

D V Dを用いた子どもとの関わり記録作成の効果Ⅲ

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

清水 益治^{*}・小椋たみ子^{**}・西村 真実^{***}・石田 慎二^{****}

Masuharu Shimizu

Tamiko Ogura

Mami Nishimura

Sinji Ishida

The present study examined the effects of students' practice-training for interaction with children at Child Raise Support Center of Tezukayama University. One hundred fifteen students were asked to rate their understanding and abilities of interaction with children three times; after the pre-training class, after the practice-training class, and after the post-training class. They were also asked whether they have had the experiences of interactions with children from 0 years old to 12 years old so far from high school days.

The results showed that the practice-training changed students' rating criterion, and that the experiences on interaction with children influenced students' ratings. These results were discussed from the view point of practice-training and learning sciences.

本研究の目的は、こども学科の1回生を対象に展開されている「つどいの広場」参加型授業の事前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、学生と子どものかかわりを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)。先ずその研究を振り返る。

清水ら(2013)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「まっぼっくり」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、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」の評定が多かった。このことは、事後指導後の方が理解度や遂行の程度が低いことを示している。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。

清水ら(2014)では、「ビデオ 保育(幼児教育・幼稚園)」をキーワードにして、CiNiiにある論文をレビューした。その上で、自らのかかわりを振り返ることの効果として清水ら(2013)の

* こども学科 教授
** こども学科 教授
*** こども学科 准教授
**** こども学科 准教授

結果を検討し直したところ、次の仮説にたどり着いた。すなわち、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のではないかという仮説に帰着した。この仮説を検証するため、清水ら（2014）では、清水ら（2013）と同じ調査に加えて、評定基準をそろえるために、事後学習後に、事前学習前の理解や遂行の程度を回想的に調べた。また将来、類似の機会があった場合、その理解や遂行の程度がどのようになるかを予測させて、これらと比較した。その結果、「できた」の評定平均値は、回想された事前学習前、事後学習後、将来の順に高くなった。このことから、気付きは、評定の基準の変化であることが明らかになった。また、実習の事後指導（ビデオの書き起こしを行い、関わりを振り返らせたこと）の効果が確証された。

ところで、これら2つの研究は、参加実習の直後と事後指導後を調査しているが、事前指導の段階では、全く何も調べていない。清水ら（2013）では、参加実習の直後と事後指導後の評定を比較した。清水ら（2014）では、事後指導後に、振り返って事前指導前の評定を求め、事後指導後の評定と比較した。これらの研究では、参加実習の効果と事前指導の効果を比較できない。

そこで本研究では、事前指導後にも評定を求め、清水ら（2013）と同様に、評定期間による違いを調べた。事前指導後と実習直後の評定を比較することで、評定の基準が事前指導と参加実習の両方の指導によって変わるのか、あるいは参加実習によって変わるのかを明らかにできる。もし2つの評定の間に大きな差があるならば、参加実習によって評定の基準が変わると予想される。これに対して、もし2つの評定の間に差がないならば、基準の変化は、事前指導と参加実習の両方の経験によって生じると考えられる。本研究の第1の目的は、事前指導後、参加実習直後及び事後指導後の3つの時期による評定を比較することにより、評定基準の変化がいつ生じるのかを明らかにすることである。

本研究のもう1つの目的は、事前指導前に子どもと接した経験の有無によって評定に違いがあるかどうかを調べることである。学習を経験による認知構造の変容と捉えるならば（例えば、Bauerら, 1997; National Research Councilら, 2002; Sawyerら, 2009）、その指導は過去の経験の上になされることによって成果が上がる。例えば、Siegler & Klahr (1982) のプロダクション・システムは、学習をプロダクション・ルールがより複雑になっていく過程と捉えており、新しいルールを付け加えることが指導であると考えている。Hatano & Inagaki (1986) は、寿司職人の熟達化過程を分析するなかで、学習を適応的な熟達化過程と捉え、新たな経験を自らのこれまでの経験と統合し、豊かな経験を作ることが可能な知的な初心者を育てることこそが指導であると考えている。このような学習科学の知見は、過去の経験に基づく指導の必要性を示唆するものである。

そこで本研究では、高等学校の時代から事前指導までの間に、様々な年齢の子どもと接した経験があるかどうかを尋ねた。経験を高校時代からに限定したのは、調査対象である学生のこの進路に対する意識が、高校時代に培われると考えたからである。本研究の調査対象となるのは、こども学科の学生である。こども学科は、保育士・幼稚園教諭・小学校教諭を目指す学科であり、これらの職業は、子どもと接することが基本となる。そこで、この進路を選ぶのに直接関係したであろう高等学校時代から事前指導までの経験の中で、0歳から小学校高学年までの子どもと接した経験を問うことにした。これらの経験が評定に影響を与えるならば、高等学校の頃から、子どもと接することを推奨するような指導が有効であろう。

方 法

参加者 平成25年度に、基礎演習Ⅱ（1回生時後期配当。この授業の概要等は、清水ら（2013）参照）を履修した者のうち、以下に述べるつどいの広場参加授業の事前指導後の調査、参加実習直後の調査及び事後指導後の調査に協力した者は115名であった。さらにこの115名のうち、3つの調査票にほぼ完全に回答した者は99名（男子25名、女子74名）であった。そこでこの99名を分析の対象とした。

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）も参照）。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5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と参加実習を録画したDVDの視聴（25分）、③参加実習の見学（25分、移動時間を含む）、④指導案の作成と調査票の記入（30分）、⑤参加実習にあたっての諸注意（5分）を指導した。参加実習は、①当日のつどいの広場に出席した保護者と子どもへの参加者の紹介（5分）、②子どもとのかかわり（60分）、③終わりの会（10分）、④体験直後の調査票の記入、かかわり記録用紙記入（15分）で構成されていた。②の子どもとのかかわりでは、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。またその際の評価は、提出報告書を完全に作成した後で評価をすることが強調された。

材料 図1は、事前指導で用いた調査票である。「私と子どもの遊び方表」を完成させた現在、あなたは、以下のことが、本番の参加実習で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、12項目に対して、「非常によくできる」から「全くできない」までの6段階で評価を求める設問と、高校入学時から今日までに子どもと関わった経験を尋ねる設問、および抱負を尋ねる設問の3つからなっていた。12の項目については、清水ら（2013, 2014）で用いた項目を名詞形にすることで、実習参加直後や事後指導後の評価と比較しやすい形にした。

参加実習の直後に用いた評価調査用紙は、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」として、図1に示した12項目に対して「非常によくできた」(1)から「全くできなかった」(6) 6段階で評価を求める設問、②子どもとの遊びの振り返り、③子どもと関わった感想、④自由記述の4つの設問からなっていた。

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。

事前学習

本日、「私と子どもの遊び方表」を作成しました。表が完成した時点で、以下の質問に回答して下さい。

学籍番号 _____ 男、女 _____ 氏名 _____

「私と子どもの遊び方表」作成日 _____ 年 月 日

この質問紙を記入した日 _____ 年 月 日

1. 「私と子どもの遊び方表」を完成させた現在、あなたは、以下のことが、本番の参加実習でどの程度できると
 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	「私と子どもの遊び方表」にそってかわること	1	2	3	4	5	6
2	子どもの興味や関心を理解すること	1	2	3	4	5	6
3	子どもの年齢にそって遊ぶこと	1	2	3	4	5	6
4	子どもの言うことばを理解すること	1	2	3	4	5	6
5	子どもに対してことばかけをすること	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をとること	1	2	3	4	5	6
7	子どもの目線にあわせたかわりをする	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	1	2	3	4	5	6
9	子どもと積極的にかわること	1	2	3	4	5	6
10	保護者と会話すること	1	2	3	4	5	6
11	子どもと楽しいかわりをする	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	1	2	3	4	5	6

2. あなたは、高等学校入学後、今までに、次の年齢の子ともにかか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。

年齢	かかわった経験の有無	
0歳	1.ある	2.ない
1歳	1.ある	2.ない
2歳	1.ある	2.ない
3歳	1.ある	2.ない
4歳	1.ある	2.ない
5歳	1.ある	2.ない
小学校低学年	1.ある	2.ない
小学校高学年	1.ある	2.ない

3. 参加実習に対する抱負を書いて下さい。

ご協力、ありがとうございました。

図1. 事前指導で用いた評価調査用紙

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「自分と子どものかかわりのDVDを再生し、記録作成後、以下のことがどの程度できていたか自己評価し、該当する数値に○をつけてください」として、図1の1の評定欄と同じ項目に対して、参加実習の直後と同様に過去形で尋ねるものであった。残り2つは、将来のことを想定して答える設問と、事前指導前を回想して答える設問であった。

将来のことを想定した設問は、「自分と子どものかかわりの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、(中略)どの程度できると思いますか?」として、以下の13項目について、「非常によくできる」から「全くできない」までの6段階で評定するものであった(図1参照)。13項目の内訳は、項目1「子どもの行動を客観的に見ること」と項目2「自分のかかわりを客観的にふりかえること」が新しいもので、他は、図1の項目2から項目12までと全く同じであった。

事前指導前を回想して答える設問は、「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」として、将来のことを尋ねたときと同じ13項目について、「非常によくできた」から「全くできなかった」までの6段階で評定するものであった。

なお、これらの将来のことを想定して答える設問と、事前指導前を回想して答える設問は、清水ら(2014)と全く同じであった(清水ら(2014)には具体的な図を掲載している)。

分析方法 2つの分析を行った。1つは、評定された値の分析である。この分析には、①事前学習後、参加実習後、事後学習後の比較と、②事前学習前、事後学習後、次の機会の比較の2つを含めた。①の分析は、調査時期が3つとも異なっており、調査対象者の基準が変わっている可能性がある。②の分析は調査時期が統一されており、調査対象者は同じ基準で判断している。もう1つは、経験による違いの分析である。図1の2で、高等学校入学後、8つの年齢段階の子どもと接した経験があるかどうかを尋ねている。この設問に対して、「ある」と答えた者と「ない」と答えた者で、5つの評定値を比較した。なお、統計的分析にはSTATISTICA10を用いた。

結果と考察

分析1. 評定値の分析 表1は、事前指導後、実習直後及び事後指導後の評定平均値と、その検定結果を示したものである。全体的に見ると、事前指導後、実習直後、事後指導後の順に平均値は高くなっていった。検定結果を見ると、実習直後と事後指導後は「保護者と会話をする」との項目でしか有意差はなかったが、事前指導後と実習直後、また事前指導後と事後指導後の間には、多くの項目で有意差が見られた。図1にあるように、低得点ほど、「非常によくできる」(あるいは「非常によくできた」)側の評定である。そのため、事前指導後は「できる」と思っているが、実習直後は「それほどできなかった」、事後指導後は、「さらにできなかった」と評定されたことになる。

実習直後と事後指導後の評定では、実習直後の方が平均値が低く、直後の方が「できる」と評定しやすかったという結果は、清水ら(2013)や清水ら(2014)と一致する。実習直後と事後指導後では評定した時期が異なる。そのため調査対象者の評定の基準が異なると考えられる。安易に「できた」と考えていたことが、事後指導によって「できなかった」と気づいたのであろう。

事前指導後と、実習直後及び事後指導後では多くの項目で有意差が見られた。このことは、参加実習によって「気づき」が生じること、すなわち、評定の基準が変わることを示すものである。事前指導後は、まだ実際には子どもや保護者と接していない。そのため、さらに安易に、

「できる」と判断してしまった可能性がある。実際に子どもや保護者と接し、その安易さに気づくことで、より「できなかった」と感じるのであろう。参加実習や事後指導は、客観的に自分を見つめるきっかけとなることが示唆される。

表 1. 事前指導後、実習直後、事後指導後の評定平均値の比較

	事前 指導後 a	実習 直後 b	事後 指導後 c	F	p	検定結果
「私と子どもの遊び方表」にそってかかわること	3.1	4.0	4.2	43.9	0.0000	a<bc
子どもの興味や関心を理解すること	2.7	3.0	3.2	10.0	0.0001	a<bc
子どもの年齢にそって遊ぶこと	2.9	3.0	3.2	4.9	0.0082	a<c
子どもの言うことばを理解すること	3.1	3.2	3.3	1.5	0.2201	
子どもに対してことばかけをすること	2.5	2.5	2.3	1.4	0.2396	
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	7.3	0.0009	a<bc
子どもの目線にあわせたかかわりをする	2.2	2.5	2.5	7.4	0.0008	a<bc
子どものしている行動の意味をよみとること	3.1	3.1	3.2	1.3	0.2685	
子どもと積極的にかかわること	2.2	2.4	2.2	1.0	0.3873	
保護者と会話すること	2.6	2.8	3.6	28.2	0.0000	ab<c
子どもと楽しいかかわりをする	2.2	2.3	2.3	0.3	0.7495	
子どもに対してその場にあった援助をすること	2.8	2.7	2.9	0.8	0.4696	

表 2 は、事前指導前、事後指導後及び次の機会の評定平均値とその検定結果を示したものである。全体的に見ると、事前指導前、事後指導後、次の機会の順に平均値は低くなっていた。検定結果を見ると、全ての項目で事後指導後よりも次の機会の平均値は有意に低かった。また「子どもの興味や関心を理解すること」と「保護者と会話すること」の 2 項目を除く全ての項目で、事前指導前よりも事後指導後の方が平均評定値が有意に低かった。これらの結果は、事後指導後と比べて、事前指導前はそれほど「できなかった」が、次の機会があれば「できる」だろう評定したことを示している。

表 2. 事前指導前、事後指導後、次の機会の評定平均値の比較

	事前 指導後 a	実習 直後 b	事後 指導後 c	F	p	検定結果
子どもの興味や関心を理解すること	3.7	3.2	2.7	7.6	0.001	ab>c
子どもの年齢にそって遊ぶこと	3.8	3.2	2.8	48.6	0.000	a>b>c
子どもの言うことばを理解すること	3.5	3.3	2.8	25.1	0.000	a>b>c
子どもに対してことばかけをすること	3.0	2.3	2.0	42.9	0.000	a>b>c
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	2.4	1.9	39.2	0.000	a>b>c
子どもの目線にあわせたかかわりをする	2.8	2.5	2.2	25.2	0.000	a>b>c
子どものしている行動の意味をよみとること	3.6	3.2	2.8	33.7	0.000	a>b>c
子どもと積極的にかかわること	2.7	2.2	1.9	31.5	0.000	a>b>c
保護者と会話すること	3.6	3.6	2.8	33.1	0.000	ab>c
子どもと楽しいかかわりをする	2.6	2.3	2.0	18.5	0.000	a>b>c
子どもに対してその場にあった援助をすること	3.2	2.9	2.3	41.6	0.000	a>b>c

この結果は、清水ら（2014）とほぼ一致するものである。この 3 つの評定は、いずれも事後指導後、すなわち、下書き記録用紙を使って客観的に自分のかかわりを記録し、自由記述として 7 つの質問に答えて、自分のかかわりを振り返った後に評定されている。すなわち、「事前指導前」、「事後指導後」及び「将来」という 3 つは、調査対象者の評定の基準は同一と考えられる。そのため、これこそが、調査対象者の「できなかった」と思うから「できる」と思うへの認知の変化であろう。

事前指導前と次の機会の評定では、表 2 に示した他、2 項目にも評定することを調査対象者に求めていた。すなわち「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」という2項目についても評定を求めている。それらの結果も表2と同様であった。すなわち「子どもの行動を客観的に見ること」については、事前指導前の評定平均値は3.6、次の機会では2.8で、次の機会の方が有意に平均値が低かった。「自分のかかわりを客観的にふりかえること」についても、同じ順に3.7と2.6で、次の機会の方が有意に平均値が低かった。これらの結果は、事前指導、参加実習、事後指導という一連の指導により、客観的に子どもの行動を見たり、自分のかかわりをふるかえることができるようになると、調査対象者が認識したことを示すものである。

分析2. 経験による違いの分析 0歳児とかかわった経験があると答えた者は36名(36.4%)、1歳児、2歳児、3歳児、4歳児、5歳児、小学校低学年及び小学校高学年に対するそれは、順に、44名(44.4%)、51名(51.5%)、55名(55.6%)、60名(60.6%)、60名(60.6%)、67名(67.7%)、60名(60.6%)であった。表3は、各年齢の子どもとかかわった経験の有無による事前指導後、実習直後、事後指導後の評定の違いを示したものである。t-検定結果が有意であった差のみ平均値を示し、小さな値をイタリック体にした。ほとんどの項目で「有り<無し」と、子どもとかかわる経験が「できる」という評定に繋がることがわかる。事前指導後では、5歳児で1項目で有意な違いがあったただけだったが、参加実習後では1歳児で1項目、小学校低学年と同高学年で3項目ずつで有意な違いが見られた。さらに、4歳児を除く全ての年齢で有意な違いがあり、小学

表3. 子どもとかかわった経験の有無による事前指導後、実習直後、事後指導後の評定の違い

		0歳児		1歳児		2歳児		3歳児		4歳児		5歳児		小・低		小・高	
		有り	無し	有り	無し	有り	無し	有り	無し	有り	無し	有り	無し	有り	無し	有り	無し
事前指導後	「私と子どもの遊び方表」にそってかかわること																
	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																
	子どもの言うことばを理解すること																
	子どもに対してことばかけをすること																
	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																
	子どもの目線にあわせたかかわりをする																
	子どものしている行動の意味をよみとること											3.2	2.8				
	子どもと積極的にかかわること																
	保護者と会話すること																
	子どもと楽しいかかわりをする																
	子どもに対してその場にあった援助をする																
参加実習後	「私と子どもの遊び方表」にそってかかわること																
	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																
	子どもの言うことばを理解すること												3.1	3.8	3.1	3.8	
	子どもに対してことばかけをすること																
	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																
	子どもの目線にあわせたかかわりをする																
	子どものしている行動の意味をよみとること												3.0	3.5	2.9	3.6	
	子どもと積極的にかかわること												2.2	2.7	2.2	2.8	
	保護者と会話すること			2.6	3.1												
	子どもと楽しいかかわりをする																
	子どもに対してその場にあった援助をする																
事後指導後	「私と子どもの遊び方表」にそってかかわること																
	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											3.4	3.0				
	子どもの言うことばを理解すること																
	子どもに対してことばかけをすること			2.1	2.6			2.2	2.6					2.2	2.7	2.2	2.7
	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			2.2	2.7											2.3	2.8
	子どもの目線にあわせたかかわりをする																
	子どものしている行動の意味をよみとること	2.9	3.4			3.0	3.5									3.1	2.6
	子どもと積極的にかかわること													2.0	2.6	1.9	2.7
	保護者と会話すること											3.4	3.9				
	子どもと楽しいかかわりをする													2.2	2.6	2.1	2.7
	子どもに対してその場にあった援助をする													2.7	3.3	2.7	3.3

校低学年では4項目、同高学年では5項目で違いが見られた。

この結果は、子どもとかかわった経験の有無は、事後指導後の評価に顕著に表れること、また小学生と接した経験で顕著に表れることを示すものである。後者に関して、調査対象者が実際にかかわったのは、主として3歳までの幼児である（平均月齢は、29.1か月）。小学生には、参加実習では全くかかわっていない。それにもかかわらず、小学生とかかわった経験の有無が、このように評価値に影響を与えたことは興味深い。

表4は、各年齢の子どもとかかわった経験の有無による事前指導前、事後指導後、次の機会の評価の違いを示したものである。表3と同様に、t検定結果が有意であった差のみ平均値を示し、小さな値をイタリック体にした。全ての項目で「有り<無し」であり、子どもとかかわった経験が「できる」という評価に繋がることがわかる。事前指導前では特に乳幼児期の子どもとかかわった経験が、次の機会では小学生とかかわった経験が、評価に影響を与えることが示唆される。

表4. 子どもとかかわった経験の有無による事前指導前、事後指導後、次の機会の評価の違い

		0歳児		1歳児		2歳児		3歳児		4歳児		5歳児		小・低		小・高	
		有り	無し	有り	無し	有り	無し	有り	無し	有り	無し	有り	無し	有り	無し	有り	無し
事前指導前	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																
	子どもの言うことばを理解すること																
	子どもに対してことばかけをすること																
	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			2.6	3.0					2.6	3.1						
	子どもの目線にあわせたかかわりをする																
	子どものしている行動の意味をよみとること																
	子どもと積極的にしかかわること									2.5	3.0						
	保護者と会話すること									3.4	4.1						
	子どもと楽しいかかわりをする							2.4	2.9								
	子どもに対してその場にあった援助をすること					2.9	3.4	3.0	3.5			3.0	3.5				
事後指導後	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											3.4	3.0				
	子どもの言うことばを理解すること																
	子どもに対してことばかけをすること			2.1	2.6			2.2	2.6					2.2	2.7	2.2	2.7
	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			2.2	2.7											2.3	2.8
	子どもの目線にあわせたかかわりをする																
	子どものしている行動の意味をよみとること	2.9	3.4			3.0	3.5									3.1	2.6
	子どもと積極的にしかかわること													2.0	2.6	1.9	2.7
	保護者と会話すること									3.4	3.9						
	子どもと楽しいかかわりをする											2.2	2.6	2.1	2.7		
	子どもに対してその場にあった援助をすること											2.7	3.3	2.7	3.3		
次の機会	子どもの興味や関心を理解すること															2.6	2.9
	子どもの年齢にそって遊ぶこと													2.7	3.1	2.6	3.1
	子どもの言うことばを理解すること															2.6	3.0
	子どもに対してことばかけをすること									1.8	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													1.8	2.2		
	子どもの目線にあわせたかかわりをする																
	子どものしている行動の意味をよみとること															2.7	3.0
	子どもと積極的にしかかわること													1.7	2.2	1.7	2.2
	保護者と会話すること																
	子どもと楽しいかかわりをする															1.8	2.3
	子どもに対してその場にあった援助をすること									2.2	2.5			2.2	2.7	2.1	2.7

次に各年齢の子どもとかかわった経験を1点として、経験得点を算出した。この得点は、0点から8点まで分布し、得点が高い者は低い者よりも、様々な年齢の子どもと接していることになる。経験得点の分布を示したものが図2である。3群の人数をおおむね合わせるために、0～3点を少群、4・5点を中群、6～8点を多群とした。

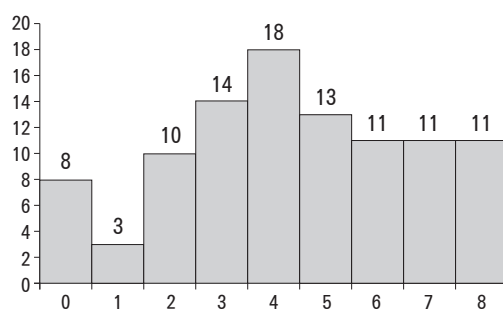


図2. 経験得点の分布

3群の平均評定値とその分析結果を示したものが表5である。分散分析の結果が有意であったところのみ、平均値と検定結果を示した。事前指導後と実習直後では、全ての項目で有意差が見られなかった。事前指導前は2項目、事後指導後では1項目、次の機会では2項目で有意差があった。いずれも、多群が少群や中群よりも平均値が低かった。様々な年齢の子どもとかかわることも、自信に繋がると考えられる。

表5. 経験得点による評定値の分析

	少群	中群	多群	F	p	下位検定
事前指導前						
子どものしている行動の意味をよみとること	3.97	3.48	3.24	4.077	0.020	少>多
子どもに対してその場にあった援助をすること	3.31	3.39	2.79	3.486	0.035	中>多
事後指導後						
子どものしている行動の意味をよみとること	3.60	3.10	2.97	3.634	0.030	少>多
次の機会						
子どもの興味や関心を理解すること	2.91	2.48	2.55	3.761	0.027	少>多
子どもの年齢にそって遊ぶこと	3.09	2.48	2.76	4.462	0.014	少>中

総合考察

本研究で得られた結果には、次の2つの意義がある。その1つは、学生に、高等学校時代や1回生前期の過ごし方を伝えるための根拠となる資料を提供したことである。つどいの広場参加授業は1回生の後期に開講されている基礎演習Ⅱの一部である。そのため、本研究は、高等学校時代や1回生前期に、子どもとかかわる経験をすることが、「できる」という自信を持たせるのに役立つという資料を示したことになる。オープンキャンパスに来た受験希望者や、入学前教育で、すでに入学が決まっている者に対して、ボランティア等の形で子どもとかかわる経験をさせることや、1回生の夏休みに子どもとかかわる経験が有効であると考えられることもできよう。

もう一つの意義は高等教育、特に保育者の養成教育にも、学習科学の知見が活用できることを示した点である。本研究では、高等学校時代から事前指導までの子どもと接した経験が、評定に影響を与えることを示した。この結果は、事前指導までの経験に基づいて、指導を変える必要性を示唆するものである。

このように学習者に合わせて指導を変えることを、学習科学では、「学習者中心」の環境と称して推奨している（National Research Council, 2000）。この他に学習科学では「知識中心」「評価中心」「共同体中心」の3つの環境が推奨されている。「知識中心」の環境とは、何を教えるか、なぜそれを教えるのか、必要な力とは何なのかに注意を払った環境のことである。保育者の養成教育の視点では、保育現場では何が必要か、なぜそれが必要か、保育者に求められる知識とは何かについて注意を払う必要がある。

「評価中心」の環境とは、形成的評価によって、学習者が自らの学習過程を見通せる環境のことである。授業で学ぶ内容が、将来の職業にどのように役立つのかを可視化することが求められる。「共同体中心」の環境とは、共に学び合う仲間意識や規範がある環境のことである。本研究では、1人1人の学生が自分のかかわりをDVDで振り返ったが、特定の学生のかかわりを全員で視聴し、解釈を述べ合ったり、分析し合うような環境も重要であることが示唆される。

本研究は、学生の評価に基づくデータを分析したに過ぎない。実際の理解や遂行の程度を調べてはいない。参加実習における学生の子どもへの実際のかかわりを分析する必要がある。また、こども学科では、2回生時の8月中旬から9月に開講されている保育所実習や3回生時の9月に開講されている教育実習（幼稚園・保育所）で、実際に子どもと接する。その際に、このような授業の学びがどの程度生きるのかも明らかではない。これらは、今後の課題である。

引用文献

- Bruer John T. (著)・松田文子 (監訳)・森敏昭 (監訳): 授業が変わる: 認知心理学と教育実践が手を結ぶとき、北大路書房、1997
- Hatano Giyoo, Inagaki Kayoko. "Two courses of expertise." Child development and education in Japan. Stevenson H. W., Azuma H., Hakuta K. 編. (New York, NY, US). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co., pp.262-272、986
- National Research Council . Committee on Developments in the Science of Learning (編)・森 敏昭 (監訳)・秋田喜代美 (監訳): 授業を変える: 認知心理学のさらなる挑戦、北大路書房、2002
- Sawyer R. Keith (編), 森敏昭 (監訳)・秋田喜代美 (監訳): 学習科学ハンドブック、培風館、2009
- 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・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
- Siegler Robert S, Klahr David: When do children learn? The relationship between existing knowledge and the acquisition of new knowledge, Advances in instructional psychology, 2, pp.121-211、1982