

リズム表現遊びの場面理解 —保育者養成における観察記録の考察—

眞 崎 雅 子
(華頂短期大学幼児教育学科)

大 橋 奈 希 左
(京都女子大学発達教育学科)

藤 元 恭 子
(香川大学教育学部)

本研究では、保育学生による保育場面動画の観察記録から視点の現状を把握し、保育学生の場面理解を促すための手立てを検討することを目的とした。調査の結果、動画視聴1回目（教示なし）の観察視点は「子ども理解」と「援助理解」の2つに大別され、外面的理解の傾向が強いことが確認できた。2回目（教示あり）は「保育者と子どもの繋がり」に着目した結果、その観察視点は保育者の「接面に向かう身体的行為」に絞られ、視点カテゴリーとして「共振（共鳴）」「発信（共振）」「応答（誘導）」などが精選された。これらは、受講生自身の身体を通して両者の繋がりを感じ取ろうとする能動的な観察視点であると捉えられた。そのためこれらの視点に基づく質問紙を活用することにより、受講生の場面理解を深化させるための手立てが示された。

キーワード：子ども理解，援助理解，身体的行為，接面，視点カテゴリー

1. はじめに

保育者養成における「子ども理解」とそれを踏まえた「援助」は、保育者の専門性として位置付けられ、保育実践の要となる。当然のことながら、保育者を志すすべての学生が身に付けるべき重要なスキルである。そのため、養成校では、子どもとの直接的な関わりを体験できる保育・教育実習に照準を合わせ、授業や実習前指導の場で様々な取り組みを実施している。筆者らの大学においても、実習が有意義なものとなるよう、実習記録の書き方や指導案の立て方、さらには模擬保育実践など、学生同士の学びも視野に入れた指導を行っている。

しかしながら、保育・教育実習を終えた学生の振り返りからは、例年のように実習記録の作成に苦戦した様子が報告される。その原因の一つに、保育場面の理解や考察を深められないことが挙げられる。保育場面の理解を促すには、まず、子どもの内面を受けとめる「子ども理解」の方法について再確認する必要がある。

子どもの状態の捉え方や子ども理解の方法に関しては、保育者と実習生で異なる点を指摘する論文を散見する。例えば、実習生は保育者に比べ、子どもの表面的な観察を多く行う傾向にあることや（佐々木ら 2011）、単一の視点から幼児を捉えていることなどが報告されている（佐藤ら 2014）。実習生の「子ども理解」を促すためには、まず子どもの「内面を読み取ろうとする意識」（青木 2001）に目を向ける必要がある。これには、鯨岡による、他人を見て理解する際に必要な「おのずからわかる」という感覚が参考になる。

「ここ」にいたまま「そこ」を見るという客観的観察の姿勢を乗り越えて、「ここ」を「そこ」に持ち出す、「ここ」を「そこ」に重ねるといのように、積極的に相手のことを分かろうとする能動的姿勢が観察する側に不可欠であるという理解です（鯨岡 2016, p85）。

さらに、保育の実践には「子ども理解」に連動した保育者の援助を結び付けて捉えることが求められる。子どもを「見る」ことは「かかわりの目」を持つことであり、タイミング良く援助を発動させようと身構える直観的なまなざしでもある（小山 2006）。よって保育者が子どもの「いま、ここ」の気持ちを感じ取って応答する身体的行為（岸井 2013）は、即興的で直観的であるといえる。また、保育者の身体的行為は、経験の積み重ねから体得された実践知として捉えられる。つまり、保育行為には、子どもの成長を支援するための願いや意図など、目に見えない心の動きが溶け込んでいるため、保育実践の乏しい実習生にはそれらを読み取って言語化することは容易ではない。

以上のことを踏まえると、受講生の場面理解を深めるためには、子どもの「内面を読み取ろうとする意識」を養い、「子ども理解」に連動した保育者の援助を読み取る手だてを提供することが必要となる。そのために、まず受講生が保育場面を見る際、どのような視点を持っているのか、現状を把握するところから始めたい。何をどのように見るかは、見る人の興味関心の在処や価値観などに影響を受ける。いわゆる認知バイアスの存在を考慮しつつ、見たことや感じたことが「子ども理解」や保育者の「援理解」の視点とどのような関係にあるのかについて考察を試みる。

そこで、保育場面における観察の視点を確認するために動画を活用することとした。岸井（2013）は、保育場面の省察に動画を活用することの利点を次のように述べている。

ビデオ記録は文字記録に比べ圧倒的に情報量が多く、多様な視点からの見直しが可能である。また、保育の核心とも言える身体や音、声の調子、テンポ、呼吸などが、ビデオでは捉えられ、その場に居なかった保育者とも臨場感をもって共有できる情報となる（岸井 2013, p32）。

このことから、動画の視聴では情報量が多く、

身体の動きや声の調子などを限定的とはいえ、直観的に捉えられるため、保育学生の視点を確認することが可能であると考えられる。ただし、その場において感じ取れるような理解とは異なる点については考慮する必要がある。

2. 研究目的

本研究では、保育者・教員養成を目指す大学の授業において、受講生が保育場面の動画を見る体験を仕組み、教育実習前に場面理解を広げ、深める可能性について検討しようと試みた。そのために、日常保育を撮りためた動画を吟味し、日常の子どもたちの様子と合わせて、特に表現遊びの支援について視聴映像を作成した。これを授業において、受講生に複数回視聴させ、その観察記録から受講生の視点の現状を把握し、実習前に受講生の場面理解を促すための手立てについて検討することを目的とする。

3. 研究方法

1) 対象

K 大学に所属する 2 年生の演習の授業において、幼稚園実習未体験の 16 名の受講者を対象とした。

2) 視聴映像の作成

K 幼稚園において、日常過ごしている中で、保育者 2 名による 2 歳児クラスの表現遊びの支援場面を 30 分間撮影し、主な展開がみられる最初の 5 分 40 秒の映像を取り出した。さらに映像が乱れた場面を 10 秒省略して 5 場面 5 分半の視聴映像を作成した（表 1 参照）。

表 1 リズム表現遊びの場面理解（2名の保育士+2名の補助、18名の2歳児）

場面 1	0~1'44"	エビカニクスを踊る活動	2名の保育者が全体を把握しつつ、個別対応しながら幼児と一緒に踊っている
場面 2	1'44"~2'55"	印に沿って座り、手遊び歌の準備をする	踊りが終わり、自ら着席する幼児、A先生に誘導されて着席する幼児がいる。
場面 3	(1'44"~2'50")	個別対応①	B教員が幼児と対面して座り、丁寧に訴えを聞き対応している
場面 4	2'55"~3'32"	個々の様子を見ながら準備する	A・Bの教員が遊んでいる幼児に着席するよう声かけし「歌をうたってもいいですか？」と尋ねる
場面 5	(2'55"~5'28")	個別対応②	教室の後方で、遊びに集中できない1人の幼児に対し2人の補助教員が対応している
場面 6	3'32"~5'28"	コンコンジャンの手遊び歌の活動	見本を示すB教員の近くに座る幼児は楽しそうに動き、歌と動きが大きくなるにつれ参加者も増える。

リズム表現遊びの場面理解

3) 視聴映像の観察視点

保育場を観察する際の視点は多様である。先行研究では、保育経験者の観察の仕方として、全体を把握するための広い視野から狭い視野へと絞る傾向にあることや（佐々木ら 2012）、幼児を観察する際、複数の視点から複合的にその場の状況を読み取ることなどが報告されている（高濱 1998）。これらのことを踏まえ、1回目の視聴では、受講生の興味関心の在処を含む保育場面の捉え方の傾向を確認するため、観察の視点を設定しないことにした。ここでは、実習未経験の受講生たちが何に注目し、どのように言語化して記録を書くのかを確認することを目指した。2回目の視聴では、観察の視点を「保育者の子どもと繋がるための関わり」とした。これにより、受講生が保育者と子どもの関わりへの視点を持ち、それを踏まえ保育者の援助とその意図にまで理解が深まることを期待した。

4) 倫理的配慮

授業の前に、10項目からなる研究内容の説明を書面により行った。10項目の中には、個人の特定につながらないこと、不参加による不利益を被らないこと、守秘や個人情報、データの取扱いについてなどが含まれている。これらを説明した後、動画の内容などに係る個人情報の秘匿について順守することも含めた研究参加同意書に署名、提出をもって参加の同意を得た。

5) 授業展開における観察記録

日常とリズム表現遊びの保育場面の視聴映像（5分半）を受講生が2回視聴し、毎回観察記録を書くこととした。1回目の視聴では、動画を見て感じたことや気づいたことなどについて自由記述をさせた。2回目の視聴では、「映像の中の保育者が、子どもと繋がるためにどのように関わっているか」に着目するよう教示し、1回目と同様に動画を見て感じたことや気づいたことなどについて自由記述をさせた。すべての記述をデータ化し、どの受講生の記述であるかわ

かるように学籍番号の若い順に番号を割り振った。1回目と2回目の動画視聴で得られたデータは16人×2回分の32個であった。このデータをすべて分析対象とした。

6) 分析方法

1回目の自由記述については、佐藤ら（2014）の「幼児理解の視点カテゴリー」（表2参照）を参考にして、どのような内容が観察できているかを確認した。2回目の自由記述については、横沢ら（2019）の「援助・留意点の分類」のカテゴリー（表3参照）を参考にして、どのような内容が観察できているかを確認した。分析方法については、16人×2回分の32個の受講生の自由記述を、それぞれ意味のまとまりごとにまず分節化し、次にそれらを先行研究のカテゴリーに照らし合わせて検討した。カテゴリーの検討においては、記述内容に基づき必要に応じて新規に作成、精選していった。これらの分析は、筆者ら3名によるトライアングレーションの手法を用いて実施された。

表2「幼児理解」の視点カテゴリー（佐藤 2014）

カテゴリ	定義	下位カテゴリ
1. 外面的理解	幼児の観察可能な外面的事実についての言及	①行動 ②発言 ③表情 ④その他
2. 内面的理解	幼児の内面や心情に関して推察による言及	①動機・意欲・欲求（～したい、いてほしい） ②感情・気持ち（幼児の心の状態、心的現象、楽しい、悲しい等） ③認知・思考（幼児の思考、考え、～と考えているから、～と捉えているから）
3. 背景	観察可能でなく、幼児の背景にある事情等についての言及	①人間関係 ②環境 ③家庭 ④発達 ⑤性格 ⑥身体面 ⑦その他

4. 結果と考察

1) 1回目の動画視聴における視点カテゴリーの作成

受講生の観察記録の自由記述を、意味のまとまりごとに分節化し、佐藤ら（2014）の「幼児理解の視点カテゴリー」に適合させながら、カテゴリー分類の内容を検討した。本調査の観察記録から得られた自由記述には、子ども理解

表3 「援助・留意点」の分類例（横沢 2019）

援 助		留意点	
分類	記 述	分類	記 述
環境	黒板に貼るようにする	意欲喚起	気持を高める
準備	事前に準備しておく		楽しめるようにする
言葉掛け	言う		興味を持たせる
	伝える	できる	できるようにする
	説明する	主体感	自分でやろうとする
	約束する	やり方	どうやってやるかわかるようにする
見守る	見る	安全	怪我に気を付ける
	見守る		危険が無いようにする
見本	見本を示す	清潔	床が汚れないようにする
	実演する	進行	時間が分かるようにする
共同	一緒に活動する		混雑しないようにする
問いかけ	問いかける	理解	分かりやすいようにする
	尋ねる		
提案	提案する		
	聞く		

に関する観察の視点に加え、保育者と子どもの関わりに着目した視点、さらにはそれぞれの側に立ってみて感じた疑問や考察などが確認できた。すなわち、佐藤らの「幼児理解の視点カテゴリ」に適合する記述の他に、それと異なる記述が多く出現した。そのため、最終的には「子ども理解」の側面と「援助理解」の側面に2分し、それぞれに大枠のカテゴリと、下位カテゴリを作成した。具体的には、「幼児理解」

の視点の1つ目のカテゴリ「外面的理解」では、個々の子どもの行動の他に、全体的な状況把握についての記述が多かったことから、下位カテゴリを、「子どもの行動」と「全体的な状況把握」の2つとした。また、2つ目のカテゴリ「内面的理解」では、本調査による自由記述に基づき「意欲・欲求」「興味・関心」「認知・思考」の3つの下位カテゴリに再構成した。「背景」について、先行研究では「観察可能でなく、幼児の背景にある事情などについての言及」と定義されており、下位カテゴリには「人間関係」「性格」「発達」などが挙げられている。このカテゴリは、保育者が子どもとの関わりを通して体得した記憶や知識であり、それらは保育経験のない学生が、動画視聴により推察することはほぼ不可能であると考えられた。そのため「背景」を削除した。一方、観察者として子どものサイドに身を置き考察した記述が確認できた。そのため新たに3つ目のカテゴリを「考察」とした。

「援助理解」の視点については、「はじめに」で述べたように「かかわりの目」を持つことが援助を身構えた視点であることを踏まえ、大枠

表4 「子ども理解」と「援助関係」の視点の分類カテゴリと記述例

カテ ゴリ	定 義	下位 カテゴリー	記 述 数	説 明	記述例
子 ど も 理 解	子どもの観察可能な 外面的事実について の言及	子どもの行動	55	個々の子どもの動きや行動	自由に踊ったり、走り回っている子、ずっと踊っている子、など
		全体的な状況 把握	43	子どもの全体の様子や周辺環境	はじめバラバラだったが（中略）少しずつ増えていった、床にシールが貼ってあり、など
	子どもの内面や心情 についての言及	意欲・感情	9	言動の背後にある意欲・感情	大きな声で、楽しそうに真似をして、しっかり踊って、など
		興味・関心	3	言動の背後にある興味・関心	興味の対象物はすぐに変わって、注意がそれて、など
	認知・思考	3	言動の背後にある認知・思考	自分の場所を把握できて、僕は僕、あの人はあの人という感覚をもって、など	
	疑問や感じたことな どの観察者の内面の 言語化	考察	15	子どもサイドに身を置き考察した記述（気づき・疑問・共感）	2歳児が興味のあることは何なのだろう、手遊びの方が簡単で行いやすいのかな、など
援 助 理 解	両者の関わり 保育者と子どもの関 わりについての言及	保育者と子ども の関わり	25	両者の関係性を捉えた記述	保育者が全力で踊ったり声を出すと、少しずつ踊る子が増える、など
		援助の意図の 言語化	4	保育者の援助行動の意図についての言及	子どもの気持ちに寄り添って、楽しんでもらえるように、など
	疑問や感じたことな どの観察者の内面の 言語化	考察	8	保育者サイドに身を置き考察した記述（気づき・疑問・共感）	強制的に参加させようとせず、やるかどうかは子どもに任せている、など

のカテゴリの1つ目を「両者の関わり」とした。その中で、特に保育者の援助の意図を言語化した記述が確認できたため、下位カテゴリを「保育者と子どもの関わり」と「援助の意図の言語化」の2つとした。そして、「こども理解」の視点と同様に、観察者として保育者サイドに身を置いて考察した記述が確認できたため、3つ目のカテゴリを「考察」とした。さらに、受講生の場面理解における視点の傾向を把握するため、意味のまとまりごとに分節化した記述を、本調査で作成したカテゴリの分類に当てはめてカウントし表に示した。以上の分類と記述数および記述例を表4に示す。

2) 1回目の動画視聴における場面理解の視点の傾向

1回目の動画視聴における場面理解は、「子ども理解」と「援助理解」の2つの側面で構成された。2つの側面ごとに作成した視点カテゴリに、受講生の記述内容を分類し、その件数をカウントしたところ「子ども理解」に関する記述は128件、「援助理解」に関する記述は37件であった。そこで、カテゴリに分類した記述内容に沿って受講生の視点の傾向について考察する。

①「子ども理解」について

「子ども理解」は、「外面的理解」「内面的理解」「考察」の3つの視点カテゴリで構成された。

子どもの「外面的理解」についての記述数は55件、16名中13名が記述しており、「内面的理解」や「考察」についての記述数に比べ6倍以上と最も多かった。これより、実習生は表面的な観察を行うとする佐々木らの報告と同様の結果が得られたといえる。下位カテゴリの「子どもの行動」については、個々の行動に言及した記述が多く、受講生が一人ひとりの子どもの行動に関心を抱いて観察している様子がうかがえ

た。具体的には『座りこんだり』、『走り回っている子』、『ずっと踊っている子』などである。また、「全体的な状況把握」の記述数は43件で、16名中15名が記述しており、個々の動きについての言及がなく、ほぼすべての学生にとって捉えやすく記述しやすいカテゴリであると考えられた。具体的には『はじめはバラバラだったが（中略）少しずつ踊る子が増えていった』など、子どものいる空間全体の状況が変化していく様子を捉えていた。また、『着席は、床にシールが貼ってあり』など、環境構成に着目した記述も見られた。これより「外面的理解」は、外的な事象を視覚的に捉えた記述であり、その場の状況を客観的に把握することに留まっている。ゆえに、子どもの言動の背後にある思いなどを質的に理解しようとする態度や姿勢とは異なる。記述内容が外面的理解のみに終始する場合は、子どもの姿を単一的、断片的にしか捉えられず、子ども理解が深まらない可能性も考えられるだろう。

子どもの「内面的理解」についての記述数は15件で、16名中11名が記述しており、3つの下位カテゴリの中では「意欲・感情」を捉えた記述が最も多かった。具体的には『大きな声で』『楽しそうに真似をして』など、ただ単に『歌っている』『真似をしている』という現象面で捉えているのではなく、子どもの言動の背後にある子どもの気持ちを捉えた記述であった。「興味・関心」については、『興味の対象物はすぐ変わって』『注意がそれて』など、ネガティブな面についての記述も見受けられた。2歳児という発達面の特徴が表れた記述ともいえよう。また「認知・思考」については、『自分の場所を把握できて』『僕は僕、あの人はあの人という感覚をもって』など、子どもの認知面や思考について推察されていた。これより「内面的理解」は、受講生の子どもの意欲や興味関心

事に共感する態度の現れである。そうした能動的な姿勢で子どもを見ることで「内面を読み取ろうとする意識」が働いていたことが確認できた。

「考察」についての記述数は15件で、16名中9名に記述があった。具体的には『2歳児が興味のあることは何なのだろう』、『手遊びの方が簡単で行いやすいのかな』など、子どもの内面を捉えた上で疑問に感じたことや、『子どもは踊ったりするのが好きだと思っていたので、どうして踊らないのだろう』と、想定外のことに驚く感想などが確認された。これらの記述には、受講生自身の知識や経験に基づいた物事の見方や捉え方が顕在化している。子どもの心を推し量るといふ洞察の出発点は、まず「気づく」ことであり、その気づきを深め「なぜだろう」という、原因を探求するプロセスが大切である(上村 2008)。このことから、子ども理解を深めるためには「考察」を重要な視点の1つとして捉えることができるだろう。

②保育者の「援理解」について

「援理解」は「両者の関わり」「考察」の2つの視点カテゴリーで構成された。

援理解の視点の1つである「両者の関わり」についての記述数は29件で、16名中13名が記述しており、「考察」の記述数に比べ3倍以上と多かった。下位カテゴリーの「保育者と子どもの関わり」については、子ども、保育者のどちらかに限った単一的な視点ではなく、両者の関係性を捉えた記述を抽出して分類した。具体的には『保育者が全力で踊ったり声を出すと、少しずつ踊る子が増える』『保育者が大きい手振りをしていることにより、子ども達が少しずつやってくる』などである。また、もう一つの下位カテゴリー「援助の意図の言語化」については、記述数は4件で、16名中4名が記述していた。具体的には『子どもの気持ちに寄り添って』、『楽

しんでもらえるように』など、「保育者と子どもの関わり」を現象として捉えた上で、保育者の援助行動の意図が言語化されていた。保育は身体的行為であり、その行為に保育者の意図や願いがある。このことを、4名の受講生は初めて視聴した映像の中で既に捉えて言語化できていたことが確認できた。

「考察」についての記述数は8件で、16名中5名が記述していた。具体的には『強制的に参加させようとせず、やるかどうかは子どもに任せている』、『皆が取り組んでいる雰囲気ではなかったけど、それを無理やりやらせるのも違う気がして難しい』、『エビカニクスのビデオを見せたらいいのではないか』など、自分が保育者の立場に立ってその状況を理解したり、より良い方向へ導くためにはどう援助すべきかを考えたりしたことが見て取れた。このことから、「子ども理解」における「考察」の視点の位置づけと同様、保育者の援助に対する理解を深めるための重要な視点の1つとして「考察」を捉えることができるだろう。

3) 2回目の動画視聴における視点カテゴリーの作成

受講生の観察記録の自由記述を、意味のまとまりごとに分節化し、横沢ら(2019)の「援助」の分類に適合させながら、カテゴリー分類の内容を検討した。ただ、この「援助・留意点の分類例」は、保育実習生が実習園で責任実習をした際に作成した部分案の「援助・留意点」からの抽出であった。本調査における動画視聴では、受講生に「援助・留意点」の視点を伝えるのではなく、「保育者と子どもとの繋がり」を捉える視点をもって保育場面を観察させた。そのため、先行研究の「援助・留意点」の分類例は参考にとどめ、本調査の自由記述に基づき、カテゴリーを生成、精選した。

保育者と子どもとの繋がりに着目して観察・

リズム表現遊びの場面理解

記録された自由記述には、子どもの姿を踏まえた保育者の身体的行為に焦点が絞られていた。このことから、身体的行為には、子どもと繋がるための保育者の意図が溶け込んでいることを、受講生が自覚はなくとも読み取っていることを確認できる。それらの記述は、目に見えて観察できる身体的行為と、それ以外の行為の意図への言及および保育者の身体的行為についての考察という、2つの側面で構成された。

1つ目の身体的行為の側面については、先行研究の「援助」の分類例にある「見本」「共同」「見守る」「問いかけ」に適合する記述と、それ以外の「スキンシップ」「目線」「身体掛け（岸井 2013）」「声掛け」「誘導」に関する記述であった。まずは、以上の9つを下位カテゴリーに分類した上で概念化し、5つの視点カテゴリーを作成し命名した。具体的には、「スキンシップ」「共同」「目線」を下位カテゴリーとする「共振（共鳴）」の視点、「身体掛け」「声掛け」を下位カテゴリーとする「発信（共振）」の視点、「問いかけ」「見本」を下位カテゴリーとする「応答（誘導）」の視点、「見る」「見

守る」を下位カテゴリーとする「受容（理解）」の視点、「環境」「誘導」を下位カテゴリーとする「環境（背景）」の視点である。上述した身体的行為の9つの視点カテゴリーは、保育者と子どもの繋がる場面に着目することで獲得された。このことから、保育者と子どもの繋がる場面は、日々の身体的行為を通じて刻々と生成されているものと見なされる。このように考えてみると、身体的行為に込められた保育者の意図や願いは、子どもと繋がる場面でこそ、子どもへの浸透度が高まり、両者の絆が深められるといっても過言ではないだろう。以上のことを踏まえた上で、身体的行為の側面を「接面（鯨岡 2016）へ向かう身体的行為」と命名した。鯨岡によると「接面」とは、一方が相手に気持ちを向けることでお互いの繋がりが生まれる独特の雰囲気をもつ場のことを意味している。

2つ目の側面については、身体的行為以外の、保育者の意図や自分なりの解釈に関する記述であり、視点カテゴリーを「考察（解釈）」とし、下位カテゴリーを「考察」「意図」とした。カテゴリーの分類、作成、命名については、すべ

表5 保育者と子どもの繋がりを捉える視点の分類カテゴリーと記述例

分類	視点カテゴリー	下位カテゴリー	記述数	説明	記述例
接面へ向かう身体的行為	共振（共鳴）	スキンシップ	10	共振・共鳴に向かう触れ合い	手を繋いで、膝にのせて、など
		共同	13	一緒に活動、姿勢や動きの共有	一緒に、リズムに合わせて、など
		目線	14	お互いの目線を合わす	目を見て、目線を合わせて、など
		計	37	(15人/16人中が記述)	
	発信（共振）	身体掛け	23	身体表現・誇張動作・共振の反応	大きな動作で、紙をヒラヒラさせて、など
		声掛け	14	意欲喚起、共振に向かう声掛け	大きい声で、一言声をかける、「せーの」と声をかけ、など
		計	37	(16人/16人中が記述)	
	応答（誘導）	問いかけ	7	問いかけ、聞く	話を聞く、許可を求めて、など
		見本	17	見本を示す、実演する	前で踊る、ピアノを弾き、など
		計	24	(14人/16人中が記述)	
	受容（理解）	見る	8	個々・全体を見る	高い目線で、一人ひとりをしっかり見ていた、など
		見守る	4	怒らずに見守る、受け止める	怒ることはせずに、注意をしたりするのではなく、など
計		12	(7人/16人中が記述)		
環境（背景）	環境	2	物的環境の構成	環境づくりを行って、座る位置を示し、など	
	誘導	9	人的環境の配置、誘導	位置まで連れて行って、二人の保育者が付き、など	
	計	11	(8人/16人中が記述)		
考察	考察（解釈）	考察	18	援助への理解を促す記述	園児との信頼も築きやすい、褒めることを大切にしている、など
		意図	23	身体的行為の意図への言及	興味を引こうとして、子どもの気持ちを盛り上げるように、など
		計	41	(14人/16人中が記述)	

て筆者ら3名によるトライアングレーションの手法を用いて協議した上で実施した。以上の分類を表5に示す。

4) 2回目の動画視聴による場面理解の視点の傾向

2回目の動画視聴における場面理解は、「接面へ向かう身体的行為」と「考察」の2つの側面で構成された。それぞれの視点の分類カテゴリーごとに割り振られた記述数をカウントしたところ、「接面へ向かう身体的行為」に関する記述は121件、「考察」に関する記述は41件であった。そこで、カテゴリーに分類した記述内容に沿って受講生の視点の傾向を考察する。

①「接面へ向かう身体的行為」について

「接面へ向かう身体的行為」は、「共振(共鳴)」「発信(共振)」「応答(誘導)」「受容(理解)」「環境(背景)」の5つのカテゴリーと11の下位カテゴリーで構成された。

「共振(共鳴)」についての記述数は37件で、16名中15名が記述していた。記述例『目線を合わせて』などの「目線」や『一緒に』などの「共同」は、互いに身体を開き意識を向けあう行為であるため、共振を引き起こし易い。『手を繋いで』『膝にのせて』などの「スキンシップ」は、直接的に肌を通じて繋がる感覚を抱きやすく一体感を引き起こす行為であり、信頼関係の上に成り立つ援助である。受講生は映像越しに、保育者と子どもの身体に自身の身体を重ね合わせ、そういった感覚を直観的に捉えていたと考えられる。「発信(共振)」についての記述数は37件で、16名全員が記述していた。とりわけ「身体掛け」はすべての下位カテゴリーの中で最も記述数が多かった。「身体掛け」とは、記述例にあるように『大きな動作で』や『紙をヒラヒラさせて』など、目の前の子どもの姿に寄り添いながら発信する身体の動きを示し、身体表現の意味合いも含まれる。また、『大きな声で』

や『せーのと声をかけ』などの「声掛け」は、明るい抑揚のある声で子どもの意欲を喚起したり、『せーの』と呼吸を合わせることで共振を引き起こす行為でもある。ミラーリングやポーカーメーカーとの関係も深い(眞崎ら 2021)。このように、「発信(共振)」は、言葉が未熟な子どもに対し、身体表情(鯨岡 1997)を通じた対話を可能にする行為として重要な役割を担う。「応答(誘導)」についての記述数は24件、16名中14名が記述していた。『前で踊る』などの「見本」を示すことは、子どもの模倣を引き出し学び「まねぶ」を深められる。また、保育者が子どもに対し、『許可を求めて』、『話を聞く』などの「問いかけ」は、共感を基盤として誘い導く援助である。これらは、応答的かつ教育的な援助行為であり、受講生が自身の経験を通して、この視点に両者の繋がりを見出していることが推察できる。「受容(理解)」についての記述数は12件、16名中7名が記述していた。『高い目線で』や『一人ひとりをしっかり見て』などの全体や個々を「見る」行為は、状況を把握し目の前の子どもを受けとめる基本的な受容態度である。また、『怒ることはせずに』などの「見守る」行為は、間接的とはいえ、保育者の願いを優先することなく、今の子どもの気持ちを受けとめ理解しようとする積極的な受容的態度ともいえるだろう。「子ども理解」に欠かせない受容的態度は、子ども理解から始まるとされる保育者の援助(小山 2006)にも欠かせない態度である。少数の受講生が、この視点子どもと繋がるための援助行為として認識していたことは注目に値するであろう。「環境(背景)」についての記述数は11件、16名中8名が記述していた。『座る位置を示し』などは「環境」を構成し、『二人の保育者が付き』や『位置まで連れて行って』などは人的環境の配置や環境を構成するための「誘導」に関する援助で

ある。保育・教育の基本は「環境を通して行う」ことであり、「環境」は保育の5領域の1つでもある。「環境（背景）」の視点を見出した受講生は、こうした保育・教育の理論を知識として、保育者と子どもの繋がるために必要な要素だと捉えられていたことが推察できる。

以上のことから、「接面へ向かう身体的行為」に係る5つの視点カテゴリーとそれらの下位カテゴリーは、すべて子どもと繋がるための保育者の具体的な身体的行為と見なされた。また、この視点は単なる表面的な行動把握ではなく、受講生が自身の持つ知識や経験を踏まえたり、保育者や子どもの身体を自分の身体に重ね合わせたりして、両者の繋がりを感じ取ろうとする能動的な視点であると捉えられた。つまり、両者の繋がる場面に着目させることは、受講生自ら映像の中の他者と繋がろうとする意識が働いていると推察できる。その際、自然に自身の身体が開かれ、他者を感じ取るための身体が用意されたと考えられる。これらの視点の分析をさらに進めることで、受講生の保育場面の理解の深化が期待できるだろう。

②「考察」について

保育者と子どもの繋がりを捉える視点の「考察」の側面については、「考察（解釈）」の視点カテゴリーと、「考察」、「意図」の2つの下位カテゴリーで構成された。

「考察（解釈）」についての記述数は41件で、16名中14名が記述していた。『園児との信頼も築きやすい』や『褒めることを大切にしている』などの「考察」の視点は、保育者の援助への理解を促すもので、保育者を目指す受講生が、子どもと繋がるための援助について、共感的に学び取っていることが読み取れた。他にわずかながら、『最初から最後まで興味を持っていない子がいるが、特に声かけや隣に行って一緒に行くなどはしなくても良いのか』といった疑問も

含まれていた。こうした疑問には、本来、全員がそろって歌ったり踊ったりすることが保育・教育の基本であるといった自分なりの解釈や思い込みが前提となっている可能性がある。「こうあるべき」とか「こうすべき」といった「子ども理解」や「援助理解」は、思考のパターンが硬直化するため、独断と偏見に陥りやすいとされる。保育場面の動画視聴を通して自身の視点の在処を確認することは、こうした解釈を見直す契機ともなり得るだろう。一方、『興味を引こうとして』や『子どもの気持ちを盛り上げるように』などは、身体的行為の「意図」として言語化できていることが確認できた。そして『興味を引こうとして』『拍手をする』や、『子どもの気持ちを盛り上げようとして』『大きな動作をする』のように、身体的行為とその意図を対応させて言語化できている記述は23件見受けられた。これより、「考察（解釈）」の視点カテゴリーは、子どもと繋がるための援助について共感的に学びとり、援助の意図を言語化する重要な視点の1つとして捉えられるだろう。

5. おわりに

本研究では、リズム表現遊びの保育場面の動画を受講生に視聴させ、その観察記録に基づき受講生の視点の傾向を確認するとともに視点カテゴリーを作成・精選しながら、具体的な記述について考察してきた。

1回目の教示なしの動画視聴における場面理解の視点は、「子ども理解」と「援助理解」の2つの側面で構成された。

「子ども理解」の側面に分類された「外面的理解」「内的理解」「考察」の視点カテゴリーでは、「外面的理解」に関する記述数が最も多かったことから、保育学生が外面的理解に視点を集中させる傾向が明らかになった。

2回目の動画視聴では、「保育者と子どもの繋

がり」に着目するように教示した結果、受講生の視点は、2つの側面で構成された。「接面に向かう身体的行為」の側面には「共振（共鳴）」「発信（共振）」「応答（誘導）」「受容（理解）」「環境（背景）」の5つの視点カテゴリーが見出され、さらに11の下位カテゴリーで構成された。これらはすべて子どもと繋がるための保育者の具体的な身体的行為と見なされた。また、両者の繋がる場面に着目させることにより、受講生自身の身体を通して感じ取ろうとする能動的な観察視点を得られることが示唆された。

「考察」の側面に係る「考察（解釈）」の視点カテゴリーは、子どもと繋がるための援助について共感的に学びとり、援助の意図の言語化へと促す役割を果たしていた。

以上のことから、2回目の動画視聴では、保育者と子どもが繋がる場面に着目させるという教示方法において一定の効果があったといえよう。ここで得られた観察視点に基づいた質問紙を作成し活用することにより、受講生の場面理解を深化させるための手立てが示された。

しかしながら、場面理解の視点や考察、言語化する能力などにおいて、受講生間の個人差は大きかった。また、深く読み取りができていた受講生たちの中でもそれぞれの認知に偏りが見られた。場面理解において多様な見方を知ることや自身の認知バイアスを発見することは、保育者としての素養を育む一助となる。そのため、受講生の記述を網羅したデータから生成・精選された視点カテゴリーを活用することの意義は大きいと考える。今後は、観察のための視点を組み込んだワークシートの作成について検討していきたい。

文献

- 青木久子編（2001）『子ども理解とカウンセリングマインド』 萌文書林 84-87
 上村晶（2008）幼稚園実習における学生の学びに関

- する一考察 近畿大学豊岡短期大学論 5, 56-58
 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 32
 鯨岡峻（1997）『原初的コミュニケーションの諸相』ミネルヴァ書房 25-26
 鯨岡峻（2016）接面とエピソード記述, エピソード記述研究プロジェクト報告会, 同志社大学社会福祉教育・研究支援センター, 4
 鯨岡峻（2016）『関係の中で人は生きる—「接面」の人間学に向けて—』ミネルヴァ書房 85
 小山祥子（2006）「幼児理解と保育者の援理解を深める保育記録に関する研究（Ⅰ）—保育記録の原理・方法から再考する—」紀要 38, 99—113 佐々木典彰・森和彦・島内智秋（2012）「教育・保育実習生に役立つ子どもの観察ポイントの検討」東北女子大学・東北女子短期大学紀要 51, 91-97
 佐々木典彰・森和彦（2012）「幼稚園における保育者の行動の特徴に関する一考察」東北女子大学・東北女子短期大学紀要 50, 102-105
 佐藤有香・相良順子（2014）「保育者における幼児理解の視点」こども教育宝仙大学紀要 5, 29-36
 上萬雅洋（2018）「保育学生のための実習日誌における『考察』の書き方の手引き」の作成について 鳥取看護大学・鳥取短期大学研究紀要 76, 75-85
 高濱裕子（1998）「幼児の個人差と保育者の対応：問題解決プロセスを通じた検討」会津大学短期大学研究年報 55, 117-136
 眞崎雅子・大橋奈希左（2021）「保育者養成に不可欠な『力動感』の検討—鯨岡理論に依拠して—」体育・スポーツ哲学研究 43（2）, 49-62
 横沢文恵・阿部弘生・奥山優佳（2019）「保育者養成課程学生の援助における現状と課題—教育実習Ⅱにおける部分案—」東北文教大学・東北文教大学短期大学紀要 9, 47-68