

DVDを用いた子どもとのかかわり記録作成の効果

Effects of making records for interaction with children using DVD observation

清水 益治・小椋たみ子・松尾 純代・鶴 宏史

Masuharu Shimizu Tamiko Ogura Sumiyo Matsuo Hirofumi Tsuru

はじめに

保育現場では、子どもの観察記録は欠かせないものである。このことは、児童福祉施設最低基準の第14条で児童票の作成が、保育所保育指針で小学校へ保育所児童保育要録（子どもの育ちを支える資料）の送付が義務づけられていることから、当然であろう。しかし、①子どもの何をどのように観察すればよいのか、②観察した内容をどのように記録すればよいのか、また③その記録をどのように保育に活用すればよいのか、さらには④これらを実施するための観察力、記録力、活用力をどのように訓練すればよいのかについて、統一した見解は示されていない。

観察、記録、活用に関しては、さまざまな専門書や啓蒙書が出版されている。例えば、鯨岡（鯨岡・鯨岡 2007, 2009; 鯨岡, 2012）は、エピソード記述が子どもの深い理解に有効であること、保育の記録としても活用できることを説いている。今井（2009）や増田ら（2009）、柴崎（2011）は、要録を意識した記録の書き方を提案している。また関（関, 1997; 関ら, 2001）や寺田ら（2009）も、日々の保育に活用できる記録の書き方や観察の着眼点を示している。しかしながらこれらは、提案や推奨に止まり、養成段階や現任研修における訓練にはつながっていない。なお、養成段階では、記録を書く練習として、保育実習において実習記録をつけるが、この様式も保育現場で用いている記録とは異なっているのが実情である。

ここで、上記の4つの疑問に対するヒントを得るために、保育における観察や記録に関する学術論文を調べてみた。CiNiiで「幼稚園・観察・記録」の3つのキーワードを指定すると37本、「保育園・観察・記録」を指定すると23本、「保育所・観察・記録」だと7本の論文が検索された（平成24年8月29日現在）。これらのうち、重複しているもの、学会発表、さらに実際に子どもを観察していないものなどを除き、以下では、上記の4つの疑問に関連づけて概観する。

子どもの何をどのように観察すればよいのか 多くの論文が、この疑問に結びつけられる。例えば、小橋川（小橋川, 1966; 小橋川, 1967; 小橋川・清村, 1968）は、幼児の性役割の獲得に及ぼす要因を観察している。川島（1997）は幼児の遊びを数量感覚の育ちに焦点を当てて観察している。高辻（2002）は幼児のストレス場面を観察し、レジリエンス尺度の作成に役立てている。高月・松岡（2006）は入園当初の3歳児の人間関係の育ちに焦点を当てている。石井（2004）は音楽で生起する幼児の情動を観察する方法を提案している。根ヶ山ら（2005）は乳児の泣き、中野ほか（2007）は幼児の背臥位からの立ち上がりの動作、佐野（2011）は幼児の音楽経験に、それぞれ焦点を当て、その観察方法を提案している。またこれらは子どもに焦点を当てているが、辻村・友定（2007）は絵本のコーナー、柳ら（2007）は保育中に保育者が行う音楽活動、山田

ら（2008）は保育中の保育者間のかかわりに焦点を当て、その観察結果を報告している。

観察した内容をどのように記録すればよいのか 妹尾・鈴木（1983）は食事行動の観察と記録にどのような時間間隔の観察記録が適当かを検討している。小嶋・仲川（2006）はロボットと自閉症児とのかかわりをVTRを使って記録している。渡邊（2006）はドキュメンテーションとして、録音、写真、VTR、作品など、あらゆる媒体を記録することを提案している。植村ら（2010）は観察記録にあたり、片手で持てるサイズのWebカメラ付きモバイルPCを開発している。

記録をどのように保育に活用すればよいのか この疑問に関して、奥山（2008）は保育記録が子どもの集団形成の度合いの推測、佐野（2011）はそれが音楽経験の程度の推測に活用できると述べている。金・園山（2008）は、障害のある幼児の個別指導計画を立てる際に観察記録を活用することを推奨している。北野・吉岡（2009）は、広汎性発達障がいを持つ子どもを療育機関から園への移行後も継続して観察することにより、早期療育をいつから開始すればよいのが推測できることを示している。また、最近、このような記録の活用について、工学系の論文が出版されるようになってきた。例えば、木原ら（2007）と今城ら（2009）は、4秒ごとに活動量が計測できる歩数計や電波による個体識別装置を使った記録が、子ども同士の交友関係の推測に活用できるとしている。仁木ら（2009）は、保育の記録から保育者の保育傾向が抽出できるシステムを作っている。

観察力、記録力、活用力をどのように訓練すればよいのか この疑問に関係づけられる論文は数が少ない。実習や研修に関連づけた論文が該当するが、研修に関連づけた論考はなかった。実習に関して、野口ら（2004）は、幼稚園における観察記録実習を提案している。その効果として、実習生だけでなく、保育者も省察過程を広げられること、保育の省察を背景のあるものとして理解できるようになること、多様な実践と研究の視点に気づくなどの意義があると主張している。阿部・村井（2008）は、幼稚園実習で特定の幼児の観察を2回繰り返させ、その記録を分析した。そして、観察の繰り返しによって、幼児を多方面からとらえるようになること、幼児の内面を知ろうと努力するようになること、またそれを受け止めようとする姿勢が見られるようになることを述べている。

ところで、上記4つの疑問のそれぞれに答えることは重要と思われるが、保育現場では、これら4つのすべてに答えられない限り、保育実践に役立つ資料とは言いがたい。なぜなら、保育実践はPDCAサイクルplan（計画）、do（実践）、check（評価）、action（改善）の繰り返しで成り立っており、このうちC（評価）が観察、記録、活用のすべてに関わるからである。冒頭で述べたように、保育現場で観察・記録・活用について統一した見解がないのは、保育現場が上記の4つの疑問の解決につながる共通の力が弱い可能性がある。

4つの疑問の解決につながる共通の力の1つとして、本研究では、子どもや自らのかかわりを客観的にとらえる力を考える。この力に焦点を当てた理由は次の3つである。1つめは、現職の保育者は、自らのかかわりを客観的に振り返る時間が少ないと思うからである。日本保育協会（2012）は、全国域の調査で、保育士が出勤から退所までに時間をどのように使っているかを調べた。その結果、記録に費やしている時間の平均は24分、しかしその分布を見ると、30%程度の保育士は0分であった。これでは担当する子どもの様子を記録するだけでも時間的に不足すると考えられる。

2つめは、これまでの保育士養成の教育課程には、客観的に子どもや保育をとらえる力を培うための授業内容がなかったからである。「教科目の教授内容」（平成15年12月9日 雇児発第1209001号。一部改正雇児発第0227005号平成21年2月27日）を見る限り、「記録」という表現

は、「乳児保育」の中に「5. 保育の計画と記録・自己評価」として、また「保育実習」の中に「実習記録」として現れるに過ぎなかった。なお、2011年から適用されている保育士養成課程では、「乳児保育」と「保育実習」に関係する科目以外でも、以下に示すように「記録」が繰り返し強調されている。すなわち「保育原理」の中で「計画・実践・記録・評価・改善の過程の循環」、「相談援助」の中で「計画・記録・評価」、「子どもの保健Ⅱ」の中で「保健活動の記録と自己評価」、「保育課程論」の中で「保育の省察および記録」、「保育内容総論」の中で「保育における観察」と「保育における記録」、「社会的養護内容」の中で「記録及び自己評価」、「保育相談支援」の中で「保護者支援の計画、記録、評価、カンファレンス」と、繰り返し強調されている。

最後の理由は、客観的にとらえる力を持つことで、観察と記録、さらにその活用がうまくつながると考えられるからである。主観的な観察は、深い省察を生む可能性があるが、不安定で継続的に実施できるとは限らない。またそれを記録した場合、他の人との記録の共有や共通理解が困難になる。記録の共有や共通理解がなされないと、個人的にそれを活用することはできても、全員が活用することはできない。これに対して、客観的な観察とその記録は、継続的に積み重ねることが可能であり、かつ誰もが共有でき、さらに活用できる。

客観的にとらえる力を養う保育現場の取り組み 日々の保育において、保育者は、一人一人の子どもとのコミュニケーションを深め、子どもの発達を援助する役割を担っている。この役割を全うするためには、子どもの姿を客観的にとらえ、それを保育者間で共有することが重要である。また、配慮を必要とする子どもと関わる場合、この客観的にとらえる力は不可欠である。ここでは、コミュニケーションの成立が難しい子どもへの支援の方法のひとつであるINREAL (INterREActive Learning (相互に反応しあうことで、学習とコミュニケーションを促進する) アプローチを紹介する。このアプローチでは、以下の重要性を指摘している (日本インリアル研究会)。

1. 話しことばだけではなく視線、表情、身振り等非言語行動もコミュニケーション行動としてとらえる。
2. 子どもは人との豊かなコミュニケーションの楽しさを経験することで、潜在能力を十分発揮できるようになる。
3. ことばの表象機能だけでなく、人との相互作用の媒体として持つ伝達機能も重視する。
4. コミュニケーションの成立には、問題を持つ子どもだけでなく、もう一方の担い手である大人の要因も相互客観的に評価する。

この目的を達成するために、INREALでは大人の子どものかかわりのビデオ分析を行い、大人側の子どもの行動へのsensitivityを高めるトレーニングがなされている。

保育現場においてもビデオ分析はとりいれられている。澤井・駒井 (2007) は現職保育士にビデオによる自己評価を行い、自己の保育の内容や方法をみなおし、保育士の質の向上を行った報告をしている。保育士は、職務遂行において人間性や専門性において常に厳しく自らを顧みることを求められる職種であり、それらを果たすために自己研修を重ねていく責任と責務をおっている。

本研究の目的 著者らが所属する帝塚山大学現代生活学部こども学科では、保育士以外を志望する学生も入学している。しかし保育士のみならず、本学科が養成を行っている幼稚園教諭、小学校教諭においても、子どもの行動への高いsensitivityをもち、子どもにかかわることを要請されている。そこで、本学科では、自己と子どものかかわりを、DVDを通して客観的にみなおすトレーニングを1回生の後期に取り入れている。本研究の目的は、このトレーニングの効果を検証する

ことである。

客観的な観察と記録のトレーニングは、心理学の分野では、従来から行われている。例えば、発達検査や知能検査などの個別検査は、検査場面における客観的観察に基づいて検査対象を理解しようとするものである。心理学の実験も、実験場面を限定したり、条件を統制して客観的観察を行う手法である。そして何より、観察法として一般に用いられる逸話記録法は、どのような状況で、どのような行動をしたのかを逸話形式で書き出し、そこから対象を理解しようとするものである。このように方法論として確立しているので、本学科では心理学における観察法のトレーニングを適用することになっている。

DVDを用いた理由は、パソコンで個人視聴が可能で、自らのかかわりを客観的に振り返ることができるからである。集団視聴の場合、1人の学生が該当部分を記録し損ねると、全員が再度その部分を見る必要がある。個人視聴だと該当部分を繰り返し見ることができる。また他人の行動の観察では、その行動の背後にある意図や思いに気づくためには、訓練の積み重ねが必要である。これに対して、自分のかかわりをDVDで振り返れば、自分がかかわったときの意図を思い出すこともできる。

先に概観した研究では、実習を活用し、比較的時間をかけた観察を行っていた。また記録の評価を関わった本人ではなく、研究者が行っており、効果を数値によって調べてはいなかった。しかしDVDを使って記録した場合、短時間のかかわりでも分析が可能である。また記録の評価も本人が直接的に可能である。さらに本研究では、自己の関わりの客観的な観察と主観的な考察をさせる前後に、関わりのふり返りをさせ、客観的な観察の効果を検証した。

方 法

参加者 平成23年度のこども学科入学生のうち、1回生後期に開講されている基礎演習Ⅱを履修した118名に調査に協力してもらった。この授業は、こども学科の全教員が分担して担当している授業であり、平成22年度から、つどいの広場参加授業（3回）、幼稚園小学校見学授業（3回）、各教員の専門に応じた授業の3種類の授業を行っている。平成23年度の各授業担当者の数は、つどいの広場参加授業が4名、幼稚園小学校見学授業が4名、各教員の専門に応じた授業が6名であった。本研究の主たる分析対象であるつどいの広場参加授業の概要を以下に示す。

つどいの広場参加授業 つどいの広場は、現代生活学部子育て支援センター「まっぼっくり」が、毎年、前期と後期の2期に分けて展開している事業の1つである。0歳から3歳未満（3歳以上のきょうだいが参加する場合あり）の子どもとその保護者を対象に、子育て支援センターの施設を開放し、親子で自由に遊ぶ空間と時間、遊び道具などを提供するものである。毎週1回、10:00～12:00に、登録者が自由に参加する形で事業が行われている。前期は、学科の教員とセンターのスタッフが、後期は、こども学科の学生も加わり、子どもやその保護者に関わっている。

つどいの広場参加授業は、このようなつどいの広場で参加実習をすることが主たる内容であり、次の4つが目的をであった。すなわち、①子どもと・親との触れあう機会を持つ、②子どもの姿に学びながら、子どもとの遊びの内容を考える、③こども、保護者と自分のかかわり体験を記述する、④子どもと自分とのかかわり、遊びに対する子どもの反応を記録やビデオを見ながら振り返る、が目的であった。3回に渡って展開するこの授業は、事前指導、参加実習、事後指導からなっていた。事前指導では、次の6つの内容を指導した。すなわち、①子育て支援センター、つどいの広場の説明（5分）、②つどいの広場参加授業の説明（15分）、③参加実習を録画したDVDの視

聴（15分）、④参加実習の見学（25分、移動時間を含む）、⑤指導案の作成（25分）、⑥参加実習にあたっての諸注意（5分）を指導した。参加実習では、**図1**に示すようにワイヤレスマイクをポケットに入れたエプロンをつけ、子どもと接しながら、指導案に沿って遊びを展開した。その遊びは、隣接する観察室から操作されるカメラで、2つの方向からDVDに録画された。録画時間は、1人の参加者につき5分とした。事後指導では、参加実習で録画されたDVDに対して、言語面と非言語面に焦点を当てて、行動記録を作成した。

材料 事前指導の授業では、**図2**に示す指導案を書くことになっていた。

図3は参加実習の直後に用いた評価調査用紙である。12の項目にそって、「非常によくできた」(1)から「全くできなかった」(6)までの6段階で評定するものである。これらの項目は、相川(2006)の報告で、幼稚園教諭免許状取得の目的実現のための自己課題として学生があげた項目を参考にした。また、著者らが学生に身につけてほしいと願っている子どもへのかかわり行動、1週間前の事前学習での遊びの計画、つどいの広場が保護者が参加した子育て支援の場であるという特性も考慮して作成した。



図1. 参加実習で用いたエプロンとマイク

私と子どもの遊び方表				
どのコーナーの	どこで/どの玩具で	たぶん子どもは〇〇な反応する	私はこのようにかかわる	反省（実習終了後記載）
<例> ・畳C ・備付玩具C ・道具のないC ・戸外	絵本 「ぼらぼらいこか」	・絵本をじっと見ている。 ・子どもがうなずく。 ・一緒に絵本をみる。 ・ ・	・「何の絵本をみているのかな。この絵本一緒にみようか」と声をかける。 ・子どもと並んで絵本を読む。 ・ ・	
・畳コーナー ・備付の玩具コーナー ・戸外				
・畳コーナー ・備付の玩具コーナー ・戸外				

学籍番号 () 氏名 ()

図2. 事前指導で用いた指導案

「つどいの広場」実習直後

学籍番号 _____ 氏名 _____

つどいの広場でビデオ録画したときにかかわった子ども
 _____ 歳 _____ ヶ月 性別 男児 女児 (○をつけてください)

こどもの氏名 _____

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。

		非常に よくできた	かなり よくできた	やや よくできた	やや できなかつた	かなり できなかつた	全く できなかつた
1	「私と子どもの遊び方表」に沿って関わる ことができたか	1	2	3	4	5	6
2	子どもの興味や関心を理解 できたか	1	2	3	4	5	6
3	子どもの年齢にそった遊びが できたか	1	2	3	4	5	6
4	子どもの言うことばが理解 できたか	1	2	3	4	5	6
5	子どもに対することばかけ ができたか	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がとれたか	1	2	3	4	5	6
7	子どもの目線にあわせた 関わりができたか	1	2	3	4	5	6
8	子どものしている行動の 意味をよみとることができたか	1	2	3	4	5	6
9	子どもと積極的に かかわることができたか	1	2	3	4	5	6
10	保護者と会話が できたか	1	2	3	4	5	6
11	子どもと楽しい かわりをする ことができたか	1	2	3	4	5	6
12	子どもに対して その場にあった 援助を することが できたか	1	2	3	4	5	6

2. 予想していた子どもの姿と、実際に関わった子どもの姿に違いがあった場合、どのようなものであったか書いてください

3. 子どもにかかわった感想を自由に書いてください。

図3. 参加実習の直後に用いた評価調査用紙

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。下書き記録用紙は、A3縦サイズで、6行3列の枠が書かれていた。枠の一番上の行には、各列のタイトルとして、「時間（わかれば記載）」「大人の行動（言語、非言語（表情含む）」「こどもの行動（言語、非言語（表情含む）」が書かれているほかは空白であった。提出報告書は、A3横サイズで、左側は、下書きに基づいて客観的な観察記録を書く欄で6行4列の枠が書かれていた。枠の一番上の行には、各列のタイトルとして、「おおよその時間」「どこで/どの玩具で/誰に（子ども氏名、年齢）」「学生（私）の行動（言語、非言語（表情含む）」「こどもの行動（言語、非言語（表情含む）」が書かれているほかは空白であった。右側は、左に示した客観的な記録に基づき主観的に考えて書く自由記述欄で、以下の7つの質問が書かれていた。①DVDを視聴し、あなたの子どもへの働きかけについての感想、②DVDを視聴し、子どもはあなたの働きかけに対してどのような反応をしていたか。子どもはどのように感じていたか、③使用した玩具、あなたが行った遊びはどうだったか、④ビデオ視聴により気がついたこと、⑤今後の課題（改善点、わからなかったこと、これから学んでおく必要があることなど）、⑥お母さんの様子はどうだったか、⑦その他。

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。評定内容は図3と同じであった。

手続き 本研究の主な関心は、参加実習の直後と事後指導の後で求めた評定の結果を比較することである。そこでここでは、最初の評定後から2回目の評定用紙の提出までに行った事後指導について詳細に述べる。

事後指導では、自分の子どもへのかかわりかた、遊びを客観的に見るトレーニングとして、パソコンとヘッドホンを使ってDVDを再生し、1分ごとに行動記録を作成していくことが求められた。その際、子どもとのかかわりにおいて子どもの表情等非言語行動のよみとりの重要性、子どもの発達、個性にあったかかわり、遊びをすることの重要性、及び、自分のかかわりかた、玩具、遊びかたで子どもの行動が変化することに気づくことの重要性が強調された。

事後指導の宿題として、下書き記録用紙を提出報告書の左の欄に清書し、右の欄で、DVD再生を通して自分と子どものかかわり、遊びの設定などについて主観的に考えることと、今後の課題について考えることが課された。またその際、2回目の評定は、提出報告書を完全に作成した後で評定をすることが強調された。

統計的分析にはSTATISTICA10を用いた。

結 果

118名のうち、事後指導後の評定用紙を提出しなかった者と実習直後と事後指導後の各12項目の評定の中に1項目でも欠損値があった者は分析から除外した。分析対象となったのは、96名(男子39名、女子57名)であった。

表1は、実習直後と事後学習後の各評定項目に対する平均値とその検定結果を示したものである。検定には、従属2標本のt検定を用いた。この表からわかるように、「子どもの興味や関心を理解できたか」「子どもの年齢にそった遊びができたか」「子どもの言うことばが理解できたか」「子どもに対することばがけができたか」「子どもと視線を合わせてコミュニケーションが取れたか」「子どもの目線に合わせて関わりができたか」「子どものしている行動の意味を読み取ることができたか」「子どもと積極的に関わるのができたか」「保護者と会話できたか」「子どもと楽しいかかわりをするのができたか」の7項目で有意差があった。

値を見ると、いずれの項目でも実習直後よりも事後学習後の方が評定平均値が高くなっていた。1が「非常によくできた」、6が「全くできなかった」なので、事後学習によって「できなかった」の方向に変化したことになる。

評定は1から6の6段階であったので、その中間の値は3.5である。この値は、「ややできた(3)」と「ややできなかった(4)」の間であり、平均値がこの値よりも有意に小さい場合は「できた」、反対に有意に大きい場合は「できなかった」と判断されたことになる。そこで、この値を参照定数として平均値との比較を行った。ゴシック体で示した値は有意に小さい平均値、イタリックで示した値は有意に大きい平均値である。

「私と子どもの遊び方表」に沿って関わるのが出来たか」という項目は、実習直後も事後学習後も、平均値が3.5よりも有意に大きく、「できなかった」と判断されていた。実習直後は他のすべての項目で、平均値が3.5よりも有意に小さく、「できた」と判断されていた。これに対して事後学習後は、「子どもの年齢にそった遊びができたか」「子どもの言うことばが理解できたか」「子どものしている行動の意味を読み取ることができたか」「保護者と会話できたか」「子どもに対してその場にあった援助をすることができたか」の5項目で平均値が3.5と有意差がなくなった。これらは、実習直後は「できた」と判断されていたが、事後学習によって「できた」か「で

きなかった」かが曖昧になった項目と言える。

表1. 実習直後と事後学習後の各評定項目に対する平均値とその検定結果

		実習直後	事後学習後	検定結果
1	「私と子どもの遊び方表」に沿って関わる事が出来たか	3.9	3.9	
2	子どもの興味や関心を理解できたか	3.0	3.3	**
3	子どもの年齢にそった遊びができたか	3.1	3.3	*
4	子どもの言うことばが理解できたか	3.2	3.5	**
5	子どもに対することばがけができたか	2.9	3.0	
6	子どもと視線を合わせてコミュニケーションが取れたか	2.4	2.8	**
7	子どもの目線に合わせて関わりができたか	2.6	3.0	**
8	子どものしている行動の意味を読み取ることができたか	3.2	3.3	
9	子どもと積極的に関わる事ができたか	2.9	2.8	
10	保護者と会話ができたか	2.8	3.3	***
11	子どもと楽しいかかわりをする事ができたか	2.6	2.9	*
12	子どもに対してその場にあった援助をする事ができたか	3.1	3.3	

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

次に学生の性による違いを分析するために、項目ごとに2(学生の性;男性、女性)×2(調査時期;実習直後、事後学習後)の分散分析を行った。学生の性の主効果はすべての項目で有意ではなかった。交互作用に関して、「子どもと視線を合わせてコミュニケーションが取れたか」と「子どもの目線に合わせて関わりができたか」という2つの項目では有意な傾向が見られた。平均値を示したものが表2である。どちらの項目でも、男子学生では、実習直後から事後学習後にかけて、平均値が有意に増加していた。女子学生ではこのような増加は見られなかった。

表2. 学生の性別に見た実習直後と事後学習後の各評定項目に対する平均値

	男子学生		女子学生	
	実習直後	事後学習後	実習直後	事後学習後
子どもと視線を合わせてコミュニケーションが取れたか	2.5	3.1	2.4	2.6
子どもの目線に合わせて関わりができたか	2.6	3.3	2.6	2.8

続いて、子どもの性による違いを分析した。男児が56名、女児が40名であった。項目ごとに2(子どもの性;男児、女児)×2(調査時期;実習直後、事後学習後)の分散分析を行ったところ、子どもの性の主効果はすべての項目で有意ではなかった。また交互作用もすべての項目で有意ではなかった。

次に、子どもの年齢による違いを分析した。子どもの年齢は10ヶ月から47ヶ月まで分布しており、中央値は25ヶ月であった。そこで中央値未満(10ヶ月以上24ヶ月以下)を年少群、中央値以上(25ヶ月以上47ヶ月以下)を年長群とした。2(子どもの年齢;年少児群、年長児群)×2(調査時期;実習直後、事後学習後)の分散分析を行ったところ、「子どもの年齢にそった遊びができたか」「子どもの言うことばが理解できたか」「子どものしている行動の意味を読み取ることができたか」の3項目で子どもの年齢の主効果が有意であり、いずれも年少児群の方が年長児群よりも平均値が高かった。すなわち、これらの項目では、年少児群と関わった者の方が年長児群とかかわった者よりも、「できなかった」と答えた。また「子どもに対してその場にあった援助をする事ができたか」の項目では交互作用が有意であり、「子どもの言うことばが理解できたか」の項目でもその傾向が見られた。これらの交互作用について、平均値を示したものが

表3である。どちらの項目でも、年少児群では、実習直後から事後学習後にかけて、平均値が有意に増加していた。年長児群ではこのような増加は見られなかった。

表3. 子どもの年齢別に見た実習直後と事後学習後の各評定項目に対する平均値

	年少児群		年長児群	
	実習直後	事後学習後	実習直後	事後学習後
子どもに対してその場にあった援助をすることができたか	3.1	3.6	3.2	3.1
子どもの言うことばが理解できたか	3.3	3.9	3.0	3.1

考 察

本研究では、保育者を志望する学生に、子育て支援センターのつどいの広場で参加実習として子どもと関わる経験をさせ、その関わりを、1人の学生につき5分間、DVDを使って録画した。事後指導として、録画されたDVDを書き起こす作業を通して、客観的な記録の書き方を練習させた。またその記録を主観的に考察することも事後指導として求めた。そして参加実習の直後と事後指導後に、評定尺度を用いて関わりを振り返らせた。本研究で得られた主な結果は、次の3つである。

1. 実習直後と事後学習後の各評定項目に対する平均値を比べると、事後指導後の方が「できなかった」の方向に値が高かった。
2. 「私と子どもの遊び方表」(指導案)に沿って関わる事が出来たか」という項目では、実習直後も事後学習後も、「できなかった」と判断されていた。
3. 男子学生の方が、また関わった子どもの年齢が2歳以下の方が、事後指導後に「できなかった」の方向に値が大きく変化した。

「できなかった」側に評定平均値が動いたという結果は、DVDを使って客観的に観察・記録を作るという事後指導によって、保育者を志望する参加者に、さまざまな「気づき」を促したと解釈できる。「できなかった」側の評定は、「できなくなった」と考えることもできる。しかしながら、実際に参加者が子どもと関わったのは参加実習の時だけであり、「できなくなった」わけではない。むしろ参加実習の直後は「できている」と評定していた項目に、DVDを通してよく見ると「できていなかった」と気づいたと解釈する方が妥当であろう。

「できていなかった」という気づきは、参加者の有能感を下げる可能性がある。保育の現場で保育者が評価を嫌い、日本保育協会(2012)が示したように、記録にあまり時間をかけないのは、自らの有能感を下げたくないという気持ちの表れかもしれない。しかしながら、記録や評価を抜きにして、保育は改善しないし、保育の質の向上は望めない。保育者の有能感を下げずに、保育を振り返るシステムの構築が必要であろう。

このシステムに関しては、白山市保育内容研究会(2011)の取り組みを紹介したい。同研究会では、子どもの「生きいきとした姿」を逸話記録法で書き出して集めている。そして、この記録を書く練習として、子どもが「生きいきとした姿」で遊んでいる様子を録画したDVDを使って、参加者が所定の様式に記録を書く研修も実施している。この研修ではうまく書けた記録を公開し、参加者がモデルにできるよう工夫している。なお、この研究会は、集まった記録は子どもの年齢順に並べ、状況や場面を分析することで、どのような環境を準備すると、子どもが「生きいきとした姿」で遊ぶのかを調べ、まとめている。また事例集として、一人一人の保育者がかかわった「生きいきとした姿」の記録を作成する予定である。このようなまとめや事例集の作成は、保

育者の有能感を育てながら、子どもが保育所で生きいきと過ごすためのヒントも保育者に与えてくれると期待できる。

客観的な観察を求めることで「できなかった」の評定が増える個人差については、慎重な検討が必要である。参加者である学生を伸ばすという点では、「できなかった」の評定が増えることは好ましい。有能感の多少の低下は、さまざまな指導で回復させられる可能性がある。しかしながら、関わった子どもの年齢が2歳以下の方が、参加者は事後学習によって「できなかった」と気づいた点は、子どもがどのような関わりを受けていたのかについて確認が求められる。

なお、本研究を行った後期の「つどいの広場」終了時点で、保護者にアンケートを依頼した。その中で「学生のつどいの広場参加について」尋ねたところ、「非常によかった」47%、「かなりよかった」42%、「少しよかった」11%で、否定的な保護者の感想はなかった。感想のいくつかを紹介すると「学生さんに子どもと触れ合ってもらったり遊んでもらったりして親子ともども楽しませてもらいました。」「子どもが普段大きいお兄ちゃんお姉ちゃんと遊ぶ機会が無いので、そういう年代の方たちと関わられて良かった」などであった。これらの結果から、参加している子どもの保護者には、学生の参加はよかったと考えられる。

「私と子どもの遊び方表」に沿った関わりが「できなかった」という評定結果は、この表の立て方の改善に役立てることが可能であろう。どのような遊び方を想定した場合、「できなかった」のかを分析することで、よりよい遊び方を考えられるような指導をする際のヒントが得られる。

本研究は参加学習した直後とビデオ分析後の12項目からなる質問紙への評定結果をもとにした報告である。学生が宿題として提出する事後指導の報告書には、学生、子どもの行動記録、DVDを視聴後の子どもへの働きかけの感想、学生のかかわりへの子どもの反応の読み取り、使用した玩具や遊びの適切性、ビデオ視聴により気がついたこと、今後の課題などの自由記述が求められている。今後、観察記録や学生の報告書に記載された各項目への自由記述を分析し、「DVDを用いた子どものかかわり記録作成の効果」の検証をしていくことが課題である。

また、本試みは学生にとっては1回、1時間あまりの子どものかかわりの時間であり、また、ビデオ録画は5分に過ぎない。学生のビデオ分析後に「できなかった」という評定の学生の「気づき」を「できるようになった」という気づきに変容させ、子どもの行動への高いsensitivityを有し、豊かな子どものかかわりを展開できる保育者を養成するための指導を、2回生以降の講義の中で体系的に行っていくことが求められている。

引用文献

- 阿部直美・村井尚子, 2008, 「実習における個人観察の意義の検討」『大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要』7:111-20.
- 相川徳孝, 2006, 「保育実習における学生の目的意識の形成」『聖学院大学論叢』19(2):73-81.
- 白山市保育内容研究会, 2011, 『生きいきとした白山っ子をめざして～子どもの育ちを支える環境を考える～平成22年度事例集』.
- 今井和子, 2009, 『保育を変える記録の書き方評価のしかた』ひとなる書房.
- 石井信生, 2004, 「保育園児の音楽享受における情動的意味についての実験的研究: 表情画より成る評定尺度の構成とその試用結果をとおして」『音楽文化教育学研究紀要』16:1-12.
- 川島光香子, 1997, 「遊びを通じた数量の感覚の育ちを見つめる: 幼稚園から小学校への自然な移行をめざして」『日本数学教育学会誌』79(8):243-246.
- 金珍熙・園山繁樹, 2008, 「公立幼稚園における個別の指導計画に関する実態調査: 「障害のある幼児の受け入れや指導に関する調査研究」指定地域の協力園への質問紙調査」『障害科学研究』32:139-49.
- 木原真哉・糠野亜紀・新谷公朗・金田重郎・芳賀博英, 2007, 「活動量クラスタリングに基づく子どもの

- 交友関係の分析手法（教育関連システム）『情報処理学会研究報告. 情報システムと社会環境研究報告』2007(85):21-8.
- 北野絵美・吉岡恒生, 2009, 「汎汎性発達障害を早期に疑われる幼児への発達支援(第1報)療育機関等から保育園・幼稚園等への移行を通して見えてくる「意義」と「課題」について」『治療教育学研究』29:47-55.
- 小橋川慧, 1966, 「幼児の異性役割行動に及ぼすモデルの「脱制止」効果」『教育心理学研究』14(1):9-14.
- 小橋川慧, 1967, 「幼児の異性役割活動に及ぼすモデルの影響」『教育心理学研究』15(1):34-41, 62-3.
- 小橋川慧・清村武子, 1968, 「幼稚園男児の女性役割り行動に及ぼすモデルの影響」『教育心理学研究』16(1):1-6, 59.
- 今城和宏・上坂和也・柴田征宏・芳賀博英・金田重郎, 2009, 「RFID及び加速度センサによる子どもの交友関係の自動分析」『情報処理学会研究報告. UBI, [ユビキタスコンピューティングシステム]』2009(4):1-8.
- 高月教恵・松岡知子, 2006, 「子どもの人間関係の育ちと教師の関わり方についての一考察：入園当初の3歳児を中心に」『新見公立短期大学紀要』27:127-35.
- 小嶋秀樹・仲川こころ, 2006, 「療育・保育の現場でのヒューマン=ロボット=インタラクション（実証実験, HRI）」『情報処理学会研究報告. ICS, [知能と複雑系]』2006(131):25-30.
- 鯨岡峻, 2012, 『エピソード記述を読む』東京大学出版会.
- 鯨岡峻・鯨岡和子, 2007, 『保育のためのエピソード記述入門』ミネルヴァ書房.
- 鯨岡峻・鯨岡和子, 2009, 『エピソード記述で保育を描く』ミネルヴァ書房.
- 増田まゆみ・石井章仁・小櫃智子・高辻千恵, 2009, 『保育記録を生かした保育所児童保育要録の書き方』チャイルド本社.
- 中野知佳・柴喜崇・坂本美喜・佐藤春彦・三原直樹, 2007, 「発達に伴う背臥位からの立ち上がり動作パターンの推移：健常幼児を対象とした2年間の縦断調査」『理学療法学』34(1):21-8.
- 根ヶ山光一・星三和子・土谷みち子・松永静子・汐見稔幸, 2005, 「保育園0歳児クラスにおける乳児の泣き：保育士による観察記録を手がかりに」『保育学研究』43(2):179-86.
- 日本インリアル研究会, 「インリアルについて」.<<http://www3.kcn.ne.jp/~inreal/INREAL.html>> <<http://www3.kcn.ne.jp/~inreal/INREAL.html>> (2012年8月31日).
- 日本保育協会, 2012, 『平成23年度 保育士の実態に関する調査研究報告書』, 日本保育協会.
- 野口隆子・駒谷真美・姜娜・丹羽さかの・齋藤久美子・佐久間路子・塚崎京子・無藤隆, 2004, 「幼稚園における観察記録実習の意義」『お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター紀要』1:53-63.
- 奥山順子, 2008, 「幼稚園教育における「集団」の意味 -3歳児の園生活への「適応」をめぐる」『秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要』30:121-32.
- 仁木賢治・新谷公朗・糠野亜紀・金田重郎・芳賀博英, 2009, 「保育者の保育傾向を抽出できる発達記録システムの提案」『情報処理学会論文誌』50(2):601-14.
- 佐野美奈, 2011, 「音楽的諸要素の理解に向けた「フィンガープレイ」の展開の方法：幼児期における音楽経験促進プログラムの2年目の実践過程を通して」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』1:105-16.
- 澤井洋子・駒井美智子, 2007, 「ビデオ分析による自己評価点検に関する研究 -保育士のビデオ自己点検評価に関する報告-」『保育学研究』, 45(2) : 111-121.
- 関章信, 1997, 『幼稚園・保育園の先生のための保育記録のとり方・生かし方』鈴木出版.
- 関章信・高橋かほる・亀ヶ谷忠宏・兵頭恵子, 2001, 『幼稚園・保育園の先生のための保育記録のとり方・生かし方』鈴木出版.
- 妹尾寛子・鈴木継美, 1983, 「保育園児の食物摂取行動の直接観察」『日本栄養・食糧学会誌』36(1):47-52.
- 柴崎正行, 2011, 『保育所&幼稚園これからの要録理解と記入のために：何のためにどう書くかが、解説・記録から要録への流れ・記入例と朱書きでよくわかる!』ひかりのくに.
- 高辻千恵, 2002, 「幼児の園生活におけるレジリエンス：尺度の作成と対人葛藤場面への反応による妥当性の検討」『教育心理学研究』50(4):427-35.
- 寺田清美・田中浩二・網野武博, 2009, 『すぐに役立つ!保育の計画・記録・評価：保育課程から保育所児童保育要録まで』フレーベル館.
- 辻村明日香・友定啓子, 2007, 「幼稚園の絵本コーナーにおける参加観察記録の分析」『教育実践総合センター研究紀要』(24):181-94.

- 植村朋弘・刑部育子・戸田真志, 2010, 「観察記録ツール"CAVScene"のデザイン」『デザイン学研究作品集』(16):34-7.
- 渡邊哲也, 2006, 「指導計画の作成,実施,省察におけるドキュメンテーションの役割に関する研究」『新島学園短期大学紀要』26:113-22.
- 柳昌子・伊豆千栄美・片山順子, 2007, 「就学前教育における規律化のための音楽(第1報)」『九州女子大学紀要. 人文・社会科学編』44(1):47-59.
- 山田陽子・西垣吉之・西垣直子, 2008, 「保育者間の相互性の意義について」『中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要』9:119-24.