

D V Dを用いた子どもとの関わり記録作成の効果Ⅱ

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

清水 益治・小椋たみ子・鶴 宏史・松尾 純代

Masuharu Shimizu

Tamiko Ogura

Hirofumi Tsuru

Sumiyo Matsuo

問題と目的

CiNiiで、「ビデオ 保育」「ビデオ 幼児教育」「ビデオ 幼稚園」をキーワードにすると、それぞれ113本、29本、60本の論文が検索された（平成25年9月15日現在。「ビデオ 保育所」と「ビデオ 保育園」というキーワードも考えられるが、これらで検索されたものは、すべて「ビデオ 保育」で検索されたものに含まれていた）。ビデオの代わりに、DVDをキーワードにすると、同じ順に3本、1本、0本であった（同日現在）。これらのうち、学会発表や講演およびそれらの単なる記録を除き、入手可能なものを概観する（DVDをキーワードにしたものは、先の条件で全て除かれた）。

まず、実際に撮影したビデオを用いていない論文とそれを用いている論文に分けてみた。用いていない論文は、保育にビデオを使うことに対する利点や欠点に関する論文と、保護者等を対象に家庭等でのビデオ視聴の程度について調べたものであった。前者について、守永（1992）は、「保育中の忙しさの中では、見えなかった子どもの細かい動きが、ビデオによってまざまざと見られた事は、感動的であった」として、保育中にビデオで撮影することが保育を振り返ることになると、推奨している。家庭用の小型ビデオカメラ（アナログ方式でHi8というテープに録画するもの）が1990年に登場したことを考えると、かなり早い時期から保育室にカメラが持ち込まれていたと言える。保育実践をビデオで学ぶ取り組みも論文化されている（佐々，2001；関口，2003b；関口，2003a；吉田，2005）。

しかしながら、保育をビデオで撮り、行動観察をすることには制約や限界があるので注意すべきだという主張（佐伯，1994）や、大学教員などが保育研究としてビデオを保育室に持ち込むことに対する保育者の意識を調べて、安易な使用に警鐘を鳴らす論文も現れた（丸山・原野，1998）。まさにビデオの普及と共に、その使い方が問われるようになったのであろう。その中で石黒・内田・北・杉山（2003）が、ビデオの書き起こし（トランスクリプト作成）が、研究で探求するための問いを立てるのに役立つと論じているのは興味深い。

子どものビデオ視聴の程度について調べた論文には、視聴のマイナス面を強調するものと、むしろ視聴の有効活用を推奨したものがある。前者には増田・白岩（1999）、土谷（2001）、原田・谷本（2006）、関根（2012）が、後者には、徳田ら（2005）、吉田・藤田（2007）、Sharif（2007）、矢澤（2009）が含まれる。後者の論文は、ビデオを教材と位置づけている点で共通している。

実際に撮影したビデオを用いている論文は、特定の子どもの撮したもの（12本）、子ども同士の関わり、あるいは子どもの集団を撮したもの（8本）、子どもと保育者等、あるいは両者を含む保育や関わりを撮したもの（17）、その他を撮したもの（4本）に分けられた。以下ではそれぞれ

についてまとめる。

特定の子どもを撮したもの 子どもの発達に焦点をあてた論文、子どもの行動を測定・評価しようとした論文、ビデオを刺激として活用した論文に分けられる。子どもの発達に焦点をあてた論文として、進野ら（1993）は、3歳児と4歳児のひとり遊びを1年にわたって縦断的に撮影して分析した。その結果、どちらの年齢でもひとり遊びはみられるが、4歳児の方が3歳児よりもひとり遊びが少ないこと、3歳児に関しては保育室でひとり遊びが頻繁に観察されたこと、粘土など同一の素材を用いても遊び方は3歳児と4歳児で質的に異なることなどが示された。松山・八木・三富・田邊・田口（2003）は、保育園で4歳児の給食の摂取状況をビデオで撮影し、咀嚼回数を分析した。そして、成人よりも幼児の平均咀嚼回数が多いこと、一口ごとの咀嚼回数では幼児の方が個人差が大きいことを見いだした。藤崎（2004）は、幼稚園でうさぎ小屋に入出した子どもをビデオカメラで撮影し分析した。子どもの年齢別に関わりを比べると、年少児ではうさぎを追いかけたり、エサを投げたりする鼓動が多く、年長児では掃除やうさぎに対するコミュニケーション活動が多かった。中野・柴・坂本・佐藤・三原（2007）は、幼稚園の年少児クラスの子どもについて、背臥位からの立ち上がり動作のパターンを、2年間にわたり継続的にビデオに記録して分析した。そして、上腕、頭部、体幹の動作パターンには一定の推移傾向があるが、下肢にはそれがないことを見いだした。子どもの発達は、様々な切り口で捉えることができる。保育室の日常場面における発達は、検査場面や実験場面と異なり、生態学的妥当性の高いデータとなる。データの積み重ねと照合が期待される。

子どもの行動を測定・評価しようとした論文として、清水ら（2004）は、幼児が音楽活動の中でピアノの伴奏に合わせて振るタクトに、LEDと加速度センサーを取り付けることで、幼児1人1人の成長を調べられるとした。また、河合・永田・清水・新谷・金田（2004）と富澤・河合・新谷・芳賀・金田（2005）は、幼児の腰にセンサーを取り付け、かつビデオで撮影すると、保育室における1人1人の位置情報を記録できるとした。これらの研究は、最新の工学技術を保育室に持ち込もうとする動きであり、興味深いが、保育そのものの測定や評価とは、まだ結びつきにくい。これに対して、鍛冶・小林・紫竹・宮野（2006）は、幼稚園年長児を自由遊びの時間に1人ずつテラスに呼び出して、伴奏無しで歌を歌わせた。それをビデオで記録し、うたを採譜し、その調整や音域について分析した。そして、伴奏なしでも調の変動は少ないこと、声域は、曲によっては個人差が大きいことを見いだした。また汐見・村上・松永・保坂・志村（2012）は、0歳児高月齢クラスの乳児の自由遊びをビデオ観察し、行動を解析した。その結果、室内構成を変化させることで、乳児が落ち着き、集中し、じっくりと遊ぶようになることが明らかになった。これらの研究は子どもの行動を捉えながら、保育の質を向上させるヒントを提示している点で興味深い。今後は、この種の研究が望まれるであろう。

ビデオを刺激として活用した論文として、磯貝・佐藤・小池・堅田（1998）は、障害児教育が未経験の学生に対して、重度精神遅滞児の要求行動を捉える訓練プログラムと、その評価用としてビデオを活用している。水内ら（2007）は、自閉症児の事例について、文章とビデオで説明し、どのような支援をするかを保育者に尋ねた。その際、半数の保育者には自閉症という診断があるプロフィールを（既知群）、残りの保育者には何も診断がないというプロフィールを示した（未知群）。その結果、既知群と未知群の差は、自閉症児の保育経験を持つ者か否かで、現れ方に顕著な違いがあった。これらは障害児保育につながる論文であるが、島・上嶋・小林・小原（2012）は第1子が9ヶ月になる母親に、健常の3ヶ月児と9ヶ月児の映った15秒のビデオクリップを見せ、何に着目して子どもへの関わりを決定するかを尋ねた。そして、母親の持つ「不安」

や「回避」の高低によって、関わりの決定因が異なることを見いだした。これらの研究は、今後、対象者や材料を変えることで、大きく発展させることができるであろう。

子ども同士の関わり、あるいは子ども集団を撮したもの ここに分類される論文は、子どもの社会性の発達に関するものばかりである。松井・無藤・門山（2001）と松井（2001）は、幼稚園の3歳児から、それぞれ2年間と3年間、ビデオにより自由遊び場面の自然観察を行った。そして仲間との相互作用のきっかけに注目して分析し、次の結果を得た。幼児は相手の活動への仲間入りするだけでなく、自分の活動に相手を引き込んだり、新しい活動を一緒に開始したりする。3歳児では相手の行動の模倣が多い。4歳後半になると仲間を自分の活動に誘い入れたり、自分に注意を引きつけたりすることが増す。また「入れて」など明示的な仲間入りが増える。結城（2004）は、年長児の集団の中で、遊びや仲間関係が発展していく様子をビデオを用いて相互作用を分析して明らかにした。安藤（2007）は、年長児の音楽活動をビデオに録画し、「楽しかった」というサインである「笑顔」が得られたかどうかを検討し、指導プログラムを検討している。都築・上田（2009）は、3歳児のビデオ記録から、子ども同士の言動による争いであるトラブル場面で、周囲の子どもたちがどのように関わったかを調べ、1年間の変化を見た。その結果、傍観者の態度から、トラブル当事者へ関わろうとする態度、保育者の関わりを真似ることを経て、トラブル当事者の一方を味方する行為が現れてくることが明らかになった。伊藤（2011）はお誕生日会の準備過程を、毎月ビデオで記録し、年少児と保育者の行った発話及びイスへの着席行動を分析した。その結果、会の開始までに要する時間は短くなるが、その背景には着席までに要する時間の短縮と、着席を持続する時間の伸長があることが明らかになった。

これらの研究は、いずれも興味深く、さらなる発展を期待するものである。しかしこの区分に分類された研究では、ビデオを活用した取り組みが論文になっていない。例えば、発達差を示したビデオは、養成教育や現任研修に利用できるはずである。それらの取り組みを論文にすることで、証拠に基づく実践が可能になる。今後を期待したい。

子どもと保育者等、あるいは両者を含む保育や関わりを撮したもの 乳・幼児期の母子の関わりを分析した論文、自らの保育を振り返ることの効果を調べた論文、保育を大きな視点で捉えた論文に分けられる。乳児期の母子の関わりを分析した論文として菅野（2003）は、ビデオ録画された家庭での乳児の遊びを分析し、乳児前期には対人的な遊びが多く、後期になって物に関わる遊びが加わることで、遊びの種類が豊富になることと、後期には「物を渡すかに見えて渡さない」象徴的な遊びも現れることを示した。関根・中野・近藤・草薙・山路（2007）は、母親教室で50人の母親に、ビデオ育児日記を生後2,4,8,13週につけるように求めた。その日記を分析して、模倣が減り、クーイングと微笑が増えることを見いだした。幼児期の母子の関わりに関して松村・岡本・宇陀（2010）は、親子の絵本の読み聞かせ場面をビデオで撮影し、子どもの反応を記録した。そのビデオを分析し、子どもに好まれる絵本の頁を特定した。そして、子どもの好みと絵本の主題の関係性を調べたところ、全体の約5分の1の頁には反応はなく、子どもの好みと絵本の主題は無関係であることが示された。佐藤（2010）は、親子で物語を作成し、その過程をWebカメラで録画、ビデオを親が自身で振り返ると同時に他の親子とビデオを共有するWebアプリケーションを開発した。このアプリケーションは、子どもにお話の産出を促す母親の能力を伸ばすのに有効であることが示された。これらの研究は、まだ数が少ないが、子どもの発達を捉える論文だけでなく、それを活用する論文も出版されており、今後を期待ができる。

自らの保育を振り返ることの効果を調べた論文は、富田が精力的に発表している（富田・田上, 1999; 富田, 2000; 富田, 2003; 富田, 2005; 富田, 2006）。彼女は、自らの保育をビデオをみて振り

返るビデオ自己評価法が、幼稚園教員の援助スキルの変容に有効であることを示した。澤井・駒井（2007）は、保育所保育士にも、冨田が行ったようなビデオによる自己評価点検が有効であることを示した。岡花ら（2010）は、活動をビデオで録画し、ビデオ・カンファレンスとして活用することが、カリキュラム作成に役立つとしている。これらの研究は全て現職者を対象としたものであるが、小林・後藤（2004）は、保育学生に、自分と子どもとの関わりを録画したものを見せ、録音したものを聞かせ、文字化させた。その後、他の学生を交えてカンファレンスを行った。これを8回繰り返し、受容的関わりが増えるかどうかを調べたところ、望ましくない言葉掛けは自重することができたが、望ましい言葉掛けは増えなかった。以上のように、自らの保育を振り返ることの効果を否定する結果はない。しかしながら、研修や養成を考えるときには、制限時間を考える必要がある。研修すべき内容は他にもあるし、養成は期間が限られているからである。そのため、今後、この種の研究は、成果を詳細に調べ、より効果的でよい研修や養成につなげていくことが重要であろう。

保育を大きな視点で捉えた論文には4本が該当した。梶（1998）は、日、英、独、米、仏の保育の様子をビデオで撮り、各国の保育者や保育者養成校の教員に見てもらい、感想を尋ねた。この研究は萌芽的で詳細な分析がなされていないが、芦田ら（2007）は同様の方法で、日独保育者の保育観を比較している。また、鈴木・秋田・芦田（2008）も、幼稚園教員と小学校教員の発達観を同様の方法で比較している。この手法は、例えば保育学生と主任保育士の比較など、様々な発展を遂げられると思われる。一方、松尾・渕上・石田（2004）は保育を撮したビデオを保護者に見せることの効果を検討している。中坪・秋田・増田・箕輪・安見（2012）は保育をビデオで撮し、それについて保育カンファレンスで話し合わせる中で、カンファレンス中の談話スタイルを分析している。撮した保育を刺激として提示する研究手法は、今後、発展することが期待される。

その他を撮したもの 吉田（1996）は、人形を用いて、風邪と虫歯に関するビデオを作成し、幼児に見せることで、病気に対する幼児の理解を調べた。熊谷ら（1998）は、勤務中の幼稚園教諭の姿勢をビデオで撮って分析し、腰部への負担を調べた。上村（2010）は、保育学生が行う模擬保育をビデオで撮影し、ビデオカンファレンスを行うことが、学生の気づきにつながると述べている。森・高橋（2013）は、視聴したアニメーションをことばで説明する課題を幼児、小学生、大学生に実施し、ビデオで撮影して分析した。そして、小学生では表象的身振りが少なくU字型の発達曲線が見られることを示した。これらの研究は、まだ散発的であるが、今後の「ビデオ保育」あるいは「ビデオ 幼児教育」の研究の広がりを感じさせるものである。

ところで、これらの研究の中で、本研究の先行研究である清水ら（2013）に近いものは、小林・後藤（2004）である。この研究は、「(3) 子どもと保育者等、あるいは両者を含む保育や関わりを撮したもの」の中の「自らの保育を振り返ることの効果を調べた論文」に含まれる。すなわち、成果を詳細に調べ、より効果的でよい研修や養成につなげていくことが求められる。そこで本研究では、清水ら（2013）で明らかになった成果をさらに詳細に調べることを目的とする。

ここで清水ら（2013）を詳しく振り返っておく。この研究では、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「まつばっくり」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人の学生に付き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。その結果が表1で

ある。効果量（ r ）は改めて計算した。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」の評定が多いこと、すなわち、理解度や遂行の程度が低いことを明らかになった。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。

表 1 昨年度の結果（清水ら，2013 より）

| | 実習直後 | | | 事後学習後 | | | 差の検定結果 | | |
|-------------------------------|------|-----|------|-------|-----|------|--------|-----|------|
| | 平均値 | p | r | 平均値 | p | r | t | p | r |
| 1 「私と子どもの遊び方表」に沿って関わることが出来たか | 3.9 | ** | 0.31 | 3.9 | ** | 0.29 | | | |
| 2 子どもの興味や関心を理解できたか | 3.0 | *** | 0.46 | 3.3 | * | 0.24 | -2.706 | ** | 0.28 |
| 3 子どもの年齢にそった遊びができたか | 3.1 | *** | 0.38 | 3.3 | ns | | -2.076 | * | 0.22 |
| 4 子どもの言うことばが理解できたか | 3.2 | ** | 0.28 | 3.5 | ns | | -2.758 | ** | 0.29 |
| 5 子どもに対することばがけができたか | 2.9 | *** | 0.50 | 3.0 | *** | 0.40 | | | |
| 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 | *** | 0.70 | 2.8 | *** | 0.45 | -3.265 | ** | 0.34 |
| 7 子どもの目線に合わせて関わりができたか | 2.6 | *** | 0.67 | 3.0 | *** | 0.37 | -3.220 | ** | 0.34 |
| 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 | ** | 0.29 | 3.3 | ns | | | | |
| 9 子どもと積極的に関わることができたか | 2.9 | *** | 0.39 | 2.8 | *** | 0.47 | | | |
| 10 保護者と会話ができたか | 2.8 | *** | 0.46 | 3.3 | ns | | -3.579 | *** | 0.37 |
| 11 子どもと楽しい関わりをすることができたか | 2.6 | *** | 0.60 | 2.9 | *** | 0.45 | -2.436 | * | 0.25 |
| 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 | 3.1 | *** | 0.35 | 3.3 | ns | | | | |

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

しかしながら、ここに1つ疑問が生じる。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ことを示唆している。もしこの示唆が正しいならば、異なる基準で評定されたものを比較するのは困難であるという理屈が成り立ち、先の研究を否定することになる。そこで少なくとも、先の研究のデータだけから、実践の成果を云々することは避ける必要がある。本研究の目的は、清水ら（2013）と同じ調査に加えて、評定基準をそろえて、事後学習後、事前学習前、理解や遂行の程度を調べることである。

評定基準をそろえるために、本研究では評定の時期をそろえる。具体的には、事後指導後、事前指導前の状態を回想的に評定させた。もし、事後指導後の方が、回想的された事前指導前よりも、理解や関わりの「できた」の評定が高いのであれば、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）の成果が現れたと考えられる。

さらに、本研究では、事後指導後、次に、このように子どもと関わる機会があればどうかを併せて評定させた。将来を予測させることで、波及効果も測定することを計画したのである。

方法

参加者 平成24年度に、基礎演習Ⅱ（1年生時後期配当）を履修した者は101名であった（この授業の概要等は、清水ら（2013）参照）。このうち、以下に述べるつどいの広場参加授業の参加実習直後の調査と事後指導後の調査の両方に協力した者は87名であった。さらにこの87名のうち、2つの調査票に完全に回答した者は78名（男子25名、女子53名）であった。そこでこの78名を参加者として分析の対象とした。

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」については、清水ら（2013）参照）。つどいの広場参加授業は、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、事前指導、参加実習、事後指導の3回からなっていた。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、①参加者への紹介(5分)、②子どもとのかかわり(60分)、③終わりの会(10分)、④体験直後のアンケート記入、関わり記録用紙記入(15分)で構成されている。②の子どもとの関わりでは、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、自分の子どもへの関わりかた、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、子どもとの関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、個性にあった関わり、遊びをすることの重要性、及び、自分の関わりかた、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関わり、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。

材料 図1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、清水ら(2013)と同じであり、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、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を考慮して作成したものである。

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))」「子どもの行動(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))」「子どもの行動(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3つの部分からなっており、1つは図1の評定欄と同じであった。残り2つを図2に示す。

図2の上は、「自分と子どもの関わりの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、将来、どうかということ

「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 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 | 「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1. 参加実習の直後に用いた評価調査用紙

を尋ねている（以下、「次の機会」とする）。下は、つどいの広場参加型授業の事前指導の前には、（中略）どの程度できていたと思いますか?」として、事前指導前を振り返って尋ねている。項目3から13は、図2に示した直後に用いた評価欄の項目2から12を名詞句の表現にしたものであり、ほぼ同じである。

分析方法 今回は、評価された値を分析した。そのため表1と類似の表を作成した。まずは表1と同じ表を今年度のデータで作った。実習直後と事後学習後の各項目に対する平均値とその検定結果である。次に、事前学習前と事後学習後の平均値の比較を行った。事前学習前は、事後学習後、回想的に評価を求めたものなので、評価基準はそろっている。続いて、事後学習後と次の機会の平均値を比較した。この「次の機会」も、事後学習後に、想定して評価を求めたものなので、評価基準はそろっている。最後に事前学習前と次の機会の平均値を比較した。なお、統計的分析にはSTATISTICA10を用いた。

3. 自分と子どものかわりの 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、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。

| | | 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 | 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関わりをすること | 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 |

4. 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。

| | | 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関わりをすること | 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 2. 事後指導後の調査で追加した評価欄

結果と考察

1. 昨年度の結果との比較

表2は、実習直後と事後学習後の各評価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。評価は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小さい場合は「できた」、反対に大きい場合は「できなかった」と判断されたことになる。イタリックで示した値は3.5よりも大きい平均値、ゴシック体で示した値は3.5よりも小さい平均値である。この3.5を参照定数として平均値との検定を行った。表1にならって、検定結果の有意確率 (p) と効果量 (r) も表に掲載した。

実習直後の平均値について、項目1の「私と子どもの遊び方表」に沿って関わる事が出来たか」では平均値は3.5よりも有意に高く、その効果量は「中」であった。項目3「子どもの年齢に

そった遊びができたか」では平均値は3.5との間に有意差はなかった。これら以外の項目では、すべて平均値が3.5よりも有意に低かった。効果量を見ると、項目による違いがあった。項目4と「子どもの言うことばが理解できたか」と項目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」の効果量は「小」、項目2「子どもの興味や関心を理解できたか」、項目10「保護者と会話ができたか」、項目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」の効果量は「中」、他の5項目の効果量は「大」であった。

事後学習後の平均値については、項目1の平均値は3.5よりも有意に高く、その効果量は「大」であった。項目4と10の平均値は3.5との間に有意差はなかった。これら以外の項目では、すべて平均値が3.5よりも有意に低かった。項目による効果量の違いを見ると、項目2と8の効果量は「小」、項目3の効果量は「中」、他の6項目の効果量は「大」であった。

表2 実習直後と事後学習後の各評価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 | | | 差の検定結果 | | |
|-------------------------------|------|-----|------|-------|-----|------|--------|-----|------|
| | 平均値 | p | r | 平均値 | p | r | t | p | r |
| 1 「私と子どもの遊び方表」に沿って関わることが出来たか | 4.2 | *** | 0.44 | 4.4 | *** | 0.55 | | | |
| 2 子どもの興味や関心を理解できたか | 3.0 | *** | 0.42 | 3.2 | * | 0.28 | | | |
| 3 子どもの年齢にそった遊びができたか | 3.3 | ns | | 3.1 | ** | 0.36 | | | |
| 4 子どもの言うことばが理解できたか | 3.1 | * | 0.28 | 3.2 | ns | | | | |
| 5 子どもに対することばがけができたか | 2.8 | *** | 0.54 | 2.9 | *** | 0.53 | | | |
| 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 | 2.5 | *** | 0.70 | 2.8 | *** | 0.54 | -2.157 | * | 0.24 |
| 7 子どもの目線に合わせて関わりができたか | 2.6 | *** | 0.69 | 2.7 | *** | 0.63 | | | |
| 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 | 3.3 | * | 0.24 | 3.2 | * | 0.28 | | | |
| 9 子どもと積極的に関わることができたか | 2.5 | *** | 0.67 | 2.5 | *** | 0.67 | | | |
| 10 保護者と会話ができたか | 2.9 | *** | 0.38 | 3.4 | ns | | -3.703 | *** | 0.39 |
| 11 子どもと楽しい関わりをすることができたか | 2.3 | *** | 0.74 | 2.4 | *** | 0.68 | | | |
| 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 | 2.9 | *** | 0.46 | 2.9 | *** | 0.52 | | | |

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

差の検定結果を見ると、項目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」と項目10の2つの項目で有意差があった。どちらも実習直後の方が事後学習後よりも平均値が低く、実習直後の方が「できた」と評価されていた。効果量を見ると、項目10では「中」、項目6では「小」であった。

表1と表2を比べたところ、次の2点が明らかになった。1つは、3.5との比較では、有意差の有無や効果量では違いがあるが、全ての項目で平均値の方向は同じであったという点である。このことは、遊び方表に沿った関わりは困難であることと、事前指導の成果が現れたことを示唆するものである。

もう1つは、実習直後と事後指導後の差の検定結果では、有意差の有無は効果量では違いがあるが、全ての項目で実習直後の方が事後学習後よりも平均値が低かった点である。このことは、直後の方が「できた」と判断しやすいことを示すものであり、清水ら（2013）によれば、参加実習の直後は「できている」と評価していた項目に、DVDを通してよく見ると「できていなかった」と気づいたと解釈できる。

ところで、このように、「できている」から「できていなかった」と評価基準が変わることは、全ての項目で同様に起きているのであろうか。もしそうなら、この授業の成果は、「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（項目6）」、及び「保護者との会話が難しいこと（項目10）」が難しいことに気づくに止まってしまう。以下では、判断の時期を事後学習後にそろえた評価値を比較することで、この点を明らかにする。

2. 評価基準をそろえた比較

事前学習前と事後学習後の比較 表3は、事前学習前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のものである。参照定数（3.5）と平均値との検定も行っている。検定結果の有意確率（ p ）と効果量（ r ）も表に掲載した。なお、事後学習後の平均値は、表2の再掲である。また、項目番号は、表2に合わせている。

事前指導前の平均値について、項目3「子どもの年齢にそった遊び」、項目8「子どものしている行動の意味の読み取り」、項目10「保護者との会話」は3.5よりも高かった。しかし有意な差ではなかった。この他に項目2「子どもの興味や関心の理解」と項目4「子どもの言うことばの理解」も3.5と有意差がなかった。他の6項目の平均値は、3.5よりも有意に低かった。効果量を見ると、項目12「子どもに対するその場にあった援助」の効果量は「小」、項目5「子どもに対することばかけ」と項目7「子どもの目線に合わせた関わり」の効果量は「中」、残りの3項目の効果量は「大」であった。

差の検定結果を見ると、項目3, 7「子どもの目線に合わせた関わり」、8, 9「子どもとの積極的な関わり」、11「子どもとの楽しい関わり」、12の6項目で有意であり、いずれも事前指導前の方が事後学習後よりも平均値が高かった。効果量を見ると、項目7では「小」、他は「中」であった。

表 3. 事前学習前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

| | 事前学習前 | | | 事後学習後 | | | 差の検定結果 | | |
|------------------------|-------|-----|------|-------|-----|------|--------|-----|------|
| | 平均値 | p | r | 平均値 | p | r | t | p | r |
| 2 子どもの興味や関心の理解 | 3.4 | ns | | 3.2 | * | 0.28 | | | |
| 3 子どもの年齢にそった遊び | 3.6 | ns | | 3.1 | ** | 0.36 | 4.062 | *** | 0.42 |
| 4 子どもの言うことばの理解 | 3.3 | ns | | 3.2 | ns | | | | |
| 5 子どもに対することばかけ | 3.0 | *** | 0.44 | 2.9 | *** | 0.53 | | | |
| 6 子どもと視線を合わせたコミュニケーション | 2.8 | *** | 0.59 | 2.8 | *** | 0.54 | | | |
| 7 子どもの目線に合わせた関わり | 3.0 | *** | 0.47 | 2.7 | *** | 0.63 | 2.641 | ** | 0.29 |
| 8 子どものしている行動の意味の読み取り | 3.6 | ns | | 3.2 | * | 0.28 | 3.387 | ** | 0.36 |
| 9 子どもとの積極的な関わり | 2.9 | *** | 0.50 | 2.5 | *** | 0.67 | 3.235 | ** | 0.35 |
| 10 保護者との会話 | 3.6 | ns | | 3.4 | ns | | | | |
| 11 子どもとの楽しい関わり | 2.7 | *** | 0.63 | 2.4 | *** | 0.68 | 2.976 | ** | 0.32 |
| 12 子どもに対するその場にあった援助 | 3.2 | * | 0.23 | 2.9 | *** | 0.52 | 2.938 | ** | 0.32 |

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

事前学習前から事後学習後にかけて、平均値が下がったことは、「できた」という反応が増えたことを意味する。単なる気づきではなく、できるようになったと認識していることが示唆される。なお、本研究の聞き方では、事前学習前から事後学習後として、つどいの広場参加授業の全体を対象としている。すなわち、事前指導、参加実習、事後学習の3つのステップを経て、全体として「できるようになった」と認識が変わったのである。事後指導としてDVDを再生し、行動記録を作成することだけの効果ではない。「私と子どもの遊び方表」という指導案を作成し、その案に沿った関わりを試み、自分の関わりを客観的に記録に起こす作業全体に、年齢にそった遊び、目線に合わせた関わり、行動の意味の読み取り、積極的な関わり、楽しい関わり、その場にあった援助をする力を変える効果があると考えられる。

事後学習後と次の機会の比較 表4は、事後学習後と次の機会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。参照定数（3.5）と平均値との検定も行っている。検定結果の有意確率（ p ）と効果量（ r ）も表に掲載した。なお、事後学習後の平均値は、表2や表3の再掲である。また、項目番号は、表2に合わせている。

次の機会では、全ての項目で3.5よりも平均値が有意に低かった。効果量を見ると、全ての項目で「大」であった。差の検定結果は、全ての項目で有意であり、効果量を見ると項目11では「小」、項目3, 4, 8, 9, 12では「中」、他の項目は「大」であった。

次の機会に平均値が有意に低かったことは、次に同じような機会があれば、うまく関われると認識していることを示す。全ての項目で、事後学習直後よりもうまく関われると評価されていた。事後学習直後とは、この調査票に回答しているときである。そのため、次は今よりうまく、様々なことができると思ったことになる。本研究の結果は、全ての項目を意識させた証拠と言えよう。

事前学習前と次の機会の比較 表5は、事前学習前と次の機会の各評価項目に対する平均値とその検定結果を示したのものである。参照定数（3.5）と平均値との検定も行っている。検定結果の有意確率（ p ）と効果量（ r ）も表に掲載した。なお、事前学習前と次の機会の項目3から13の平均値は、それぞれ表3や表4の項目2から12の平均値の再掲である。

表4 事後学習後と次の機会の各評価項目に対する平均値とその検定結果

| | 事後学習後 | | | 次の機会 | | | 差の検定結果 | | |
|------------------------|-------|-----|------|------|-----|------|--------|-----|------|
| | 平均値 | p | r | 平均値 | p | r | t | p | r |
| 2 子どもの興味や関心の理解 | 3.2 | * | 0.28 | 2.7 | *** | 0.71 | 5.589 | *** | 0.54 |
| 3 子どもの年齢にそった遊び | 3.1 | ** | 0.36 | 2.8 | *** | 0.60 | 3.326 | ** | 0.35 |
| 4 子どもの言うことばの理解 | 3.2 | ns | | 2.7 | *** | 0.62 | 3.852 | *** | 0.40 |
| 5 子どもに對することばかけ | 2.9 | *** | 0.53 | 2.3 | *** | 0.81 | 5.764 | *** | 0.55 |
| 6 子どもと視線を合わせたコミュニケーション | 2.8 | *** | 0.54 | 2.1 | *** | 0.83 | 5.593 | *** | 0.54 |
| 7 子どもの目線に合わせた関わり | 2.7 | *** | 0.63 | 2.2 | *** | 0.78 | 5.035 | *** | 0.50 |
| 8 子どものしている行動の意味の読み取り | 3.2 | * | 0.28 | 2.8 | *** | 0.62 | 3.946 | *** | 0.41 |
| 9 子どもとの積極的な関わり | 2.5 | *** | 0.67 | 2.0 | *** | 0.85 | 4.863 | *** | 0.48 |
| 10 保護者との会話 | 3.4 | ns | | 2.7 | *** | 0.56 | 6.937 | *** | 0.62 |
| 11 子どもとの楽しい関わり | 2.4 | *** | 0.68 | 2.1 | *** | 0.82 | 2.689 | ** | 0.29 |
| 12 子どもに對するその場にあった援助 | 2.9 | *** | 0.52 | 2.4 | *** | 0.77 | 4.806 | *** | 0.48 |

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

事前学習前では、13項目中7項目で参照定数（3.5）と有意差がなく、平均値では3.5以上の項目も多く見られた（項目1, 2, 4, 9, 11）。これに対して、次の機会では、全ての項目で参照定数（3.5）よりも有意に低い値であり、その効果量も「大」であった。差の検定結果を見ると、全ての項目で有意であり、効果量も項目5を除いて「大」であった。項目5も0.49以上と、「大」に近かった。

表5 事前学習前と次の機会の各評価項目に対する平均値とその検定結果

| | 事前学習前 | | | 次の機会 | | | 差の検定結果 | | |
|-----------------------------|-------|-----|------|------|-----|------|--------|-----|------|
| | 平均値 | p | r | 平均値 | p | r | t | p | r |
| 1 子どもの行動を客観的に見ること | 3.7 | ns | | 2.8 | *** | 0.66 | 7.449 | *** | 0.65 |
| 2 自分のかかわりを客観的にふりかえること | 3.8 | ns | | 2.6 | *** | 0.72 | 8.900 | *** | 0.71 |
| 3 子どもの興味や関心を理解すること | 3.4 | ns | | 2.7 | *** | 0.71 | 6.521 | *** | 0.60 |
| 4 子どもの年齢にそって遊ぶこと | 3.6 | ns | | 2.8 | *** | 0.60 | 7.224 | *** | 0.64 |
| 5 子どもの言うことばを理解すること | 3.3 | ns | | 2.7 | *** | 0.62 | 4.977 | *** | 0.49 |
| 6 子どもに對してことばかけをすること | 3.0 | *** | 0.44 | 2.3 | *** | 0.81 | 6.130 | *** | 0.57 |
| 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 | 2.8 | *** | 0.59 | 2.1 | *** | 0.83 | 5.851 | *** | 0.55 |
| 8 子どもの目線にあわせた関わりをすること | 3.0 | *** | 0.47 | 2.2 | *** | 0.78 | 6.539 | *** | 0.60 |
| 9 子どものしている行動の意味をよみとること | 3.6 | ns | | 2.8 | *** | 0.62 | 6.648 | *** | 0.60 |
| 10 子どもと積極的にかかわること | 2.9 | *** | 0.50 | 2.0 | *** | 0.85 | 7.875 | *** | 0.67 |
| 11 保護者と会話すること | 3.6 | ns | | 2.7 | *** | 0.56 | 6.894 | *** | 0.62 |
| 12 子どもと楽しい関わりをすること | 2.7 | *** | 0.63 | 2.1 | *** | 0.82 | 6.737 | *** | 0.61 |
| 13 子どもに對してその場にあった援助をすること | 3.2 | * | 0.23 | 2.4 | *** | 0.77 | 6.870 | *** | 0.62 |

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

項目1と項目2は、表3や表4には現れなかった項目である。そこでこれら2つについては詳細に見ておきたい。まず事前学習前の平均値を見ると、有意差こそなかったものの、いずれも3.5より高い値であった。すなわち、「できない」側に評定されていたのである。これに対して、次の機会の場合は、いずれも平均より有意に低く、効果量も「大」であった。

これらの結果は、「子どもの行動を客観的に見ること」や「自分の関わりを客観的に振り返ること」に関して、事前学習前はできていなかったが、次の機会があればややできると確信していることを示唆するものである。事前学習、参加実習、事後指導と、3週にわたり展開するつどいの広場参加授業の効果が、次の機会まで持続すると仮定するなら、この示唆は、この授業の有効性を示すものとして考えることができよう。次の機会は、保育所実習などの実習である。この授業で学んだことを活かせるようなシステムを構築することが期待される。

差の検定結果を見ると、全ての項目で有意であり、効果量も項目5を除き、全て「大」であった。項目5も $r=0.493$ と、「大」に近い値であった。この結果は、つどいの広場参加授業の効果が広範囲にわたることを示唆するものである。

総合考察

昨年度と同様の分析を行ったところ、有意差の有無や効果量には違いが見られたが、類似の結果が得られた。すなわち、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平均値が大きく、「できた」の評定が少なく、「できなかった」の評定が多い、言い換えるなら、理解や遂行の程度が低いという結果が得られた。そのため、この結果には頑健性があると考えられる。

数値を詳細に分析すると、「かなりできる (2)」から「ややできる (3)」の方向に変化していた。参加実習の直後は、細かい点が記憶から抜け落ち、「できた」と思うのかも知れない。これに対して事後指導後は、DVDで細かい点を観察して書き起こしたので、そこまで「できた」と言い切るのは適当でないことに気づいたのであろう。気づきを促すという点ではDVDを用いて観察させたり、書き起こしを求めるのは、教育効果があると思われる。

しかしながら上記の分析では、評価基準が変わっており、単純な比較が困難という危険性があった。そこで本研究では、評価基準をそろえるために、回想的に事前指導前を振り返っての評定も求めた。その結果、事前指導前と比べて、事後指導後の方が理解や関わりの平均値が小さく、理解や遂行の程度が高かった。このことは、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）の成果が現れた証拠と考えられよう。加えて、本研究では、この成果が将来的にも有効であることを示した。

本研究には3つの意義がある。授業を含む様々な取り組みの成果を測定する方法論に関する意義である。効果を測定するには、取り組みの前後に、それらの時点の理解や遂行の程度を測定し、比較するという方法が一般的である。しかしながら、この方法では、取り組みによって評価基準が変化する可能性があり、成果を正確に測定できない危険がある。本研究で実施したように、回顧的に評定する方法を組み合わせることで、この危険を回避できる。

2つ目は、自らの保育を振り返る方法に関する意義である。保育を振り返るための方法には様々なものがある。チェックリストを用いる方法もあれば、エピソード記録を用いる方法、ビデオを使う方法などである。本研究ではビデオの書き起こしをするという方法を用いた。この方法は、時間がかかるという問題はあるが、子どもの行動を客観的に見たり、自分の関わりを客観的に振り返るという利点がある。そこでこの方法は、学生時代、養成教育の中で活用できる、自ら

の保育を客観的に振り返る1つの方法として提案できよう。

最後は、保育におけるビデオやDVDの活用方法に関する意義である。保育者が日々行っている保育の一場面を録画し、それを保育を志す学生が書き起こすというシステムを考えることができる。学生から見れば客観的な捉え方の練習になるし、また関わりを学ぶきっかけにもなる。保育者にすれば、第三者に書き起こしてもらうことにより、時間の短縮ができる。もちろんビデオで撮られることに抵抗感が高い者は、効果が少ないかも知れないが（冨田, 2006）、分業という視点を取れば、その問題も解決できる。

最後に本研究の今後の課題について述べる。本研究は、一人一人の学生が自分が撮影されたものを一人で分析した成果である。それを集団で、すなわち多くの者で分析することもできる。白山市保育士会（2013）は、ビデオ映像を複数の保育者が独立に記録に起こし、比べ合うことによって、記録の書き方の共通理解が得られることを報告している。また、杉村・朴・若林（2009）は、保育の振り返りである省察が、3層構造をなしており、他者との交流の中で、気づき、個別的認識、一般的認識へと深まると考えている。本研究の取り組みは、一人で分析させているという点で、気づきの域を出ない。この点は今後の課題である。

引用文献

- 安藤 昌子：音楽活動：子どもの「楽しかった」を引き出す工夫，研究紀要，29, 203-219（2007）
- 芦田 宏，秋田 喜代美，鈴木 正敏，門田 理世，野口 隆子，小田 豊：多声的エスノグラフィー法を用いた日独保育者の保育観の比較検討：語頻度に注目した実践知の明示化を通して，教育方法学研究：日本教育方法学会紀要，32, 107-117（2007）
- 藤崎 亜由子：幼児におけるウサギの飼育経験とその心的機能の理解，発達心理学研究，15, 40-51（2004）
- 白山市保育士会：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～，第54回石川県保育研究大会，25-53（2013）
- 原田 真澄，谷本 満江：5・6歳児の睡眠に関する研究：睡眠リズムと就寝時に焦点をあてて，中国学園紀要，5, 131-135（2006）
- 石黒 広昭，内田 祥子，北 聡子，杉山 晋平：探究のためのトランスクリプト：「津守実践」に対する協働トランスクリプト作成過程の分析，北海道大学大学院教育学研究科紀要，239-277（2003）
- 磯貝 順子，佐藤 進，小池 敏英，堅田 明義：重度精神遅滞児の要求行動に関する指導者の判断を高めるための指導者教育プログラムの検討，特殊教育学研究，36, 43-52（1998）
- 伊藤 崇：集団保育における年少児の着席行動の時系列分析：「お誕生会」の準備過程を対象として，発達心理学研究，22, 63-74（2011）
- 鍛冶 礼子，小林 直実，紫竹 英恵，宮野 モモ子：幼児への歌唱指導についての一考察：自分から歌う時の声域（I. 教育科学系），千葉大学教育学部研究紀要，54, 63-68（2006）
- 河合 純，永田 章二，清水 宏章，新谷 公朗，金田 重郎：モーションセンサとビデオカメラを用いた個人識別型位置検出手法，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]，1-8（2004）
- 小林 真，後藤 香織：学生の保育者としての資質を高めることは可能か？：ビデオ視聴とケースカンファレンスを通じて，富山大学教育実践総合センター紀要，5, 1-6（2004）
- 熊谷 信二，田淵 武夫，田井中 秀嗣，宮島 啓子，松永 一郎，小坂 博，安藤 剛，瀬尾 明彦：幼稚園における教諭の腰部負担，産業衛生学雑誌，40, 204-211（1998）
- 丸山 良平，原野 明子：大学教員などが実施する保育研究と保育者の協力の実態について：研究に対する保育者の意識の検討，上越教育大学研究紀要，18, 105-118（1998）
- 増田 公男，白岩 義夫：幼稚園児におけるテレビ視聴，ビデオゲーム遊びおよび戸外遊び，金城学院大学論集・人間科学編，24, 55-72（1999）
- 松井 愛奈：幼児の仲間への働きかけと遊び場面との関連，教育心理学研究，49, 285-294（2001）
- 松井 愛奈，無藤 隆，門山 睦：幼児の仲間との相互作用のきっかけ：幼稚園における自由遊び場面の検討，発達心理学研究，12, 195-205（2001）
- 松村 敦，岡本 穂高，宇陀 則彦：絵本の読み聞かせにおける子どもの好みと絵本の主題との関係性，日本教

- 育工学会論文誌, 34, 93-96 (2010)
- 松尾 智則, 洲上 乃里子, 石田 素子: 保育ビデオの活用と可能性: 研究と活動の概要(人文科学編), 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 36, 83-92 (2004)
- 松山 順子, 八木 和子, 三富 智恵, 田邊 義浩, 田口 洋: 幼児の咀嚼回数に関する研究, 小児歯科学雑誌, 41, 532-538 (2003)
- 水内 豊和, 青山 仁, 村上 直也, 高正 淳, 栢田 篤史, 松井 理納, 築尾 むつみ, 辻 亜弓: 自閉症という障害の診断名の有無が保育者の支援方法に及ぼす影響, 富山大学人間発達科学部紀要, 2, 145-154 (2007)
- 森 和彦, 高橋 かおり: 説明課題中の自発的身振り頻度の発達における U 字型は聞き手の既知属性で変わるか: 幼稚園年長児、小学校 5 年生、大学生における映像の手振りの変化について, 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 99-105 (2013)
- 守永 英子: ビデオを見て保育を考える, 幼児の教育, 91, 29-33 (1992)
- 中野 知佳, 柴 喜崇, 坂本 美喜, 佐藤 春彦, 三原 直樹: 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, 21-28 (2007)
- 中坪 史典, 秋田 喜代美, 増田 時枝, 箕輪 潤子, 安見 克夫: 保育カンファレンスにおける談話スタイルとその規定要因(第 1 部 自由論文), 保育学研究, 50, 29-40 (2012)
- 岡花 祈一郎, 杉村 伸一郎, 林 よし恵, 松本 信吾, 久原 有貴, 日切 慶子, 落合 さゆり, 山元 隆春: 森の幼稚園カリキュラム作成にむけたビデオ・カンファレンスの試行, 学部・附属学校共同研究紀要, 165-170 (2010)
- 佐伯 胖: 保育の「ビデオ観察」雑感(巻頭言), 幼児の教育, 93, 4-7 (1994)
- 佐々 加代子: 6. 保育におけるメディアの利用 II(教材利用・ビデオ活用, 第 5 部 メディア活用能力, 高等教育におけるメディア活用と教員の教授能力開発- IV. メディアを活用する教員支援のための提案-, 教員のメディア活用能力を向上させるための研修プログラムの研究開発), 研究報告, 26, 300-310 (2001)
- 佐藤 朝美: 幼児の Narrative Skill 習得を促す親の語りの引き出し方の向上を支援するシステムの開発 (<特集>協調学習とネットワーク・コミュニティ), 日本教育工学会論文誌, 33, 239-249 (2010)
- 澤井 洋子, 駒井 美智子: ビデオ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(第 1 部自由論文), 保育学研究, 45, 199-209 (2007)
- 関口 はつ江: 保育を積み重ねること: 堀合文子先生四歳児の保育ビデオから, 幼児の教育, 102, 38-45 (2003)
- 関口 はつ江: 実践の心を学ぶ: 堀合文子先生の実践ビデオから, 幼児の教育, 102, 56-63 (2003)
- 関根 恵, 中野 茂, 近藤 清美, 草薙 恵美子, 山路 めぐみ: 第一次間主観性の発達過程における個人差の研究, 北海道医療大学心理科学部研究紀要: J Psychol Sci, 3, 67-71 (2007)
- 関根 智江: 幼児はテレビをどう見ているか: 2012 年 6 月「幼児視聴率調査」から, 放送研究と調査, 62, 42-57 (2012)
- Sharif Mebed: 初級英語オーラル・コミュニケーションの授業における映像教材の使用について, 東海学園大学研究紀要. 人文学・健康科学研究編, 11, 99-108 (2007)
- 島 義弘, 上嶋 菜摘, 小林 邦江, 小原 倫子: 母子相互作用において母親が使用する情報: 内的作業モデルの影響, 発達心理学研究, 23, 36-43 (2012)
- 清水 宏章, 豊田 実香, 森本 訓貴, 新谷 公朗, 芳賀 博英, 金田 重郎: センサー・画像・音声のデータ分析による幼児音楽指導支援システム, 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, 13-18 (2004)
- 汐見 稔幸, 村上 博文, 松永 静子, 保坂 佳一, 志村 洋子: 乳児保育室の空間構成と "子どもの行為及び保育者の意識" の変容(第 1 部<特集論文>保育実践と保育環境), 保育学研究, 50, 298-308 (2012)
- 進野 智子, 小川 理恵, 加藤 千恵, 川端 紀子, 松尾 登紀子, 松島 綾, 松永 康代: 幼児の遊びに関する発達心理学的研究 -- 幼児のひとり遊びに関する研究 -1, 長崎大学教育学部教育科学研究報告, p231-242 (1993)
- 菅野 幸宏: 幼児期の遊びに関する考察, 弘前大学教育学部紀要, 90, 153-162 (2003)
- 杉村 伸一郎, 朴 信永, 若林 紀乃: 保育における省察の構造, 幼年教育研究年報, 31, 5-14 (2009)
- 鈴木 正敏, 秋田 喜代美, 芦田 宏: ビデオ再生刺激法を用いた幼稚園・小学校教師の発達観の比較研究, 乳幼児教育学研究, 117-126 (2008)
- 榎 瑞希子: 保育実践ビデオ記録の交換批評による「良い保育」観の国際比較, 研究紀要. 短期大学部, 31, 119-126 (1998)
- 徳田 修司, 長岡 良治, 飯干 明, 末吉 靖宏, 福満 博隆, 南 貞己: 養護教諭の健康教育への積極的参加について: 現状と課題, 鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育科学編, 56, 25-42 (2005)
- 富田 久枝: 幼稚園教員のビデオ自己評価研修とその効果 -- 援助スキル変容と心理的な変化過程から, 保育学研究, 38, 185-192 (2000)

- 富田 久枝：ビデオ自己評価法による効果的な研修方法について：ビデオ群とチェック・リスト群の比較，山村学園短期大学紀要，15, 61-96 (2003)
- 富田 久枝：「ビデオ自己評価法による効果的な研修方法について II」：援助スキルチェック・リストの作成，山村学園短期大学紀要，16, 23-40 (2005)
- 富田 久枝：ビデオ自己評価法の効果に及ぼす個人要因の検討，山村学園短期大学紀要，17, 41-56 (2006)
- 富田 久枝，田上 不二夫：幼稚園教員の援助スキル変容に及ぼすビデオ自己評価の効果，教育心理学研究，47, 97-106 (1999)
- 富澤 優，河合 純，新谷 公朗，芳賀 博英，金田 重郎：モーションセンサとビデオカメラを用いた室内用位置検出手法，電子情報通信学会技術研究報告・KBSE, 知能ソフトウェア工学，105, 7-12 (2005)
- 土谷 みち子：子どもとメディア：乳児期早期からのテレビ・ビデオ接触の問題点と臨床的保育活動の有効性（＜テーマ＞21 世紀の家族と子ども），国立女性教育会館研究紀要，5, 35-46 (2001)
- 都築 郁子，上田 淑子：子ども同士のトラブルに対する 3 歳児のかかわり方の発達的变化：1 年間の保育記録とビデオ記録にもとづく実践的事例研究(第 1 部＜特集論文＞保育実践を振り返る)，保育学研究，47, 22-30 (2009)
- 上村 晶：実習事前指導における模擬保育ビデオを活用したカンファレンスの実際と効果，高田短期大学紀要，28, 89-100 (2010)
- 矢澤 庸徳：長野県南部の幼稚園で用いられるコンピュータ及び視聴覚教材の活用状況，飯田女子短期大学紀要，26, 13-24 (2009)
- 吉田 博子，藤田 佳子：幼児教育における児童文化：実習保育所における児童文化の現状について，淑徳短期大学研究紀要，46, 131-143 (2007)
- 吉田 康成：病気に対する幼児の理解，エデュケア，16, 51-58 (1996)
- 吉田 若葉：創造性豊かな保育者養成を目指す授業の工夫(報告 2)：科目「子どもと表現 I」ビデオで示す事例からの学び，北陸学院短期大学紀要，36, 77-92 (2005)
- 結城 孝治：保育園年長児の協同遊びにおける相互作用と仲間関係の再帰的構築過程：年長児はどのように協力的に遊んでいるのか？，國學院短期大学紀要，21, LXXIX-XCVII (2004)