

【審査論文】

対人葛藤場面における「子どもの姿」の読み取り (2)

— 保育学生への別媒体・別場面提示の効果 —

大神優子

Evaluating Children in a Scene of Interpersonal Conflict (2)

OHGAMI Yuko

要旨

実習経験がない保育者養成課程の学生に対し、3歳児のいざこざ場面のエピソードを、異なる媒体（映像／文章）・異なる場面で提示した。1回目はエピソードを映像／文章いずれかで提示し、2回目は同じ場面を別媒体（文章／映像）で提示し、3回目は別場面を提示した。それぞれの場면을提示した後、子どものふだんの姿について、性格特性・社会的スキル・問題行動の観点から評定させた。さらに、文章／映像素材の比較や子どもの印象の変化の有無について尋ねた。その結果、映像／文章いずれの媒体で提示されたかによって子どもの印象は異なり、同じ場面を別媒体で提示されてもその印象は維持される傾向があるが、別場面を提示された場合には修正されることが明らかとなった。映像の情報の多さをうまく活用できない場合があることから、経験が少ない初学者には、最初の枠組を明示した上で、多様な場面を提供することが効果的であると示唆された。

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

近年、教育だけではなく、経済効果や健康長寿等の多様な観点から、幼児期の教育の重要性が注目されている (OECD保育白書, 2017)。日本でも、こうした情勢を踏まえて約10年ぶりに保育関連3法令 (幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領) が改訂された (2017年3月告示)。この新しい教育要領等では、改めて「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」が明示された。例として「協同性：友達と関わる中で、互いの思いや考えなどを共有し、共通の目的の実現に向けて、考えたり、工夫したり、協力したりし、充実感をもってやり遂げるようになる」など10の姿があげられている。保育者が日常の子どもの姿をどうとらえるかが、従来以上に重要になっているといえる。指導的な立場にある保育者等を対象とした調査 (一般社団法人全国保育士養成協議会専門委員会, 2014) によると、「子どもの状況を読み取り必要な援助をする」「しぐさ・表情・言葉から内面を読み取る」等は、「保育者として求められる保育実践スキル要素」のうち、保育者として比較的勤務年数が浅い時期 (1、2年～5年くらいまで)

に獲得することが求められているという。さらに、保育者として経験を重ねる中で、子どもの内面を理解できるようになり、それに見合った環境構成や援助方法を実践することで、より質の高い保育につながるということが報告されている（一般社団法人全国保育士養成協議会専門委員会，2014）。

幼児期の保育・教育を担う保育者が、保育実践の中で子どもの姿をどのような観点からとらえ、どのように評価・記述するかに関しては、多くの研究がなされてきた。例えば高濱（2001）は、一連の研究で、保育者としての長いキャリアの中で子どもをどのような場面でとらえ、子どもとのかかわりがどのように熟達していくかを明らかにしている。また、鯨岡（2009）や今井（2009）をはじめ、保育エピソードをどのように書き起こすかについては多くの蓄積がある。しかし、これらの研究の多くは、ベテラン保育者を対象としている。質の高い保育者の育成には、保育現場で働く現職者への教育と合わせて、その保育者になる以前の、保育者養成課程で学ぶ学生への教育が重要である。しかし、こうした初学者の教育についての実証的な研究は限られている。

ベテラン保育者と保育者を目指す学生（以下、保育学生）が子どもをとらえる視点は、大きく異なっている。ベテラン保育者は、集団の中で子ども個々人について、周辺情報を含めて幅広い視点から把握している。これに対し、保育学生、特に座学のみで実習経験がない学生は、特定の子どもの表情や現在その子が困っていること、などの限定された視点からとらえようとする傾向がある（大神，2018a）。座学からスタートする保育学生は、実習を重ねていく中で保育者の広い視点を学んでいくことが求められるが、情報量の多い保育現場の中では、このような保育者の視点の獲得は容易ではない。

そのため、近年、保育学生への教授ツールとして、実際の保育場面を撮影した映像教材が多く用いられている。教師教育としては、教師自身が教室場面の映像によって客観的に自分の教育を振り返ることは、子どもとのかかわりや子どもの評価に対して一定の効果があることが実証されつつある（レビューとして Gaudin & Chalias, 2015）。しかし、保育学生に関しては、保育の場を映像で提示することが学生の子どもの見方にどのように作用するかは、学生の「わかりやすくなった」等の感想のみで、学生が実際に、このような教材で提示された子どものどのような点に注目し、どのように子どもをとらえるかは十分検討されているとは言い難い。また、保育実践の場でも学生の教材としても、映像だけではなく、従来通りの文章形式での記録が多く用いられている。そのため、これらの提示素材の違いが、どのように子どものとらえ方に影響するかを検討しておく必要があるだろう。

大神（2018b）は、実習をまだ経験していない保育学生に対し、同じ対人葛藤場面を映像または文章という異なる媒体で提示し、それぞれで学生がとらえる子どもの姿がどのように異なるかを、既存の評価尺度を用いて性格特性・社会的スキル・問題行動の観点から実証的に検討した。その結果、「ルールを守る」という同じ側面を評価していても、提示された媒体からの情報の違い（例：表情や発話の明示性）によって、落ち着いた物静かな子（映像提示群）／攻撃的で主張が強い子（文章提示群）というようなとらえ方の違いが生じることを示した。

しかし、実際の保育の場では、一場面だけで子どもを判断するようなことはほとんどない。また、提示媒体の差が、どのような手段を用いれば修正されるのかは、教育上重要な点である。そこで本研究では、大神（2018b）と同様の素材（3歳児の対人葛藤場面）及び手続きを用いて、提示媒体を入れ替えた場合や別の場面を提示した場合に、保育学生による子どものとらえ方が、どのように変化するのかについて明らかにする。

方 法

対象

4年制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。最初の実習となる幼稚園実習に向けて事前指導を受け始めていたが、実際の保育現場での実習は未経験であった。最初に提示する媒体によって、映像先行／文章先行群に33人ずつ振り分けた。このうち、2週にわたる調査に参加したのは61人であった。

エピソード提示素材

映像／文章素材：映像素材として、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の一部を、場面1、場面2として抽出した。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映像である。場面1は映像（約1分半）及び文章で提示した（提示順序は群によって入れ替えた）。続く場面2（約3分）は映像のみで提示した。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。容器に入れたかぶとむしをめぐる一連のいざこざ場面であり、場面1では、保育者に「お部屋で見よう」と声をかけられたにもかかわらず女児Yが容器を保育室から持ち出し、男児S（評定対象）がそれを追いかけて女児Yと容器を取り合う。最後は、容器を取られた女児Yが泣いて座り込み、男児Sが容器を保育室に持っていく場面で終わる。場面2はこの続きで、新たに登場した男児Mが「死んじゃうよ」と再度かぶとむしの入った容器を保育室から持ち出し、男児Sと取り合いになる。複数の子ども達の間を容器が受け渡しされ、子ども同士でつかみ合いになる中、教師が容器を取り上げる。この場面2での男児Sは、友達につかみかかり、最後は泣き出す。

質問項目及び得点化

子どもの姿：登場人物の一人、男児Sを中心に、以下の質問項目を設定した¹。男児Sについて、「どのような子」だと思うか及びその理由（エピソードのどのような部分から）を、自由記述で求めた（本稿では参考項目）。さらに、「ふだんの様子を予想して」、①性格特性・②社会的スキル・③問題行動に関する計29項目について評定を求めた。以下に概略を示す。①性格特性：林・湯澤（2006）より、幼児性格特性概念の5項目（外向性・協調性・勤勉性・情緒安定性・知性の5性格特性）を用いた。「お外で走り回って遊ぶ」（外向性）等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・金山・磯部・清水・佐藤・佐藤（2014）の幼児用社会的スキル尺度保育者評定版の12項目を用いた。「友だちをいろいろな活動に誘う」（主張スキル）、「教師の指示に従う」（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、3スキル各4項目からなる。③問題行動：金山・金山・磯部・岡村・佐藤・佐藤（2011）の幼児問題行動尺度保育者評定版の12項目を用いた。「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、3領域各4項目からなる。②③は担任保育者が評定することを想定しているが、本研究では学生が評定するため、ふだんの様子を予想して「まったくみられない」～「非常によくみられる」の5段階で評価するよう求めた。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。

印象変化：男児Sについての全3回の評価で、前回とくらべて「印象が変化したか」を変化なし～変化ありの4件法で尋ねた。また、変化があった場合、どのような点が変化したかの記述を求めた。

映像／文章素材比較：映像素材と文章素材とを比較して、①子どもの気持ちを読み取りやすいのは、②状況がわかりやすいのは、③どんな子が想像しやすいのはの3点について、文章／どちらかといえば文章／変わらない／どちらかといえば映像／映像の5件法で求めた。

手続き

授業の一部として、2週に分けて実施した。図1に概要を示した²。

提示素材	提示場面・媒体	(1週間後)		
		場面1 ※同一場面・異媒体	場面2 ※異場面	
	映像先行群	映像	文章	
	文章先行群	文章	映像	
評定内容		評定1a	評定1b	評定2
	どのような子か・理由	※自由記述、本稿では参考項目		
	普段の様子を予想して			
	性格特性(5問)	○	○	○
	社会的スキル(12問)	○	○	○
	問題行動(12問)	○	○	○
	印象は変化したか	-	映像／文章	先週と比較
	新しく気づいたこと	-	○	-
	映像／文章の比較			
	子どもの気持ち	-	○	-
どんな子かの想像	-	○	-	
状況のわかりやすさ	-	○	-	

図1 提示素材及びそれぞれの提示後の評定内容概要

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。場面1に登場する男児（評定対象となる男児S）・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た後、質問紙に回答させた（評定1a）。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筆者が2回読み上げた。評定1の質問紙を回収後、同じ場面1を異なる媒体（例：映像先行群の場合は文章）で提示した後、再度評定を行わせた（評定1b）。さらに評定2では、最後に映像と文章を比較する項目を設けた。1週間後に映像先行／文章先行群両群に、場面1の続きとして場面2を映像で提示した後、男児Sについての評定を求めた（評定2）。質問紙は、1週目・2週目それぞれで、研究目的及び分析時には匿名化すること、成績とは無関係で参加は自由であることを説明し、書面で分析の許可を得た上で、記入後に回収した。回収率は100%であった。なお、調査の最後には、まとめの振り返りとして、場面1の前の時点から場面1・場面2を通して全て映像で提示した。

結果及び考察

同意が得られた対象者のうち、回答に不備があった3名を除き、映像先行群28人、文章先行群30人の計58人を分析対象とした。以下では、まず、映像／文章素材を直接比較した結果と、各時点で子どもの評価がどのように変化したと学生に認識されているかについて概観する。さらに、「子どもの姿」として男児S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、映像先行群と

文章先行群の変化の詳細を明らかにする。

1. 映像／文章素材の比較

映像先行／文章先行の両群とも、順序は異なるものの、同一場面を映像及び文章という共通の素材で提示されている。子どもの気持ちの読み取りやすさ、どんな子かの想像しやすさ、状況のわかりやすさそれぞれについて、映像／文章素材のいずれがやりやすかったかについて、各群に尋ねた結果を図2に示した。

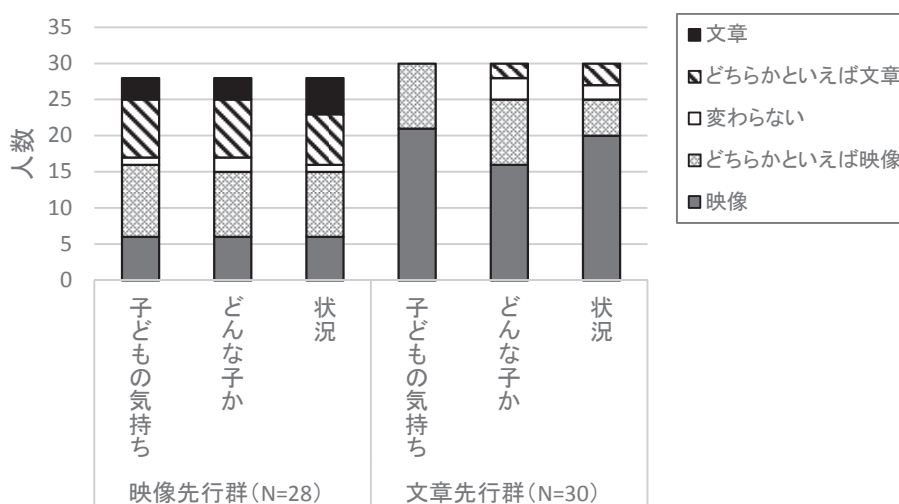


図2 映像／文章素材に対する各群の評価 (人数)

提示場面内の子どもの気持ち、場面にとらわれない子どもの性質（どんな子か）、子ども以外も含めた全体の状況と3種類の比較があったが、いずれも同様の傾向であった。映像先行群では映像素材と文章素材の評価がほぼ拮抗しており、文章先行群では映像素材をより評価する割合が高かった。一般に、映像素材に比べると文章素材の方が情報は限られる。しかし、本研究では、情報量が多い映像素材が常に高く評価されたわけではなかった。映像か文章かという素材の違いではなく、2回目に提示した素材が評価される傾向があったと解釈できるかもしれない。評価の理由（自由記述）として、「文章であらかじめ頭に入っていた方が（中略）何に注目した方がいいのか分かって良かった」という回答がみられた（文章先行群）。まず最初に枠組を提供した方が映像の情報の多さを活用することができ、その枠組の提供のためには文章素材が先の方が適切であったと解釈できる。最初にどのような枠組・視点を提供するかによって、教材（素材）がどのように活用されるかが異なる可能性があることが示された。

2. 「子どもの姿」は提示情報によって変化するか

図3に、同一場面を別媒体で提示した前後と、さらにその後の別場面を提示した前後で、子どもの印象が変化したかを尋ねた結果を示した。「変化あり」「どちらかといえば変化あり」を合わせると、映像先行／文章先行群とも、同一場面であっても別媒体で提示されたことで、半数以上が子どもの印象が変化したことを報告していた（映像先行群64.3%、文章先行群66.7%）。また、さらに別場面の情報が加わることで、子どものとらえ方は変化していた（映像先行群92.9%、文章先行群83.3%）。したがって、限られた情報であっても子どもの印象は固定ではなく、何らかの情報（本研究手続きでは別場面の情報）が加わることで、子どもの印象は柔軟に変化しうるといえる。

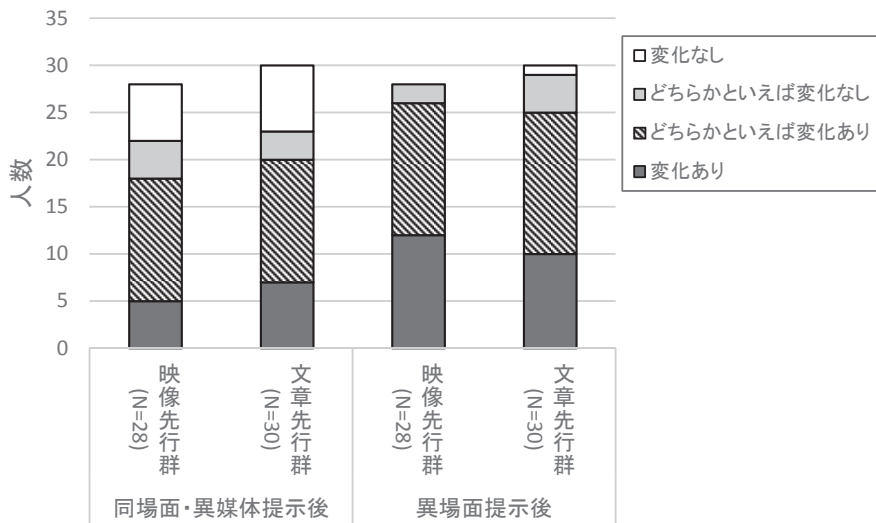


図3 提示情報による子どもの印象の変化 (人数)

3. どのタイミングで・どのような部分が情報提示の影響を受けるか

上述したとおり、同一場面でも異なる媒体で提示することにより、また、その後の別場面を提示することにより、子どもの印象は変化したと報告された。以下では、これらの変化の詳細について、性格特性・社会的スキル・問題行動の尺度別にみていく。

3-1. 性格特性に関する印象の変化

図4a～eに、映像先行/文章先行群の各時点の評定平均点を、5つの性格特性別に示した。それぞれの得点について、提示順序(映像先行/文章先行)を被験者間要因、提示情報(特定場面/同場面・別媒体/別場面)を被験者内要因とする混合分散分析を行った。

外向性得点(図4a)については、提示情報の主効果のみが有意であった($F(2,112)=4.50, p<.05$)。提示順序の主効果、提示順序×提示情報の交互作用はみられなかった。提示情報についてBonferroni法による多重比較を行った結果、別媒体での提示後(評定1b)に比べて、別場面の提示後(評定2)に外向性の得点が有意に低くなっていた($p<.05$)。

協調性得点(図4b)については、提示情報の主効果のみが有意であった($F(2,112)=5.86, p<.01$)。提示順序の主効果、提示順序×提示情報の交互作用はみられなかった。提示情報についてBonferroni法による多重比較を行った結果、同一場面の2回の評価(評定1a、1b)に比べて、別場面の提示後(評定2)に有意に得点が下がっていた($p<.05$)。

勤勉性得点(図4c)については、提示情報の主効果($F(2,112)=5.15, p<.01$)及び提示順序の主効果($F(1,56)=7.0, p<.05$)が有意であった。提示順序×提示情報の交互作用はみられなかった。同一場面では最初の提示後及び異なる媒体での提示後(評定1a、1b)、いずれも映像先行群の方が文章先行群よりも高かった($p<.05$)。別場面の提示後(評定2)では、両群の差はなかった。また、Bonferroni法による多重比較を行った結果、最初の情報提示後(評定1a)に比べて、別場面の提示後(評定2)に有意に得点が下がっていた($p<.05$)。

情緒安定性得点(図4d)については、提示情報の主効果($F(2,112)=47.8, p<.01$)及び提示順序の主効果が有意であった($F(1,56)=18.12, p<.01$)。提示順序×提示情報の交互作用はみられなかった。全ての

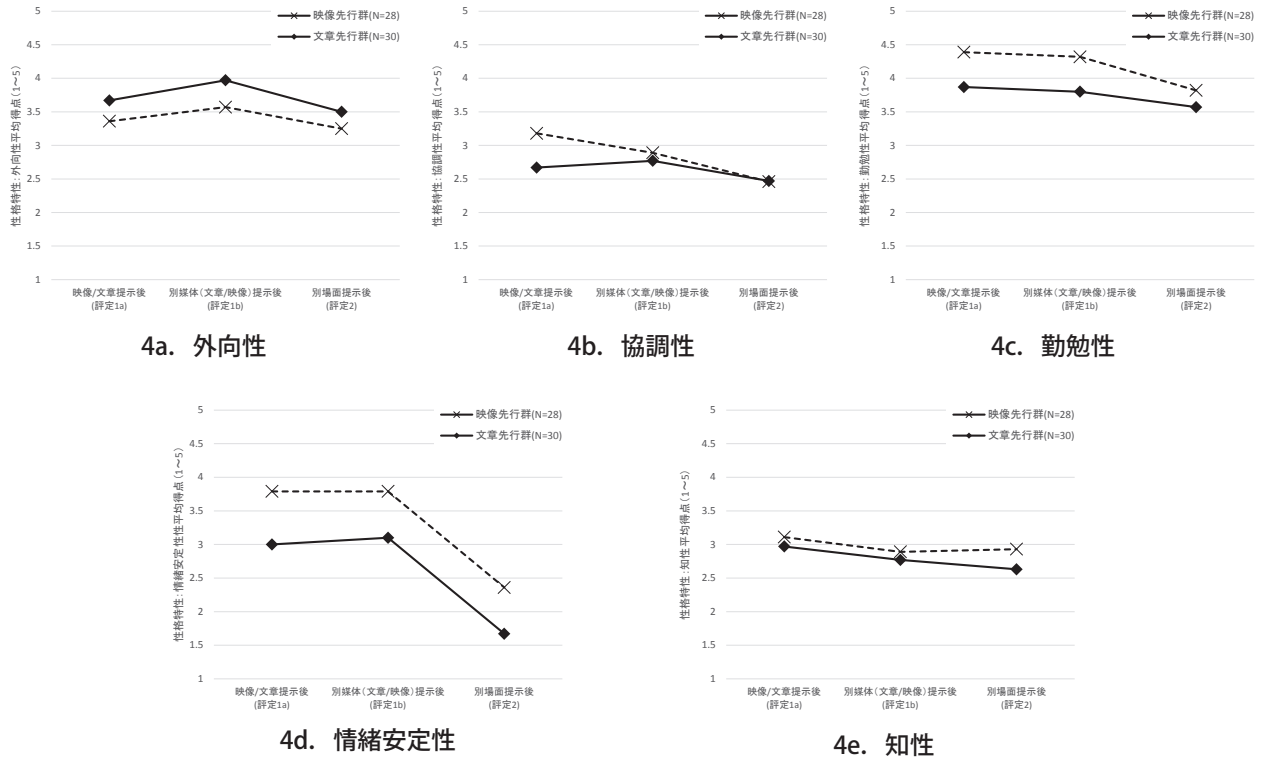


図4 映像先行／文章先行群による各情報提示後の男児の性格特性の評価

評価時点で映像先行群の方が文章先行群よりも有意に得点が高かった。また、Bonferroni法による多重比較の結果、同一場面を別媒体で提示した2回（評定1a、1b）に比べて、別場面の提示後（評定2）に有意に得点が下がっていた ($p < .05$)。

知性得点（図4e）については、提示情報の主効果のみが有意であった ($F(2,112)=3.87, p < .05$)。提示順序の主効果、提示順序×提示情報の交互作用はみられなかった。Bonferroni法による多重比較を行った結果、最初の情報提示後（評定1a）に比べて、別場面の提示後（評定2）に有意に得点が下がっていた ($p < .05$)。

5特性全てについて、提示順序（映像先行／文章先行）と提示情報（特定場面／同場面・別媒体／別場面）の交互作用は有意ではなく、別媒体・別場面の情報を追加した際の、両群の子どもの性格に関する変化のパターンに差はなかった。映像／文章素材のどちらを先に提示するか（提示順序の主効果）で差があったのは、勤勉性及び情緒安定性であった。先行研究（大神，2018b）と同様、映像先行群の方が、勤勉性及び情緒安定性いずれの平均点も高く、男児についてより真面目で安定した子であるととらえる傾向があった。同一場面の再提示（別媒体）、別場面の提示による効果については、同一場面では男児の性格に関する評定はほぼ変化せず、別場面（続き）を提示することで変化がみられた。学生自身の振り返りでは、同場面であっても映像／文章素材で印象が変化した（図3同場面・別媒体提示後、既出）という報告が多かったが、性格特性に関しては、提示媒体（映像／文章素材）の違いによる影響は小さかったといえる。また、別場面の提示後は、両群ともすべての性格特性の印象が有意に変化していた。したがって、子どもの姿を多角的にとらえるためには、同一場面を詳細にみることも、別場面での情報が重要であるかもしれない。なお、勤勉性・情緒安定性に関しては最初の提示媒体による印象の差は変わらず、第一印象の差が2回目も維持されていた（評定1a、1b）。最初の伝え方には十分留意する必要があるだろう。

3-2. 社会的スキルに関する印象の変化

図5a～cに、映像先行／文章先行群の各時点の評定平均点を、社会的スキルの3カテゴリ別に示した。それぞれの得点について、提示順序（映像先行／文章先行）を被験者間要因、提示情報（特定場面／同場面・別媒体／別場面）を被験者内要因とする混合分散分析を行った。

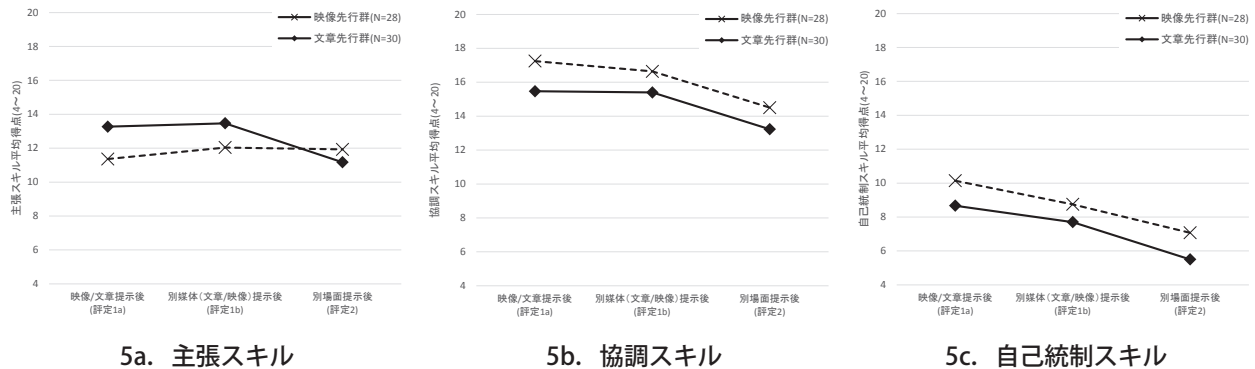


図5 映像先行／文章先行群による各情報提示後の男児の社会的スキルの評価

主張スキル得点（図5a）については、提示情報の主効果($F(2,112)=4.50, p<.05$)及び提示順序×提示情報の交互作用($F(2,112)=5.29, p<.01$)が有意であった。提示順序の主効果はみられなかった。提示情報の単純主効果を検定したところ、映像先行条件では全ての提示情報間の差が有意ではなく、文章提示条件では、同一場面の2回（評定1a、1b）に比べ、別場面提示後（評定2）で有意に主張スキルの得点が下がっていた($p<.05$)。提示順序別にみると、同一場面の2回（評定1a、1b）ではいずれも文章先行条件の方が映像先行条件よりも主張スキル得点が高かったが、別場面提示後（評定2）は映像先行群と文章先行群の差は有意ではなかった。

協調スキル得点（図5b）については、提示順序及び提示情報の主効果（それぞれ($F(1,56)=4.58, p<.05, F(2,112)=14.67, p<.01$))が有意であった。提示順序×提示情報の交互作用はみられなかった。映像先行条件の方が文章先行条件よりも協調スキルの評定平均が高く、Bonferroni法による多重比較の結果、同一場面を別媒体で提示した2回（評定1a、1b）に比べて、別場面の提示後（評定2）に有意に得点が下がっていた($p<.05$)。

自己統制スキル得点（図5c）については、提示順序及び提示情報の主効果（それぞれ($F(1,56)=7.15, p<.05, F(2,112)=32.43, p<.01$))が有意であった。提示順序×提示情報の交互作用はみられなかった。映像先行条件の方が文章先行条件よりも自己統制スキルの評定平均が高く、Bonferroni法による多重比較の結果、別媒体（評定1b）、別場面（評定2）と情報を追加するごとに、自己統制スキルの得点は下がっていった($p<.05$)。

以上より、社会的スキルに関しても性格特性と同様、最初の映像／文章による印象の違いを維持しつつも、別場面を提示することによって印象が変化する傾向があった。ただし、主張スキルに限っては、別場面での様子を提示することによって、最終的に映像先行／文章先行群の差がなくなっていた（評定2）。場面1では言葉少なながらも最終的に目的（かぶとむしを部屋に戻す）を果たした男児Sが、場面2では別の男児Mに言い負かされ、かぶとむしを取られて泣くことになる。いずれも言葉ではうまく主張できていない場面であるが、男児Sにとっての結果（場面1では目的達成、場面2では未達成）に注目すると、印象が異なるのかもしれない。

3-3. 問題行動に関する印象の変化

図6a～cに、映像先行／文章先行群の各時点の評定平均点を、問題行動の3カテゴリ別に示した。それぞれの得点について、提示順序（映像先行／文章先行）を被験者間要因、提示情報（特定場面／同場面・別媒体／別場面）を被験者内要因とする混合分散分析を行った。

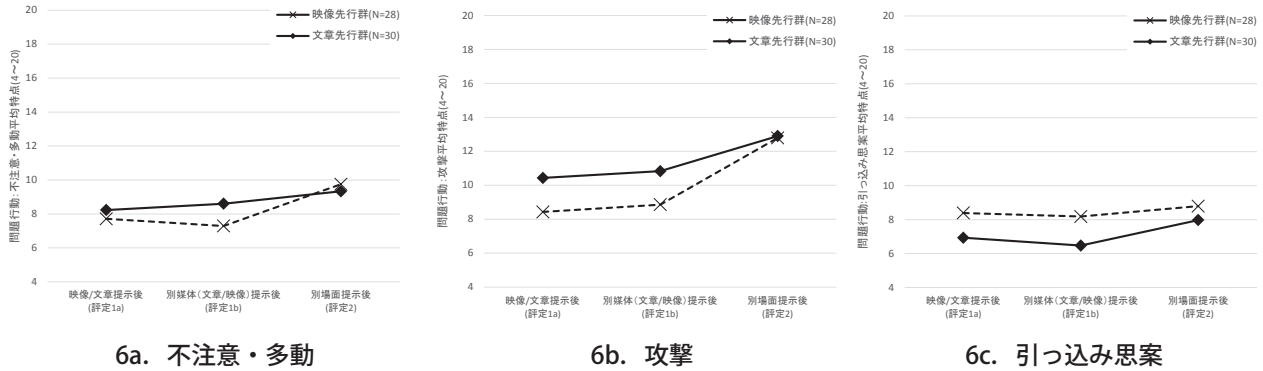


図6 映像先行／文章先行群による各情報提示後の男児の問題行動の評価

不注意・多動得点（図6a）についての分散分析の結果は、提示情報の主効果のみが有意であった ($F(2,112)=10.21, p<.01$)。提示順序の主効果、提示順序×提示情報の交互作用はみられなかった。多重比較を行った結果、同一場面を別媒体で提示した2回（評定1a、1b）に比べて、別場面の提示後（評定2）に有意に得点が高くなっていた ($p<.05$)。

攻撃得点（図6b）については、提示順序の主効果、提示情報の主効果、提示順序×提示情報の交互作用が有意であった（それぞれ ($F(1,56)=4.85, p<.05, F(2,112)=45.60, p<.01, F(2,112)=3.86, p<.05$)。提示情報の単純主効果を検定したところ、映像先行／文章先行群いずれも、同一場面の2回の評定（評定1a、1b）に比べ、別場面提示後（評定2）で有意に攻撃得点が上昇していた ($p<.05$)。提示順序別にみると、同一場面の2回の評定（評定1a、1b）ではいずれも文章先行条件の方が映像先行条件よりも攻撃得点が高かったが、別場面提示後（評定2）は映像先行群と文章先行群の評定の間に有意な差はみられなくなった。

引っ込み思案得点（図6c）については、提示順序の主効果、提示情報の主効果が有意であった（それぞれ ($F(1,56)=4.85, p<.05, F(2,112)=45.60, p<.01$)。提示順序×提示情報の交互作用はなかった。映像先行条件の方が一貫して、男児をより引っ込み思案であると評価していた。なお、提示情報についての多重比較の結果は有意ではなかった。

問題行動の3カテゴリについては、日常的にみられる場面が素材であったためか、比較的低めの得点で推移していた。その中でも、「攻撃」については、映像先行／文章先行群の間で、同一場面では別の媒体で再提示しても差が維持され、別場面提示後に差が縮まる、という前述の主張スキルと同様のパターンを示した。

総合考察

本研究では、保育の初学者（実習をまだ経験していない学生）による同じ子どもに対するとらえ方について、保育エピソードが映像／文章のいずれの媒体によって先に提示されるか、また、別場面の提示による追加情報によってどのような影響を受けるかを、性格特性・社会的スキル・問題行動の測度から検討した。

まず、別媒体（映像／文章）の提示順序の影響について述べる。最初に提示された媒体が映像か文章か

で子どものとらえ方に差が生じていたが（詳細は大神，2018b）、さらに本研究では、続けて同じ場面を異なる媒体で提示した結果、順序が異なるだけで最終的に同じ情報（映像及び文章）を提示されたにもかかわらず、最初の差の多くが維持されていた。保育学生本人の報告では（印象が）「変化した」が過半数であったため、本研究で用いた尺度以外の部分で印象が変わっていた可能性はある。しかし、映像素材と文章素材での評価の、変化の程度がどちらを先に視聴したかによって異なることから、最初の枠組に基づく判断が続いた可能性があるだろう。また、この最初の枠組によって、後続の情報をどのように活用できるかが異なることが示唆された。

ただし、最初の提示媒体によって生じた差を修正することは可能であった。別場面を提示した場合は、別媒体で同じ場面を提示した場合よりもさらに子どもの印象の変化が大きく、映像／文章のどちらを先に提示されたかによる差は縮小する傾向にあった。

したがって、初学者が子どもを観察するような場面では、まず限定された情報で枠組を提示し、その後、複数の場面から情報を収集するよう促すという方法が適していると考えられる。特に、情報の多さに戸惑うような学生には、最初の枠組作りが有効であろう。

また、本研究では、素材として、子ども同士の言葉でのやりとりが難しい時期をとりあげた。初学者にとっては様々な観点から考えやすい教材ではあるが、子ども自身が言葉にしない／できない要素が多い分、文章素材の作り方によって素材の質が左右される。本研究で両媒体の差がみられた情緒安定性や攻撃、主張スキル等は、この年齢の対人葛藤場面で注目される要素をよく示していると考えられるが、対象年齢が異なれば、映像／文章素材の違いは別の側面に出てくる可能性がある（例：言葉による表現や交渉の仕方など）。実習段階や保育者になってからの経験によっては、3歳児よりも子ども集団への配慮が必要な年長児でのエピソードなど、より適切な教材があると考えられる。今後は、学習者のレベルに合わせて、より適切な素材を検討していく必要があるだろう。その際には、本研究のような定量的な評価指標だけではなく、実際に記録で用いられるような記述内容も検討することで、経験や素材の違いが子どもの姿のとらえ方にどのように影響するかを、より詳細にみることができると考えられる。

付記

本研究の一部は、「エピソードの提示方法による印象の違い(2)提示順序の影響」として日本保育学会第70回大会（2017）において発表した。データの追加と分析にあたり、文部科学省科学研究費補助金基盤研究(C)（課題番号19K02620）の助成を受けた。

註

- 1 保育者の対応やエピソードのまとめ等も尋ねているが、本稿では分析対象外であるため割愛する。
- 2 このうち評定1aの各群の比較については、大神（2018b）で詳細を報告済みである。

引用文献

- Gaudin, C. & Chaliès, S.(2015) Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- 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.
- 一般社団法人全国保育士養成協議会専門委員会(2014) 平成25年度専門委員会課題研究報告書「保育者の専門性についての調査」—養成課程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み—(第2報), 一般社団法人全国保育士養成協議会.
- 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.

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.

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.

OECD編著(2011) OECD保育白書—人生の始まりこそ力強く:乳幼児期の教育とケア(ECEC)の国際比較. 明石書房.

大神優子(2018a) 保育学生の実習における省察—保育者省察尺度を用いた2年生と4年生の横断的検討— 和洋女子大学教職教育支援センター年報, 3, pp. 61-68.

大神優子(2018b) 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—, 和洋女子大学紀要, 58, 61-70.

高濱裕子(2001) 保育者としての成長プロセス—幼児との関係を視点とした長期的・短期的発達—. 風間書房

大神 優子 (和洋女子大学 人文学部 こども発達学科 准教授)

(2019年11月15日受理)