

## 【審査論文】

## 対人葛藤場面における「子どもの姿」の読み取り

## — 保育学生に対する映像／文章提示の比較 —

大神優子

Evaluating Children in a Scene of Interpersonal Conflict:  
a Comparison of Test / Image Presentations to Students Majoring Childhood Care

Yuko OHGAMI

## 要旨

実習経験がない保育者養成課程の学生64人に対し、保育場面の短いエピソードを映像／文章いずれかの形式（各群32人）で提示し、子どものふだんの姿を予測させた。提示した素材は、市販の保育場面の映像教材より、3歳児のいざこざ場面を一部抽出した映像素材（約1分半）と、これをもとに状況説明及び発話内容を中心に文章化し、保育現場経験者の助言を得て修正した文章素材である。保育者が評定することを前提とした尺度を利用して、映像／文章提示群の、子どもの性格特性・社会的スキル・問題行動に対する評価を比較した。その結果、映像／文章どちらの媒体による提示でも、保育学生は、対象児の「ルールを守る」という姿勢を評価していた。ただし、映像提示群では対象児を落ち着いた物静かな子と解釈し、文章提示群では、より攻撃的で主張が強い子と解釈する違いがあった。この違いの原因として、表情や発話の明示性について検討し、養成校において座学でエピソードを提示する際の限界と留意点について論じた。

**キーワード：**保育エピソード(childcare scene)、映像／文章素材 (video/writing materials)、子どもの評価 (scales for preschool children)、保育学生 (students in a childcare worker training program)

## 問 題

保育者及び保育者を目指す学生にとって、保育場面で見られる子どもの姿から、その子どもに関する情報を読み取る能力は必須である（今井，2009）。保育学生は、2～4年間の養成課程の中で複数の実習を経ることが一般的であり、このうち、初期の実習は見学が中心となることが多い。この見学の中で、学生は、保育環境や子どもの様子、保育者の対応等を読み取り、実践につなげていくことになる。実習段階が進むに従い、学生のこの観察の視点は変化していく（三島，2008）。

初めての保育現場での実習では、学生はまだどこに視点を定めて良いかわからず、情報量の多い現場に戸惑うことが多い。一日の流れや子どもの発達がまだイメージできておらず、参考になる体験もない状況のためである。そのため、養成校では、実習前の座学で様々な保育エピソードを提示している。これらの

エピソードには、架空のもの（例えば高梨・塚本，2007）もあれば、実際の保育場面から抽出したのものもある。また、提示媒体も多様であり、文章のみ、文章と写真、映像（動画）といった異なる媒体が、様々なテーマについて用意されている。なかでも近年活用されているのが映像（ビデオ）教材である（小林・後藤，2004；小原・上嶋，2013）。撮影及び再生のための機材の確保が容易になったことから、園内での研修や保護者との情報共有でも積極的に用いられるようになってきた（岸井，2013）。養成校の学生向けの授業を想定した映像資料も多く製作されている（例えば白鳳短期大学，2016）。

実際の保育現場では、めまぐるしく事態が推移していき、かかわる人数も多い。学生は観察と同時に、子どもにかかわっていく必要がある。こうした実際の実習に比べると、映像資料はある程度情報が制限され、読み取りの練習素材になり得る。しかし、やはり映像による情報は、視覚的にも聴覚的にも量が多いため、有効に活用するためにはカンファレンスと組み合わせるなどの工夫が必要である。いくつかの試み（例えば小林・後藤，2004；岸井，2013）はあるものの、映像教材をどのように使って共有するかは試行錯誤の状況といえる。目撃証言等での基礎研究では、映像中のアイテムや質問に含まれる単語が、記憶や対人印象に与える影響について、多くの知見がある。しかし、保育現場のエピソードに関しては、異なる媒体で提示することが、子どもにとらえ方についてどのような影響をもたらすかの実証的な研究が不足している。

本研究は、保育エピソード（教材）を提示する際の留意点として、どのような配慮が必要かを把握するための基礎研究に位置づけられる。本研究では、保育エピソードを映像と文章という異なる媒体で提示し、これから実習を行う初心者学生が、どのような点で各媒体の影響を受けるかを明らかにする。

様々な保育場面のうち、本研究では、年少児のいざこざ場面をとりあげる。こうした場面では、食事や着替えの援助等の生活援助と異なり予習が難しく、その場での即時の対応が求められる。そのため、学生が困惑することが多い。また、年少児は、子ども同士の接触はあるものの、言葉が未熟だったり、相手への配慮がまだ難しかったりするために、いざこざを子ども同士で解決することは難しく、保育者が仲介することになる。こうした場面において、子ども達の主張をどのように汲み取るかの教材として選んだ。

本研究では、保育の場で評価されることが多い子どもの姿のうち、大別して3領域（性格特性・社会的スキル・問題行動）について、映像／文章提示による比較を行う。1つ目は、性格特性である。個に応じた対応をするためには、子どもの姿から、その興味・関心や性格特性を知る必要がある。「優しい」「意地悪」等の一側面に留まらず、包括的に性格特性を捉えるため、本稿では林・湯澤（2006）で採用された5特性を用いる。これは子ども自身にも評定できる具体的な表現（例：「外向性」は「お外で走りまわって遊ぶ」）であらわされており、まだ実習を経験していない学生にもイメージしやすいと考えられる。2つ目は、社会的スキルである。就学前児の社会的スキルについてはいくつか尺度化の試みがあるが、年中～年長児が中心であることが多い（たとえば高橋・岡田・星野・安梅，2008）。本稿では、対象児の年齢を考慮し、金山・金山・磯部・清水・佐藤・佐藤（2014）で開発された幼児用社会的スキル尺度（保育者評定版）を採用した。これは、主張スキル・協調スキル・自己統制スキルの下位項目各4項目計12項目から構成されている。金山・中台・前田（2005）及び金山・金山・磯部・岡村・佐藤・佐藤（2011）を経て改訂されており、保育者評定による保育現場での実用性が高いものである。また、いざこざ場面では、保育者の読み取りによっては、子どもの行動が問題視されることになる。特に一時的なかかわりしかもたない実習生は、短絡的に解釈する場面も多い。そこで、3つ目の尺度として、金山・金山・磯部・岡村・佐藤・佐藤（2011）による幼児用問題行動尺度（保育者評定版）を採用した。この尺度も改訂を経て妥当性等が保障されており（金山・中台・前田，2005；金山・中台・磯部・岡村・佐藤・佐藤，2006）、不注意・

多動、攻撃、引込思案の3因子各4項目計12項目から構成されている。

本研究では以上の3尺度を用いて、映像／文章によるエピソードの提示が、学生による子どもの評価にどのような影響を及ぼすかを定量的に明らかにする。

## 方 法

### 対象

4年制女子大学の保育者養成課程に在籍する2年生66人が調査に参加した。最初の幼稚園実習に向けて事前指導を受けているが、保育の場での実習は未経験であった。映像／文章提示群に33人ずつ振り分けた<sup>1)</sup>。

### 手続き

授業の一部として実施した。映像／文章提示群とも、はじめに、実習予定時期と同じ6月頃の3歳児クラスのエピソードであることを説明した。登場する男児・女児の二人の気持ちと保育者の対応に注目するよう伝えた上で、映像／文章のいずれかの素材を提示し、質問紙に回答させた。映像素材は教室中央のスクリーン及び固定スピーカーを用いて2回繰り返して提示した。文章素材は質問紙とあわせて印刷して配布したものを実験者が2回読み上げた。このエピソードの内容については、続けて授業内で討論することになっていた。質問紙は、研究目的及び分析時には匿名化すること、成績とは無関係で研究への参加は自由であることを説明し、分析の許可を得た上で、討論の前にその場で回収した。回収率は100%であった。

### 材料

映像／文章素材：映像素材として、保育場面における新任教員と幼児のかかわりを記録した新規採用教員研修用資料ビデオ（文部科学省初等中等教育局監修，2010）から、3歳児のいざこざ場面を一部抽出した（約1分半）。表1にエピソードの概要と主要な登場人物（男児、女児、保育者）の動きを示した。文章素材は、この映像素材をもとに、状況説明及び発話を中心に筆者が作成し、現場での保育経験者の助言を得て修正して用いた。

表1 提示エピソードの概要と登場人物の動き

	男児	女児	保育者
始まり		カブトムシが入った容器を抱えて、保育室からやってくる	(画面外から)女児に「お部屋で見よう」と声をかける
	女児のあとを追いかける		
いざこざ	女児の服をつかみ、「待てよ」と取り合いに	「ダメったらダメ」と抵抗する	
		容器をひっくり返す	女児に(男児と)一緒に持っていこうと提案する
	床に落ちたカブトムシを見ている	保育者に抱きついて泣く	女児をなだめながら、カブトムシを拾う
		床に座り込んで泣く	
終わり	容器を持ち去る	(画面外で)泣き続ける	「お部屋に持って行くんだと思うよ」と女児をなだめる

質問項目及び得点化：はじめに、エピソードのまとめとして、エピソードの最後での男児・女児の気持ちや保育者の対応などを尋ねた<sup>2</sup>。次に、男児について、「どのような子」だと思いか及びその理由(エピソードのどのような部分から)を、自由記述で求めた。さらに、表2に示す3種類の尺度の合計29項目について、「ふだんの様子を予想して」評定するよう求めた。

表2 質問項目 (計29項目、5段階評定)

<b>性格特性(林・湯澤,2006より)</b>	
外向性	外で走り回って遊ぶ
協調性	友だちが泣いていたらなぐさめてあげる
勤勉性	きちんとお片付けをする
情緒安定性	あまり泣いたり怒ったりしない
知性	なぞなぞが好き
<b>社会的スキル(金山ら,2014より)</b>	
主張スキル	友だちをいろいろな活動に誘う 自分から仲間との会話をしかける 指示しなくても、遊びや活動の集団に加わる 不公平なルールには適切なやり方で疑問を唱える
協調スキル	ゲームなどの活動中に、自分の順番を待つことができる 人とゲームをしているときに、ルールに従う 保育者の指示に従う 園にある遊具や教材を片付ける
自己統制スキル	仲間からいやなことを言われても、適切に対応する 批判されても、気分を害さないで気持ちよくそれを受ける 仲間と対立したときには、自分の考えを変えて折り合いをつける 仲間とのいざこざ場面で、自分の気持ちをコントロールする
<b>問題行動(金山ら,2011より)</b>	
不注意・多動	不注意である 注意散漫である そわそわしたり、落ち着きがない(多動である) きまりや指示を守らない
攻撃	他の子どもと口論する 人や物に攻撃的である 他の子どもがしている遊びや活動のじゃまをする かんしゃくもちである
引込思案	他の子どもたちと一緒にいるとき不安そうである さびしそうにしている 悲しそうであったり、ふさぎこんだりする 仲間との遊びに参加しない

①性格特性：林・湯澤（2006）より、幼児性格特性概念の5項目を用いた。外向性・協調性・勤勉性・情緒安定性・知性の5性格特性をカバーしており、「お外で走り回って遊ぶ」等（外向性）の幼児の具体的な姿について、「全くあてはまらない」～「非常にあてはまる」の1～5点で評定するものである。  
②社会的スキル：金山ら（2014）の幼児用社会的スキル尺度保育者評定版より、12項目を用いた。主張スキル・強調スキル・自己統制スキルの3スキルで構成され、「友だちをいろいろな活動に誘う」（主張スキル）、「保育者の指示に従う」（協調スキル）、「仲間とのいざこざ場面で、自分の気持ちをコントロールする」（自己統制スキル）等、各スキル4項目からなる。担任保育者の評定時には「まったくみられなかったら」～「非常によくみられたら」の1～5点で評価するものである。  
③問題行動：金山ら（2011）の幼児問題行動尺度保育者評定版の12項目を用いた。不注意・多動、攻撃、引込思案の3領域で構成され、「そ

わそわしたり、落ち着きがない（多動である）」（不注意・多動）、「人や物に攻撃的である」（攻撃）、「仲間との遊びに参加しない」（引込思案）等、各領域4項目からなる。②の社会的スキル同様の1～5点で評価するものである。本研究では、担任保育者ではなく学生による予想のため、②③の尺度については、ふだんの様子予想として「まったくみられない」～「非常によくみられる」と表現を修正し、評価を求めた。得点が高いほどその傾向が強くなるよう、1～5点で得点化した。

## 結 果

同意が得られた対象者のうち、回答に不備があった2名を除き、各群32人を分析対象とした<sup>3</sup>。以下では、まず、男児のふだんの姿を予想した性格特性・社会的スキル・問題行動の各尺度得点について、映像提示群と文章提示群の比較を行う。さらに、各尺度との関連性を探索的に検討するための補足分析として、各群の自由記述を比較する。

### 1. 映像提示／文章提示による「子どもの姿」：各尺度の比較から

#### 1-1. 性格特性

性格特性尺度の評定平均（標準偏差）について、表3に示した。この評定点について、2種類の提示素材（映像／文章）を被験者間要因、5性格特性（外向性／協調性／勤勉性／情緒安定性／知性）を被験者内要因とする分散分析を行った。その結果、提示素材の主効果、性格特性の主効果、提示素材×性格特性の交互作用が有意であった（それぞれ、 $F(1, 62) = 5.08, p < .05$ ;  $F(4, 248) = 18.7, p < .01$ ;  $F(4, 248) = 3.6, p < .01$ ）。性格特性の単純主効果を検定したところ、いずれの群でも有意であった。多重比較の結果、映像提示群では勤勉性の評定点が他の全ての特性よりも高く、情緒安定性の評定点が知性よりも高かった。文章提示群でもほぼ同様の傾向であったが、勤勉性の評定点は外向性を除いた他の3特性より高く、また、外向性は協調性よりも高い評定点であった。提示素材の単純主効果を検定したところ、表3に示した2特性で有意な差があった。勤勉性（「きちんとお片付けをする」）及び情緒安定性（「あまり泣いたり怒ったりしない」）について、映像提示群の方が、文章提示群よりも、ふだんの男児にあてはまる傾向が強いと予想していた。

表3 男児の性格特性（1～5点）に対する評定平均（標準偏差）

下位カテゴリ (項目数)	映像提示群 (N=32)	文章提示群 (N=32)	群間比較
外向性(1)	3.3(0.9)	3.7(1.1)	n.s.
協調性(1)	3.1(1.2)	2.7(1.0)	n.s.
勤勉性(1)	4.4(0.7)	3.9(1.0)	p<.05
情緒安定性(1)	3.8(0.8)	3.0(0.9)	p<.05
知性(1)	3.1(0.7)	3.1(0.9)	n.s.

※網掛けは、群間で比較して有意に得点が高い項目

#### 1-2. 社会的スキル

社会的スキル尺度の評定平均（標準偏差）について、表4に示した。この評定点について、2種類の提示素材（映像／文章）を被験者間要因、3社会的スキル（主張スキル／強調スキル／自己統制スキル）を被験者内要因とする分散分析を行った。その結果、提示素材の主効果、社会的スキルの主効果、提示素材×社会的スキルの交互作用が有意であった（それぞれ、 $F(1, 62) = 40.7, p < .01$ ;  $F(2, 124) = 96.9,$

$p<.01$ ;  $F(2, 124)=8.8, p<.01$ )。社会的スキルの単純主効果を検定したところ、いずれの群でも有意であった。多重比較の結果、映像提示群では協調スキルの評定点が主張スキル・自己統制スキルよりも高く、文章提示群では、協調スキル、主張スキル、自己統制スキルの順に、有意に評定点が高くなっていた。いずれの群でも協調スキルが相対的に高く評価されていたが、協調スキルが突出した映像提示群に対し、文章提示群では、協調スキルに続いて主張スキルも高く評価されていた。提示素材の単純主効果を検定したところ、表4に示した通り、各スキルで有意または有意傾向の差があった。主張スキル（「友だちをいろいろな活動に誘う」「不公平なルールには適切なやり方で疑問を唱える」など4項目）については文章提示群の方が男児によりあてはまると評価していた。逆に、協調スキル（「教師の指示に従う」「園にある遊具や教材を片付ける」など4項目）については、映像提示群の方が、文章提示群よりも評価が高かった。自己統制スキル（「仲間とのいざこざ場面で、自分の気持ちをコントロールする」「仲間と対立したときには、自分の考えを変えて折り合いをつける」など4項目）についても、映像提示群の方が高い傾向にあった。

表4 男児の社会的スキル（4-20点）に対する評定平均（標準偏差）

下位カテゴリ (項目数)	映像提示群 (N=32)	文章提示群 (N=32)	群間比較
主張スキル(4)	11.4(2.7)	13.5(3.3)	$p<.01$
協調スキル(4)	17.0(2.7)	15.3(3.4)	$p<.05$
自己統制スキル(4)	10.1(3.0)	8.9(2.4)	$p<.10$

※網掛けは、群間で比較して有意に得点が高い項目

### 1-3. 問題行動

問題行動尺度の評定平均(標準偏差)について、表5に示した。この評定点について、2種類の提示素材(映像/文章)を被験者間要因、3問題行動(不注意・多動/攻撃/引込思案)を被験者内要因とする分散分析を行った。その結果、提示素材の主効果は有意ではなかった( $F(1, 62)=0.2, n.s.$ )。問題行動の主効果、提示素材×問題行動の交互作用は有意であった(それぞれ、 $F(1.7, 103)=9.0, p<.01$ ;  $F(1.7, 103)=6.1, p<.01$ )。問題行動の単純主効果を検定したところ、文章提示群のみで有意であった。多重比較の結果、文章提示群では、攻撃が不注意・多動及び引込思案に比べてより高く評定されていた。提示素材の単純主効果を検定したところ、表5に示した通り、不注意・多動（「そわそわしたり、落ち着きがない（多動である）」「注意散漫である」など4項目）については提示素材による差はなかったが、攻撃（「人や物に攻撃的である」「かんしゃくもちである」など4項目）については文章提示群の方が、引込思案（「仲間との遊びに参加しない」「さびしそうにしている」など4項目）については文章提示群の方が、男児によりあてはまると評価していた。

表5 男児の問題行動（4-20点）に対する評定平均（標準偏差）

下位カテゴリ (項目数)	映像提示群 (N=32)	文章提示群 (N=32)	群間比較
不注意・多動(4)	7.7(2.3)	8.3(3.1)	n.s.
攻撃(4)	8.7(2.3)	10.4(3.3)	$p<.05$
引込思案(4)	8.5(3.2)	6.9(2.7)	$p<.05$

※網掛けは、群間で比較して有意に得点が高い項目

## 2. 映像提示/文章提示による「子どもの姿」：自由記述の比較から（補足分析）

以下では、上述した尺度得点の比較とは別に、各尺度との関連及び尺度以外の観点を探索的に検討する

ため、男児が「どのような子」だと思うかの自由記述について補足的に分析・比較する。複数の対象者でみられた記述をもとに、表6に示す分類カテゴリを設定し、これらに相当する記述が見られたかどうかで分類した。記述内容や個数についての制限は設けなかったため、複数のカテゴリに分類される記述があった場合は、それぞれに分類した（例：「正義感が強くてとても優しい子、行動力がある」は、「真面目・正義感」「優しい」「活発・リーダーシップ」の3カテゴリに分類）。図1に各カテゴリに分類された言及がみられた人数を、提示素材群別に示した。「ルールを守る」性質に言及した人数は両群とも共通して多かったが、「真面目・責任感（が強い）」に分類される記述は映像提示群で多く、「頑固・意思が強い」に分類される記述は文章提示群で多かった。

なお、理由としてあげられたエピソードの部分は、「ユウちゃんからカブトムシを奪い取ってしまったけど、先生の言ったとおりにウサギ組に運んだから」（映像提示群）、「あとからシリュウ達がついて行く→すぐ行動に移すところ（元気）、シリュウは洗面器を持って小走りで保育室へ戻っていった（真面目）、床に落ちたカブトムシを見て固まっている（優しい）」（文章提示群、カッコ内は分類カテゴリ）など、最後にカブトムシを保育室に運んでいった部分に言及している回答が多く、両群で顕著な差はみられなかった。ただし、カブトムシが床に落ちた後の「床に落ちたカブトムシを見て固まっている」（文章素材より抜粋）部分については、文章提示群のみが言及していた（8人/32人、文章提示群の25%）。

表6 男児が「どのような子」だと思うか（自由記述）の分類

カテゴリ	記述例(複数のカテゴリへの分類の場合は下線部を根拠とする)
真面目・責任感	<u>正義感が強くて真面目な子</u> (映像群)、 <u>正義感が強くてとても優しい子</u> 、行動力がある(文章群)
ルールを守る	先生の言っていることやルールを守る子(映像群)、先生の言うことをきちんと守ろうとする子(文章群)
頑固・意思が強い	頑固な部分がありそう(映像群)、頑固。意思が強い(文章群)
乱暴・強引	<u>少し強引なところがあり</u> 、自分が正しいと思ったことは突き通してしまうような子だと思う(映像群)、少し思い通りにならないと強引になることがある(文章群)
活発・リーダーシップ	みんなの先頭に立って何かを行ったり、リーダー格のような気がします(映像)、強い(心と力)男の子で元気な活発な子(文章群)
無口・言葉足らず	まだあまり言葉を話さない無口な子だと思います(映像群)、こうしたという気持ちはあるが、まだ言葉がうまく出てきづらい(文章群)
冷静・落ち着いている	冷静で、少し大人びている子(映像群)
優しい	おとなしくて優しい子だと思う(映像群)、 <u>正義感が強くてとても優しい子</u> 、行動力がある(文章群)
その他	整理することが皆に比べて好きな子だと思います(映像群)、好奇心が強く、興味をもったところに食いつく(文章群)、突然の出来事には固まってしまう(文章群)

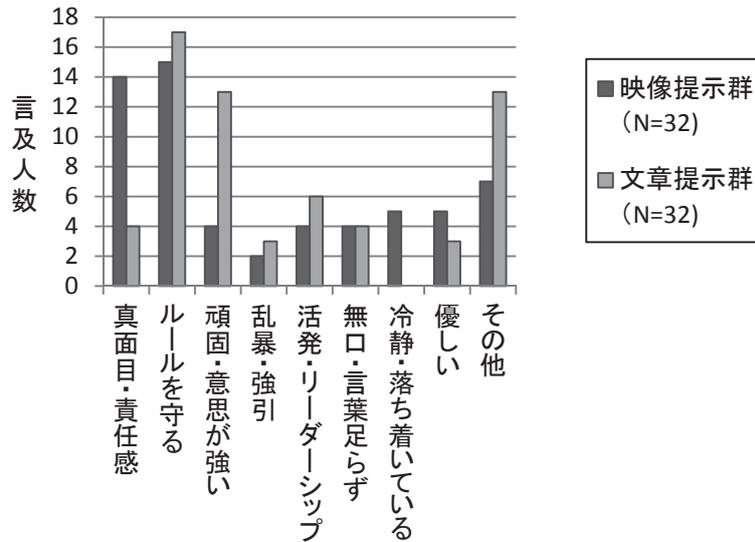


図1 各群の男児の自由記述の分類（言及人数）

## 考 察

本研究では、同じ保育エピソードを提示する媒体の違い（映像／文章）が、保育学生による子どもの姿の読み取りにどのように影響するかを、3種類の尺度を用いて比較した。

映像提示群では、性格特性尺度の勤勉性及び情緒安定性、社会的スキル尺度の協調スキル、問題行動尺度の引込思案について、文章提示群よりも、より対象児にあてはまる傾向が高いと評価していた。一方、文章提示群では、社会的スキル尺度の主張スキル、問題行動尺度の攻撃について、映像提示群よりも、より対象児にあてはめる傾向があった。補足的に行った自由記述の分類では、両群に共通して、ルールを守る姿勢についての言及が多かった。本研究で提示したエピソードは、男児が泣いて抵抗する女児からカブトムシを取り上げて持ち去る場面が終わっていた。この男児の行動については、両群とも、意地悪や独占欲からくるものではなく、保育者の「(カブトムシは) お部屋で見よう」という注意(決まり)を守ろうとしていたため、と理解していたようである。一方で、ルール遵守にかかわる性質として、映像提示群では「真面目で責任感が強い」ため、文章提示群では「頑固」や「自分の意志を通そうとした」ためと解釈していた可能性がある。両群で差があった尺度には、一部ルールに関する記述が含まれていた。映像提示群でよりあてはめる傾向が強かった「協調」スキルには「人とゲームをしているときに、ルールに従う」という項目が含まれており、文章提示群でよりあてはめていた「主張」スキルには「不公平なルールには適切なやり方で疑問を唱える」という項目が含まれていた。これらの尺度で差があったことも、今回の素材のいざこざ場面に関わるルールに注目しつつ、その解釈が映像／文章提示群で対照的であったことを示唆している。

以上を踏まえると、両群とも男児のルールを守るという姿勢を評価しつつも、男児自身に対しては、異なる評価をする傾向があった。映像提示群では落ち着いた物静かな子と解釈し、文章提示群では、より攻撃的で主張が強い子と解釈していたようである。

このような差の理由としては、両媒体がもつ情報の種類の差が考えられる。本研究の素材では、映像素材には当然ながら男児の表情が含まれていた。映像提示群では「あまり泣いたり怒ったりしない」(性格特性「情緒安定性」項目)を文章提示群よりもあてはめる傾向にあったことから、表情情報は、男児の評価について一定の影響があったと考えられる。本研究で作成した文章素材は、発話や行動を中心にして

いた。そのため、「無言」である場面や表情等の視覚情報は含まれていなかった。その一方で、映像素材では音響的に聞きづらかった「ダメったらダメ」「待てよ」等の発話のやりとりが、文章素材では明示されていた。従って、男児の言葉足らずの様子を、映像提示群では表情情報を加味してなかなか言葉にできないと解釈し、文章提示群では少ない発話を強い主張と解釈したのかもしれない。なお、文章提示群では、床に落ちたカブトムシへの態度など、映像提示群では言及されなかった場面への言及があった。「その他」に分類される記述も比較的多く、文章提示群では表情等の情報は欠落していたものの、その分、他の情報への注目は、映像提示群よりも多かったかもしれない。

以上より、エピソードを提示する際の媒体の違い（映像／文章）は、子どもの姿の読み取りに影響することが明らかになった。本研究で用いたエピソードでは、それぞれの媒体で子どもの同じ性質（例：ルールを守る）をとらえていても、発話や表情の情報が利用できるか否かによって、解釈の方向性が異なることが示された。エピソードを提示する際には、メインとなる情報だけではなく、どのような情報を付加するかが子どもの印象を左右することに留意すべきであろう。

最後に、本研究の限界と今後の課題についてまとめる。

実際の保育では、このような場面が見られたとしても、保育者は、その子どもに対するそれまでの生活や他の場面での行動等の豊富な情報を有しており、その場面のみで評価することはまずない。しかし、園外の事例検討会等で提示するなど一部を取り上げる場合には、本研究の留意点を参考に、映像の聞きづらい部分を補足する、口頭や文章で提示する場合には表情に言及する等の工夫が考えられる。

本研究の結果は、素材によって異なると考えられる。特に、文章素材をどのように作成するかという問題には多くの課題があり、今後、発話や表情情報等を操作した課題で検討する必要があるだろう。また、今回は異なる対象者に異なる素材を提示したが、同じ対象者に対して両方の素材を提示して比較することも必要であろう。この場合は、提示順序（映像が先か文章が先か）による影響も検討することで、実習生に対するより効果的な提示方法への示唆が得られると考えられる。

## 付記

本研究の一部は、文部科学省科学研究費補助金基盤研究(C)（課題番号26380901）の助成を受け、「エピソードの提示方法による印象の違い」として日本保育学会第69回大会（2016）において発表した。

## 註

- 1 なお、教育上の配慮として、質問紙回収後、別の群に提示した媒体を用いて再度事例を提示した。
- 2 これらの項目以外にも、エピソードの最後での男児・女児の気持ちや、エピソード内の保育者の対応についての感想等を尋ねた。本稿では分析対象外となるため、詳細は省略する。
- 3 両群の等質性を検討するため、保育所保育指針（2008，厚生労働省）第2章子どもの発達をもとに、対人関係の記述を中心とした理解度テストを作成した。エピソード提示に先立ち、別日に実施した結果、16点満点中の各群の平均得点（標準偏差）は、映像提示群（8.6(2.3)）・文章提示群（7.9(2.6)）であり、両群の成績には統計的に有意な差は認められなかった( $t(60.1)=1.1$ , n.s.)。

## 引用文献

- 学校法人西大和学園 白鳳短期大学（監修）（2016）乳幼児を理解するための保育の観察と記録（よくわかる！保育士エクササイズ別巻DVD），ミネルヴァ書房。
- 林智幸・湯澤正通（2006）仲間に関する幼児の性格特性概念，心理学研究，76(6)，554-559。
- 今井和子（編著）（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。
- 金山元春・金山佐喜子・磯部美良・岡村寿代・佐藤正二・佐藤容子（2011）幼児用問題行動尺度（保育者評定版）の改訂，学校カ

- ウンセリング研究, 12, 25-32.
- 金山元春・金山佐喜子・磯部美良・清水寿代・佐藤正二・佐藤容子(2014) 幼児用社会的スキル尺度・保育者評定版の改訂, 高知大学教育実践研究, 28, 13-19.
- 金山元春・中台佐喜子・磯部美良・岡村寿代・佐藤正二・佐藤容子(2006) 幼児の問題行動の個人差を測定するための保育者評定尺度の開発, パーソナリティ研究, 14(2), 235-237.
- 金山元春・中台佐喜子・前田健一(2005) 幼児用問題行動尺度(保育者評定版)の妥当性の検討, 広島大学心理学研究, 5, 219-223.
- 岸井慶子(2013) 見えてくる子どもの世界 ビデオ記録を通して保育の魅力を探る. ミネルヴァ書房.
- 小林真・後藤香織(2004) 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.
- 三島知剛(2008) 教育実習生の実習前後の授業観察力の変容, 教育心理学研究, 56, 341-352.
- 文部科学省初等中等教育局監修(2010) 幼児理解にはじまる保育シリーズ①3歳児の世界, 岩波映像株式会社.
- 小原倫子・上嶋菜摘(2013) 養育者による"子どもの情動を読み取る能力"のカテゴリー化—ビデオ刺激の活用による検証—, 岡崎女子短期大学研究紀要, 46, 9-13.
- 恩田陽子・篠原亮次・杉澤悠圭・童連・田中笑子・富崎悦子・平野真紀・渡辺多恵子・望月由妃子・川島悠里・難波麻由美・徳竹健太郎・安梅勅江(2010) 就学前幼児用社会的スキル尺度の妥当性に関する検討, 日本保健福祉学会誌, 16(2), 23-28.
- 高橋雄介・岡田謙介・星野崇宏・安梅勅江(2008) 就学前児の社会的スキル—コホート研究による因子構造の安定性と予測的妥当性の検討—, 教育心理学研究, 56, 81-92.
- 高梨珪子・塚本美知子(編著)(2007) かかわる・育つ 子どもを見る目が広がる保育事例集. 東洋館出版社.

大神 優子(和洋女子大学 人文社会科学系 准教授)

(2017年10月10日受理)