	6	4.3
5 積極的に非言語的関わりをする		0	0.0	1	0.7
適切な身体接触		12	11.2	2	1.4
1 優しく抱きあげる	—	0	0.0	1	0.7
2 肩や体に優しく触れる	—	0	0.0	1	0.7
3 手をつないだり優しく触れる	—	0	0.0	0	0.0
4 積極的にスキンシップをする	—	0	0.0	0	0.0
5 <u>体を支える等の安全面の補助</u>	・多くの人が、後ろから支えることで転ばないようにしていたり、荷車を一緒に押ししたりなど、子供の安全を第一に考えていることがわかった。	12	11.2	—	—
非言語情報の読み取り		15	14.0	14	10.1
1 表情や視線を読み取る	・子どもの表情や目線の先からも情報を得て子どものやりたいことに対して行動し、共感していた。言葉には出ていないが、それ以外での情報発信を全て受けとり対応することが大切だと感じた。	8	7.5	13	9.4
2 指差しの意味を読み取る	・指差しなどの行動で子供の意思を示しているときに、保育者(先輩)はそれを逃さずに反応していた。それを見つけたところ、に敏感にならなければいけないと思った。	6	5.6	1	0.7
3 子どもの意図や考え・したいことを読み取る	・表情やテンション、機嫌などから今楽しめているか、また何がしたいのかを読み取って子供の意思を尊重して一緒に楽しむということが一番大事だとわかった。	1	0.9	0	0.0
年齢段階によるやりとりや援助の違い		2	1.9	—	—
	・1歳との関わりでは、指差しをして手押し車に注目させていたり、後ろに立って支えてあげていたりしていた。2歳との関わりでは、歩くスピードを子どもに合わせていたり、後についていく行動からちゃんと自分のことを見てくれていると子どもが感じると思った。3歳との関わりでは、難しいこともまずはやらせてみて、『手伝って』と言われるまでは黙って見続けていた。				
その他		5	4.7	3	2.2
	・場面場面で力を貸すところは見られたが、基本的には自由に遊ばせてあげ、それをバックアップしているような感じであった。そのため、自由に遊ばせ、子供の主体性を育てることが大切であることがわかった。				2.2
合計		107	100.0	139	100.0

下線: 本研究で追加された項

イタリック体の度数(%)の数値: 杉村(2020)のデータ

まず、全体の半数以上の学生は、成長している姿の認識、子ども主体の援助の必要性、成長にあわせた援助が必要である、等の、一般論的な視点や、局所的な発達の姿に注目をするような、部分的な視点での省察を行っていた。一方、4割程度の学生は、運動・認知・コミュニケーションの年齢ごとの具体的な変化や、それに応じた援助方法の違いに言及するといったように、複数の側面が統合された視点から省察を行っていた。このように、多数の学生がそうであるとはいえないが、事例分析によって、3つの年齢段階の子ども

表3 3つの年齢段階の事例分析からの省察の視点と記述例

省察の視点	記述例	度数 (%)
一般論的な視点		23 37.1
一般的な発達の姿(視点1)	・徐々にではあるが子供がしっかりと成長している姿が動画を見て分かった。できることが増えていって行動範囲も広がっていることがわかる。	6 9.7
一般的な援助方法(視点4)	・子供と接する際に、全て子供が主体となって動いて一緒に遊ぶことが重要である。自分の意見を言うだけではいけなくて、「これしようよ」など言うのではなく、子供にたくさん質問して子供のやりたいことを一緒にすることがどの年齢に対しても重要だと思った。	6 9.7
一般的な発達の姿に応じた援助方法(視点1, 4)	・各年齢の子供で、できることとできないことがあって、保育者の側は、それをしっかりと理解した上で子供と関わらないと援助の仕方もあるやふやになってしまうのではないかと思った。 ・子どもの成長の早さを実感した。1, 2年違うだけで子どもができることは大きく変わる。子どもの成長に合わせた援助が必要だと学んだ。共通していたのは、積極的な声掛けと笑顔でいることだった。	11 17.7
部分的な視点		11 17.7
運動・認知の発達の姿(視点2)	・年齢が上がるごとに巧緻性が発達していて、より高度な遊びができていた。遊びの内容も自分で考えたり、工夫した遊びになっていっていることが分かった。	5 8.1
コミュニケーションの発達の姿(視点3)	・年齢を重ねるごとに、徐々に自分以外の人と関わろうとしていることが分かった。またその中で、気持ちを共有することは楽しいということに気づき、自分の考えを伝えようとするのが多くなっていた。また、関わり方としては、「あ！」や「うんうん」という関わりから、「私の？」などと会話のある関わりに変化していることが分かった。	6 9.7
複数の側面が統合された視点		26 41.9
運動・認知・コミュニケーションの発達の姿(視点2, 3)	・1歳の頃は、自分から子どもたちの気持ちを読み取ろうと行動しないと気持ちを共有することが難しいが、年を重ねるにつれ子どもたち自身が気持ちを伝えてくれるようになってきていると思った。表情や目線だけだったのが、自分で持ってきたり言葉にして伝えてくれたりどんどん伝える手段が増えていくと感じた。子どもたちの遊びの種類も、ただ転がしたボールを追いかけたりするだけでなく、玩具を使って繊細な手の動きができるようになっていったり、自分で歩いてやりたいものをやるという意志が見られるようになっていったと思った。また、ただ回りにいる人という感覚から、自分の気持ちに共感してくれる人、手伝ってくれる人という認識に変わって気持ちを率先して伝えてくれるようになったのだと感じた。	10 16.1
運動・認知の発達に応じた援助方法(視点2, 4)	・1歳児と2歳児は特に自分の興味のある方向へ目散りに走っていった。結構自由に動いていたので保育者は子供の安全を図るために観察力を衰えてはならないと感じた ・だんだんと一人でできることや歩く距離が増えてきていると分かった。それぞれの年齢にあった援助をおこなっていくことが大切であると学んだ。	6 9.7
コミュニケーションの発達に応じた援助方法(視点3, 4)	・1年の差があるだけで、できることに大きな違いがあることがわかった。ただ、言葉が話せなくても、視線や指さしなど色々な方法で子どもは大人に自分の意志や欲求を伝えようとしている。子どもの非言語的コミュニケーションを意識して拾ってあげることが大切だなと感じ	3 4.8
運動・認知・コミュニケーションの発達に応じた援助方法(視点2, 3, 4)	・3つの年齢段階を比較して動画を見たことで、各年齢段階の主な遊びや動き、コミュニケーションの取り方などが分かり、年が数か月違うだけで身体の発達具合や興味を示すものなどが大きく違ってくることに気付いた。また、1歳児だと子どもの様子を見ながら一緒に遊んでいくのに対し、3歳児になると遊びが発展するような援助をしているなど、学生の援助の仕方や量なども、年齢段階によって大きく変わることが分かった。 ・1, 2, 3才の行動をしっかりと観察しながら、関わり方を変えることが大切であることや、年齢に合わせて言葉の選び方や、関わり方が異なっていることを学んだ。1, 2才であれば、動くことが多く、運動に非常に積極的であるのに対して、3才になると手や頭を使って遊ぶ遊びに興味があると感じた。このように、年齢に適切な遊びを選んだり、遊びから適切な学びが得られるように工夫することが大切であると感じた。	7 11.3
その他		2 3.2
	・初めのうちは何を考えているが分からず、幼児自体もなにがしたいかなど伝えにくいことを学んだ。	
合計		62 100.0

視点1:一般的な発達の姿 視点2:運動・認知の発達の姿 視点3:コミュニケーションの発達発達の姿 視点4:援助方法

どもの姿の変化をとそれに対応した援助という、統合的な理解が促進された可能性が示唆される。

(3) 他者の事例分析からは学ぶことができない点

表4は、先輩の事例を分析するだけでは学ぶことができないと思った点についての内容を分類したものである。62名の記述について複数の観点を含むものは分割したため、73例の記述を分類することとなった。これらの事例は7つの項目（臨機応変な対応やトラブル時の対処、実際に行うこととの乖離、保護者との関わり方、子どもの個人特性やそれに応じた対応、場の雰囲気や環境構成、複数の子どもへの対応、その他）に分類された。

学ぶことができなかったこととして多くあげられたことは、「臨機応変な対応やトラブル時の対処」（26.0%）と、「実際に行うこととの乖離」（23.3%）であった。つまり、その時の状況の変化や子どもの様子にあわせて柔軟に対応することは、現実での体験を通じてしか学ぶことができないと感じた学生が多くみられたといえる。また、自分が（先

分類項目	記述例	度数 (%)
臨機応変な対応やトラブル時の対処	<ul style="list-style-type: none"> 子ども達の行動に対して臨機応変に対応することは実践を通さなければ難しいと考える。子どもとの会話の運び方・仕方も分析だけでは難しいと考える。 子供同士が喧嘩している時の対処法や子供に注意するときの仕方などを見てみたかった。 安全への配慮についても、危険なものや場所は、その場で子どもの目線になって見ることで新たに気付くことがあると思うので、ビデオを見るだけでは難しいなと感じた。 	19 26.0
実際に行うこととの乖離	<ul style="list-style-type: none"> ビデオを見るのと実際に子供に関わるのとは大きく違って、子供の細かい動きや表情を見て初めて分かることや対応の仕方が学べると思うから、その点では実際にやってみないと分からないなと思った。 実際に子どもたちにあわせた行動をする難しさや、大変さを学ぶことができなかったと思う。言葉づかいなど、やってみないとしゃべり方や自分の癖なども直せないと思った。表情を読み取ることも、実際にしてみなければ自分のできるのか知ることはできないし、改善することもできないと思った。 実際、自分が子どもたちと接する時に笑顔が心がけたり、保護者の人とコミュニケーションを取れるのか不安になった。子どもたち一人一人にあった声かけができるかどうか不安になったので、子どもたちと関わる環境を自ら探し、経験したいと思った。 	17 23.3
保護者との関わり方	<ul style="list-style-type: none"> 学ぶことができないと感じた点は保護者との関わりである。保護者から子どもの普段の様子などを聞く際にどのような言葉遣いでどのような姿勢で関われば良いのかが学べなかった。 保護者の方と実際に遭って話すことができないため、実際に育てている人が気になることや、感じることを聞くことができない点。 	11 15.1
子どもの個人特性やそれに応じた対応	<ul style="list-style-type: none"> 子ども一人一人の特徴や発達過程を把握することができなかった。例えば、この子どもはどのくらいの自律性が発達しているのかなど子どもの様子を実際に見ていないと分からない部分を映像だけで読み取ることが難しいと感じた。 室内での撮影であったため仕方がないが、屋外などで走り回るなどして、たくさん動き回る子どもの対応の仕方を学ぶことができなかった。 	7 9.6
場の雰囲気や環境構成	<ul style="list-style-type: none"> 動画では、一組の子どもと学生しか映していなかったので周囲がどんな感じなのか知りたかった。また、動画をとる前後はどういう感じのかも気になった。自己紹介の時とどうしてたのかなと思った。 ビデオだけでは伝わらないその場の環境や、子どもの視線の先の状況をもっと知りたいと思った。 	6 8.2
複数の子どもへの対応	<ul style="list-style-type: none"> 複数の子供とコミュニケーションをとる方法。 担当の子ども以外の子どもが話しかけてきたときの対応の仕方。 	5 6.8
その他	<ul style="list-style-type: none"> 先輩のビデオを分析するだけでは、子どもと共に居ることの楽しさや大変さ、そして子どものことばに触れる点が学ぶことが出来なかった。 4才、5才にはどう接したらいいのかや、子どもたちの疑問にどう答えればいいのかを学ぶことができなかった。 	8 11.0
合計		73 100.0

輩のように関わることが) できるかどうかは実際にやってみないとわからないし、できるかどうか不安である、といった、現実との乖離の指摘も多くみられた。これらの結果は、ビデオでの事例学習の限界を示唆している反面、分析事例の内容に帰する部分もあると考えられる。今回、学生が分析をおこなった3つの事例は、いずれも子どもの泣きや喧嘩などが観察されることなしに、学生と子どもとの遊びが楽しい雰囲気の中で進行していくものであった。したがって、このような事例のみを分析した学生は、子どもの泣きや喧嘩などの、いわゆる、トラブル場面に対する関わり方を知ることができなかったと感じた可能性も考えられる。

次いで多かったものは、「保護者との関わり方」(15.1%)であり、このことは、子どもとの関わりだけでなく保護者との関わり的重要性を認識し、それを実体験できなかったことを指摘する学生が少なくなかったことを示唆している。従来のリフレクション実習を行う「つどいの広場」は、未就園児(0~3歳)とその保護者がともに参加しており、実習を行う学生にとっては、子どもとの関わりだけでなく保護者との関わりも学ぶ場となっていた。すなわち、保護者に対することば使いや態度等の適切なコミュニケーション方法を学ぶことや、保護者から子どもの家での様子や好きな遊び等に関する情報を得ることは、従来の実習においては重要な部分であった。しかし、これらの学びは、事例学習では補完することのできない部分であるといえるだろう。

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③3歳以上 法律文化社)
- 国立情報学研究所: 大学等におけるオンライン教育とデジタル変革に関するサイバーシンポジウム(教育機関 DX シンポ), 2021. <https://www.nii.ac.jp/event/other/decs/> (アクセス 2021.2.12)
- 文部科学省: 教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令の施行について(通知)(令和2年8月11日) https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/index_00012.html (アクセス 2020.9.10)
- 大倉孝昭: 授業ビデオ評価学習支援システムの開発と評価 日本教育工学会論文誌, 32, pp. 359-367, 2009.
- 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
- 杉村智子: 保育者志望学生による保育の質の認識(2) -遊び場面での言語的・非言語的関わりの内容分析-, 帝塚山大学子育て支援センター紀要, 1, pp. 19-28, 2020