

國學院大學學術情報リポジトリ

The effects of self-evaluation with VTR and peer-evaluation on the acquisition of expression skills

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2023-02-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 結城, 孝治, 吉永, 安里, 山瀬, 範子, 廣井, 雄一 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00000806

保育表現技術の習得における評価方法の影響

—絵本の読み聞かせ技術を題材にした聞き手との相互作用への気づき—

結城孝治・吉永安里・山瀬範子・廣井雄一

キーワード

保育表現技術 相互作用 自己評価 相互評価 ビデオ映像

目 的

本研究の全体的構想は、将来保育者を志望する学生を対象にし、絵本の読み聞かせを題材とした保育表現技術の習得に関して、学生自身が保育表現技術の相互作用の側面の問題に気づき、自己改善していく自己教育プログラムを開発することにある。その第一段階として、学生が自らの絵本の読み聞かせ場面のビデオ映像を視聴することによって、表現技術について改善する方法と、他者からの評価を受けることによって改善する方法の質的差異を明らかにする。

2007年の学校教育法と同施行規則の改正によって、幼稚園における自己評価の実施とその評価の結果についての報告が義務化された。翌年告示された保育所保育指針においても「保育士等の自己評価」が明文化された。また、2012年8月の中央教育審議会答申において「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」が示され、教師に求められる資質能力について、「教職に対する責任感、探求力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力」が新たに付け加えられた。このように近年、保育者は自らの姿を振り返りつつ、子どもの姿から自分の子ども理解や日々の実践について問い直し、研鑽に努めていくことが、社会的に強く要望されている(高嶋, 2009)。

ここ数十年あまり前から、保育に関して、幼児一人ひとりの特性に応じ、幼児の主体性

を重視する保育が推進されている。現行の「幼稚園教育要領 総則」(文部科学省, 2008)においては、「幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮することにより発達に必要な体験を得ていくものであることを考慮して、幼児の主体的な活動を促し、幼児期にふさわしい生活が展開されるようにすること」「幼児の発達は、心身の諸側面が相互に関連し合い、多様な経過をたどって成し遂げられていくものであること、また幼児の生活経験がそれぞれ異なることなどを考慮して、幼児一人一人の特性に応じ、発達の課題に即した指導を行うようにすること」と述べられている。また、「保育所保育指針 総則 3 保育の原理」(厚生労働省, 2008)においても「子どもの発達について理解し、一人一人の発達過程に応じて保育すること」「子どもが自発的、意欲的に関わられるような環境を構成し、子どもの主体的な活動や子ども相互の関わりを大切にすること」と述べられている。つまり、幼児の主体的な活動の支えになっているのは、保育者による幼児の一人ひとりの発達の状況の理解であり、その理解に基づいて指導計画や保育計画が練られ、子ども一人ひとりの発達を促す適切な環境の設定やかかわり方が検討されなければならないということである。

幼児の発達と保育は、相互に関連し合っている。幼児の発達の経過と保育者の保育行為は互いを鏡にし、反映しあう関係にあると言ってよい。幼児一人ひとりを理解するということは、同時にその背後にある保育者の保育行為についても理解されなければならないということである。子ども達の発達の状態を適切に捉えなければならないという試みは、ひるがえって、保育者の保育行為を適切に捉えなければならないということの意味するのである。

従来から子どもの発達の現状把握については、発達心理学の分野を中心に研究は進められてきた。一方で、保育者の保育行為について測定するということの必要性は把握されていながらも、研究成果としては少なかつたようである。腰山(1987)は、「幼児理解のための幼児の行動を対象とした研究は多いが、保育そのものを対象にした研究は少ない」と述べ、保育行動の評価に関する研究の必要性について指摘している。また、小田(1987)も、保育というものが、子どもと保育者との相互作用において成り立っている点を考慮しつつ、客観的な保育場面の分析が必要性であると述べている。両研究において、保育者の保育行為や保育場面の客観的な分析の必要性については言及されているものの、なぜ、そのような研究が行われてこなかったのかについては述べられていない。また、保育行為を客観的に捉えるということにおける「客観性」とはどのような方法によるものなのかといった方法論についても言及はされていない。

保育者の保育行為についての研究の難しさの要因については、幼稚園教育要領や保育所

保育指針を参考に、推測することは可能であろう。例えば、幼稚園教育要領においては、幼稚園教育において達成されることが望まれる「ねらい」について、その方法としては、幼児の生活全体を通じて総合的に組織されなければならないものと考えられている。また、保育所保育指針においても保育の方法に関して、「生活や遊びを通して総合的に保育すること」と明記されている。すなわち、両記述から幼児期における保育者の保育行為というものは、子どもの発達に対して部分的にもしくは領域分断的に影響を与えるものではなく、子どもの発達を各領域間の相互性や全体性を考慮したうえで、横断的かつ総合的に展開されるべきものとして考えられていることがわかる。保育者の保育行為の特質が、子どもの発達の全体性にかかわっていくものであるがゆえに、その全体性を捉える方法の問題が、心理学的な方法論、すなわち、人間の全体性よりもある心的機能に研究対象を絞って研究を進めていく方法論をそのまま援用することへの懐疑をうみ、新たな評価手法を模索しつづけてきたものと思われる。

上記の問題と関連して、保育者の保育行為を「客観的」にどう捉えるのかといった問題についても、保育者の保育行為というものが、その場の状況に応じて展開される性質をもつものであることから、従来の心理学的な手法の持ち込みによって解決できるものではないことは明白である。状況の外にいる第三者が客観性という視点を重視するあまり、状況の内部にしなければ理解されないものを切り捨てる可能性がある。ある保育行為の妥当性の有無を論じるとき、保育者は幼児一人ひとりについての継続的な理解にもとづいて、その場に応じた保育行為のあり方を判断していることを考慮すれば、日々の保育についての情報をもたない第三者が、その行為の意味をその場の状況と関連づけながら、また、連続的なかわりのなかで築かれてきた幼児理解と関連づけながら適切に理解することは困難であろう。ここにも、どのようにしたら保育という状況性を考慮しながら、保育行為に対して妥当といえる評価が可能となるのかといった問題があったのだらうと思われる。

では、保育者の保育行為を測定し評価する妥当な方法とはどのようなものなのであろうか。また、保育という全体性に配慮した妥当な保育行為についての理解とはどのようなものなのであろうか。第三者として研究者等が保育現場に入り、保育を評価するという他者評価という方法が考えられるが、上述したように、そのような方法では、保育行為の状況性を十分に配慮した理解にいたらない可能性がある。そこで、第三者によらない、保育者自身の目による自分自身の保育を反省的に捉え直す方法、すなわち、保育者による自己評価という方法が考えられる。自己評価とは橋本（2003）によれば、「評価の対象となる者自身が評価の主体となって自分の現状を振り返り、何らかの方法でそれを記述すること」のことを言う。自己評価については、評価者が自分自身であることから、評価が甘くなり適

切な評価にはならないのではないかという批判に対して、竹綱(1984)は、自己評価による学習効果を認める結果を報告している。また、西松・千原(1995)は、評価方法と学習者の内発的動機付けとの関連について、自己評価は自ら課題に取り組んでいるという自己決定感を高め、内発的動機づけを高めるということを報告している。さらに、梶田(1994)は、他の評価方法に対する自己評価のメリットとして、自分自身を振り返って自分なりに吟味する機会、自己評価のために設定された項目や視点に沿って自分のあり方を分析的に検討する機会、また自己に対する肯定的意識や満足感を高める、と述べている。

1996年、全国福祉協議会が中心となり、「保育内容等の自己評価」のためのチェックリストが策定された。また、岩立・諏訪・土方・金田・木下・齋藤(1997)においては、保育と子どもの発達の関係を明らかにしていくために、保育の質を評定する尺度の必要性が述べられ、3歳未満児を対象とした保育に関する「保育の質」を検討すべく、保育者の自己評価による評定リストの策定も試みられている。このように、保育現場においては、保育者自身による、自己の保育を改めて見直し、その結果を次の保育に生かすことが現在広く行われるようになってきた。実際に、富田(2007)は、保育者の保育行為として幼児に対する援助行動を取り上げ、保育者自身が用いることが可能なチェックリストを作成し、それをういた自己評価によって援助行動に改善が見られたことを報告している。

むろん、保育者をめざす学生にとっても、上述のような自分自身の保育行為を自分なりに振り返り、改善していくことは、十全とは言わないまでも身につけておくべきスキルであろう(岡本, 2013)。しかし、どのような方法によって、学生にそのような自己評価スキルを習得することが可能なのであろうか。保育行為の向上という点からすれば、養成校において教員から指導を受けたり、実習等で現場の保育者をモデルとしたり指導を受けたりしながら習得することも可能である。しかし、加えて求められるものは、自分自身を振り返る力である。自己評価は、上記のようなメリットも存在するが、自らの行為に対して自覚的な視点が取れなければならない。つまり、自己の保育行為を他者の視点から見直すことができる力を身につけておくことが必要とされる。自分自身の行為について自己評価を行う場合、自分自身の行為を想起しながら評価を行うという方法がとられるが、その場合、自らの視点の外部にあるものについては比較的想起しやすいものの、自らの行為自身を外の視点からとらえなおすことは決して容易なことではない。自らの行為を自覚化することとは、自らがかかわった行為を俯瞰的に振り返ることにほかならない。この俯瞰の視点を身につけておくことが、自己評価をするうえで必要なスキルであると思われる。

そのようなスキル習得の一つの方法として、ビデオ映像を用いて自己評価を行うという方法がある。及川(2013)は、学習者自身の英語でのコミュニケーション場面をビデオで

撮影し、学習者にその映像を視聴させ振り返りをさせた結果、話し方の抑揚や発音に対する学習者の気づきが促されたと報告している。また、保育者を対象としたものではあるが、富田・田上（1999）は、幼稚園教諭を対象にし、保育者の援助行動についてビデオ自己評価法を用い、自己の保育行為の映像を継続的に視聴することによって、援助行動の頻度や種類に大きな変化が生じたと報告している。また、澤井・駒井（2007）は、保育所保育士を対象にし、ビデオ映像を用いた保育内容の自己点検への効果について検証している。その結果、子どもたちと接する際の視線の合わせ方、表情や姿勢といった普段意識されない自分自身の身体のあり方への気づきが促されていたと報告している。さらに、富田（2000）は、ビデオ自己評価法によって、保育者の自己イメージに変化が生じ、高すぎた自己イメージがビデオ視聴によって現実的な自己に近い自己イメージへ移行していくことを報告している。

これらの研究から、自己評価の方法として、ビデオ映像を用いて自己の保育行為を振り返る方法が有効であり、実際の保育行為の変容のみならず、自己イメージについても相対的に評価し、より現実に近い自己イメージに修正する効果があるといえる。しかし、自己評価の効果については認めるものの、他の評価方法との差はどのように表れてくるのであろうか。他者からの評価との比較においては、学習意欲の動機づけに関連した研究が多く存在する。他者評価は、教師から外的にコントロールされている意識が学習者に発生し、学習意欲についての内発的動機づけを低下させると言われている（鹿毛，1990；鹿毛，1993）。一方、学習成果への影響について扱ったものは少ない。竹綱（1984）においては、漢字の書き取りの成績を評価の差異を表す指標として捉えているが、一元的な指標のみでは、行為において具体的にどのような変化が起きているのかについては把握することは難しい。ある保育場面における保育行為においても、その評価にはその行為の特徴をとらえるいくつかの観点（ことばがけ、姿勢、表情、やりとりの間など）が指標として必要となってくるであろう。また、評価の媒体としてビデオ映像と他者評価もしくは相互評価とを比較した研究も見当たらない。ビデオ映像を用いた自己評価だけでなく、教員による他者評価や学生による相互評価によっても、他者視点の習得は生じるものと思われる。他者から指摘を受けた場合の自らの保育行為への気づきとビデオを視聴しての保育行為への気づきには、なんらかの差があるものと思われる。たとえば、表情などは意識して作ったとしても、本人はビデオ映像をみてもそのつもりで評価するが、他者は自然な笑顔ではなく、作られた笑顔として捉えるかもしれない。また、その場に関与しないものが評価（他者評価）する場合と、その場に関与したものが評価（相互評価）する場合とでは、評価を伝えられた側にとっても、評価の意味は異なってくると思われる。岡本（2013）の指摘にもあった

ように、現在、保育者養成校教育に求められているものは、学生の主体的な学びや共同的な学びであるので、本研究においては、学生の自らの行為の自覚化を促していくことを課題とし、教員による他者評価ではなく、研究に協力してくれた学生による相互評価を採用し、ビデオ映像による保育行為の自己改善と相互評価を受けたことによる保育行為の自己改善の差を検討する。

しかし、一口に保育行為といっても、幼稚園や保育所においては、保育者が行う子どもへのかかわり全般を指すものであり、そこには様々な子どもとのかかわりに関する行為が含まれている。子どもとの遊び場面において、ビデオ映像によって子どもとのかかわり方の振り返りの変化を、学生を対象に行った研究においては、ビデオ映像を見た後の方が自分の姿についてより厳しい観点から反省的に捉える傾向があることが報告されている(清水, 小椋, 松尾, 鶴, 2013)。しかし、そこで用いられている評価項目は、「子どもの興味や関心を理解できたか」「子どもの言う言葉を理解できたか」という抽象的なものであり、より具体的な観察可能な行為として設定されたものではない。上述の研究例のように、ビデオ映像を用いた自己評価の効果は、普段は気づかない視線や声の抑揚、姿勢などといった、より具体的な行為への気づきに影響を及ぼすものである。そこで、本研究においては、様々な保育行為のうちから、ビデオ映像においても確認できるような保育表現技術の「絵本の読み聞かせ」を取り上げることにした。様々な保育行為のうちから、絵本の読み聞かせを選んだ理由は、遊びや生活援助場面と比べ、その場面以外の他の状況によって保育者の行為が影響を受けづらく、かつ養成校の中でも場面設定は可能であり、ビデオ映像によって学生自身が自らの行為を自覚化しやすいと考えたからである。

絵本の読み聞かせ行為についての学生の意識調査を行った横山・秋田(2007)は、読み聞かせ場面のビデオを視聴した学生は、保育者の行為に視点がいき、子どもの反応や、相互作用的な様相についての気づきは少なかったと報告している。さらに、保育者の行為のどのような側面に着目するかという点については、学生は聞き手への配慮や持ち方よりも、読み方に意識がいきがちであり、音声的技術面に偏る傾向があるという。また、廣澤(2012)においては、杉山(2008)と同様に学生が読み聞かせの技術面に着目しがちな点を指摘しつつ、その技術面への関心は絵本にどのように子どもたちを引き付けるか、といった願いによるものであると推測している。さらに、実習を終えた学生のレポートの分析から、齊木(2004)も同様に、声の出し方や表現技法に学生が注目する傾向にあることを報告しつつ、そのような技術は、子どもとの間の相互作用性や即興性によるものであり、学生がその点に気づくよう教育することが養成校の課題であると指摘している。

絵本の読み聞かせは、学生にとっては、読み方、特に音声的な表現に偏る傾向があるよ

うであるが、絵本の読み聞かせ自体は、横山・秋田（2007）や齊木（2004）が指摘するように、子どもとの間の相互作用によってどのように読むか即興的に決められるものである。したがって、絵本の読み聞かせについての学生の観点に、聞き手の視点をどのように含みこむかが課題となってくる。その点については、読み手である学生に自己のビデオ映像を単に見せるというものではなく、自らが映っている映像と聞き手側が映っているビデオ映像を同期させて同時に視聴することによって、気づきを促すことができるのではないかと考えられる。

また、本研究においては、学生が評価者として参加するといった相互評価を採用する。絵本の読み聞かせにおいては、評価者と読み手とを両方経験することが本来の相互評価であると思われるが、絵本の読み聞かせが読み手と聞き手の相互行為の出来事であることを踏まえ（奥山・香曾我部，2008；佐藤・西山，2007）、今回は聞き手の観点としての協同参加という意味で、相互評価とした。

本研究の目的は、絵本の読み聞かせ場面を題材に、同期させた読み手と聞き手のビデオ映像を視聴する自己評価と聞き手としての他者から受けた相互評価が、その後の読み聞かせ技術にどのような影響を及ぼすのかといった課題とともに、ビデオ映像の視聴が他者から評価を受けるよりも、絵本の読み聞かせが相互作用的な出来事であることを学生に気づかせる可能性があるのかどうかといった教育課題も検討することである。

方 法

1. 研究協力者 ①絵本の読み聞かせの読み手：横浜市内にある4年制大学の保育者養成学科1年生104名を対象に、「子どもの前で絵本を読み聞かせることに興味があるもの」を募集した。その結果12名の学生が絵本の読み聞かせの読み手として応募し採用した。読み手として採用された学生は、幼稚園や保育所において中学校、高等学校の授業の一環として全員が一度は園で保育を参観し、子どもたちと遊ぶ経験はあったが、子どもたちの前で読み聞かせを行った経験はなかった。②読み聞かせの聞き手（評価者）：①と同様の学生を対象とし、「絵本の読み手ではないが、読み聞かせに興味があるもの」を募集した。その結果50名の学生が応募してきたが、研究スケジュールの説明を聞いたうえで1名が辞退し、49名の学生が評価者として選定された。

2. 学生への教示 評価と学習に関する動機づけの関連についての研究（桜井，1989）から、本研究に参加してくれる61名の学生に対しては、教員による学生の授業時の評価に一切関係しないことを伝え、「次年度以降、実習などで保育現場に出ていくことになるが、絵

本の読み聞かせについては依頼される可能性があるので、まずは学生の前で、その後大学フェスティバルにおいて来場した子どもたちの前で絵本を読む機会を設けた。絵本の読み聞かせの後、何らかの形で自らの読み聞かせについて評価を受けるが、保育現場に出ていくときにそれを役立ててほしい。また、他の学生の読みの様子を観察することで、実際に読み手にならなくても、学習することは多いと思う。参加協力してくれるか自分で判断してほしい」と口頭で説明した。説明後、参加を辞退する学生はいなかった。

3. 使用器機 市販ホームビデオとビデオ用三脚2台ずつ。ホームビデオ用 Bluetooth 接続ワイヤレスマイク1台(SONY ECM-AW3)。ポータブルDVD再生機3台。AVミキサー1台 (Roland AV MIXER VR-3)。

4. 評価シート 評価シートの作成は、絵本の読み聞かせの技術に関して廣澤(2012)を参考に、①聞きやすさの観点(質問1~6 声の大きさや読みの速さ等6項目)②見えやすさの観点(質問7, 8 絵本の持ち方やページをめくるタイミング等2項目)、③聞き手との相互作用の観点(質問9, 10 聞き手への視線の向け方や表情等2項目)の計10項目の評価項目を策定した(資料)。

5. 絵本 使用した絵本は、幼稚園や保育所において一般的に配架されている「ぐりとぐら(福音館書店)」「わたしのワンピース(こぐま社)」「どうぞのいす(ひさかたチャイルド)」「ぞうくんのさんぼ(福音館書店)」の4種類である。絵本は、実験者が選定し、それぞれ3冊ずつ準備をした。

6. 手続き 手続きの概略について図1に示した。研究協力者のうちから絵本の読み手12名を6名ずつ、「セルフモニタリング(Self Monitoring)群(以下SM群)」と「相互評価」(Peer Evaluation)群(以下PE群)に分け、SM群1名、PE群1名、評価者8~9名

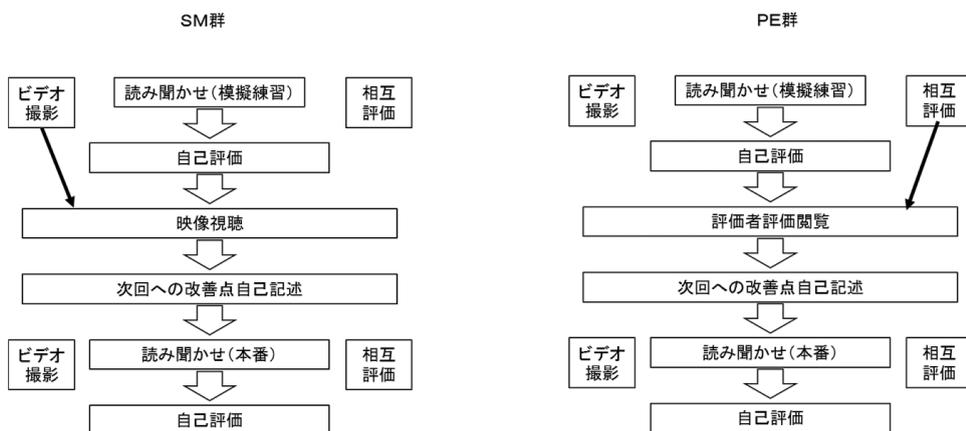


図1 本研究の手続き

を1グループとした。実験参加者の読み手SM群とPE群の各6名は、先着順に4種類の絵本のうちから1冊ずつ選び、残り2名は再び4種類の中から1冊ずつ選ぶように告げた。その結果、4種類中2種類の絵本が重複する形で選ばれることになった。読み聞かせは、授業時以外の放課後を利用して行った。

(1) **事前練習**：実験者が選定した4種類の幼児向け絵本を読み手に選んでもらい、自宅に持ち帰って読んでもらった。12名の学生すべてが事後報告で「家に帰って少なくとも1度は読んでみた」と報告していた。

(2) **模擬練習**：9～10名の聞き手(評価者)の前で自分が選んだ絵本を読んでもらった。読む順序が偏らないようグループ間でSM群とPE群の間でカウンターバランスをとった。両群ともに読み手と聞き手(評価者)の様子を同時にビデオで撮影し、読み終わった直後に、読み手本人及び評価者に同じ評価シートを用いて評価してもらった。評価シートは、絵本の読み聞かせ技術に関して10項目を「全くそう思わない」から「非常にそう思う」までの5段階で構成した。評価シート記入後、PE群には、自己評価と照らし合わせて評価者が評定した10項目の評価平均を見てもらい、3つの観点に関してそれぞれ自己改善点を記述してもらった。SM群には、自己評価と照らし合わせて1画面に編集されている本人と聞き手(評価者)が撮影されている映像を標準再生で1度見てもらい、同様に3つの観点に関してそれぞれ自己改善点を記述してもらった。フィードバックはそれぞれ別室で一人ずつ行い、相互にどのようなフィードバックを受けているかについては知らせなかった。

(3) **大学フェスティバル**：模擬練習から1週間後に2歳から小学生低学年までが集う大学フェスティバルにおいて絵本を読んでもらい、読み終わった直後に評価シートに自己評価をしてもらった。評価者は子どもたちの後ろで読み手と同じ評価シートに評定を記入してもらった。また、評価者も子どもたちの一員と想定して読み聞かせをするように指示した。

7. 読み聞かせ環境 模擬練習においては、大学内の演習室を用いた(図2および図3)。広さはおおよそ縦12m、横7mの長方形の教室で、机と椅子以外のものは備品として置かれていなかった。読み手と聞き手との距離は約3m離れた状態とした。読み手は椅子に座って読んでもらった。聞き手は半円

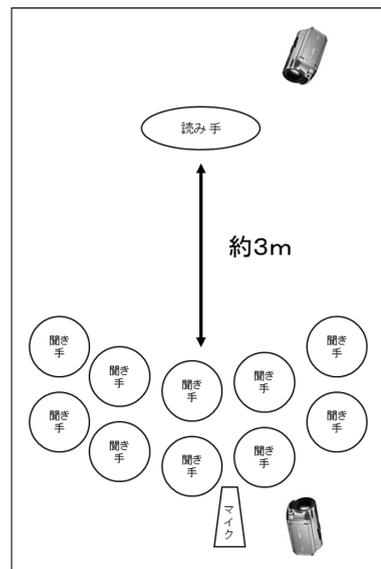


図2 模擬練習における読み手・聞き手の位置およびカメラ、ワイヤレスマイクの配置図



図3 模擬練習の様子



図4 大学フェスティバルの様子

形に5人ずつ、2列に配置した椅子に座って聞いてもらった。ビデオカメラは、読み手の様子を撮影するために聞き手の後方に1台、聞き手の様子を撮影するために読み手の後方に1台設置した。読み手の様子を撮影するビデオカメラは、読み手の上半身と持っている絵本が撮影されるよう調整され三脚に固定して撮影が行われた。また聞き手の様子を撮影するビデオカメラは、聞き手全員が画面に入るよう調整し撮影が行われた。撮影された2映像は、コンピューターソフトを用いて時間同期を行い合成され、ポータブルDVDにおいて1画面で視聴できるよう編集を行った。ワイヤレスマイクは、読み手の声を録音する目的ではなく、聞き手にとっての聞こえの状態をSM群が自己評価するために用いるため、聞き手2列目中央の椅子の下に配置された。また、大学フェスティバルでは、集ってくる子どもたちは毎回10名前後で、ブルーシートの上に直接座る形をとった(図4)。子どもと読み手との距離は模擬練習における聞き手との距離よりも近く50cm～2m程度であった。撮影については、模擬練習と同様のカメラ配置で行われた。ワイヤレスマイクについては、集ってくる子どもたちの背後ではなく、子どもたちの背後で座す評価者の2列目に配置した。読み手との距離は模擬練習よりも約1m長くなり、およそ4m程度の位置になった。

結 果

相互評価値を指標とした群間における読み聞かせ技術の差

PE群とSM群についての読み聞かせ技術の変化の差を捉えるため、他者による視点からの評価値(相互評価の評定値)を採用した。PE群とSM群について、大学フェスティバルにおける読み聞かせ技術の相互評価の評定値には、統計的には群間の差は見られなかった(図5)。どちらの評価方法をとるにしろ、評価者である学生の視点から見た場合には、PE群もSM群も読み聞かせの技術としては同様であった。また、相互評価の評定値を用い模擬練習から大学フェスティバルにおける読み聞かせ技術の変化については

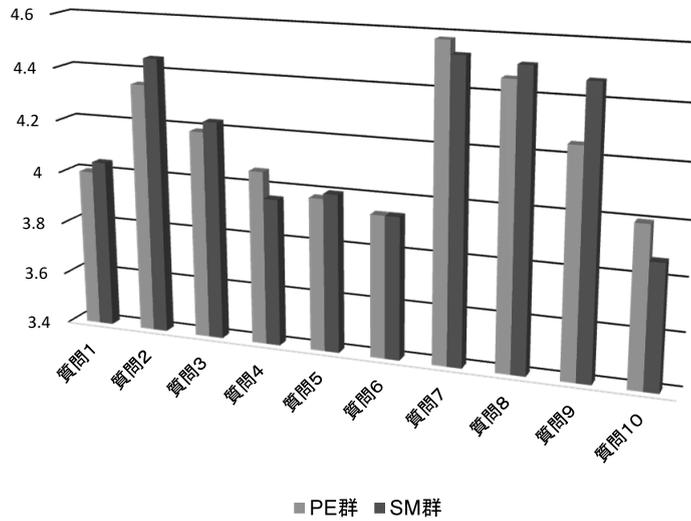


図5 大学フェスティバルにおける相互評価の評定値を指標とした学習成果

(SM 群は図6、PE 群は図7)、両群共通して質問7「子どもが見えやすいように絵本を持って読んでいたと思う」、質問8「子どもが見えやすいようにページをめくっていたと思う」、質問9「顔や視線を子どもに向けて読んでいたと思う」については、模擬練習の時よりも大学フェスティバル時のほうが高い評定値をつけていたが、模擬練習と大学フェスティバルとの間で統計的に有意な差は見られなかった。同様に共通点としては、質問1「子どもが聞き取りやすい声の大きさに読んでいたと思う」については、模擬練習時よりも大学フェスティバルにおいて評定値が下がる傾向にあったが、これも同様に統計的に有意な差は見

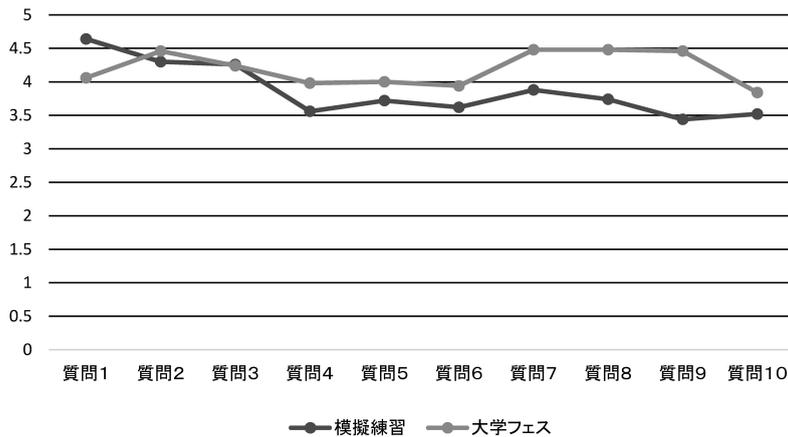


図6 SM 群における相互評価の評定値の変化

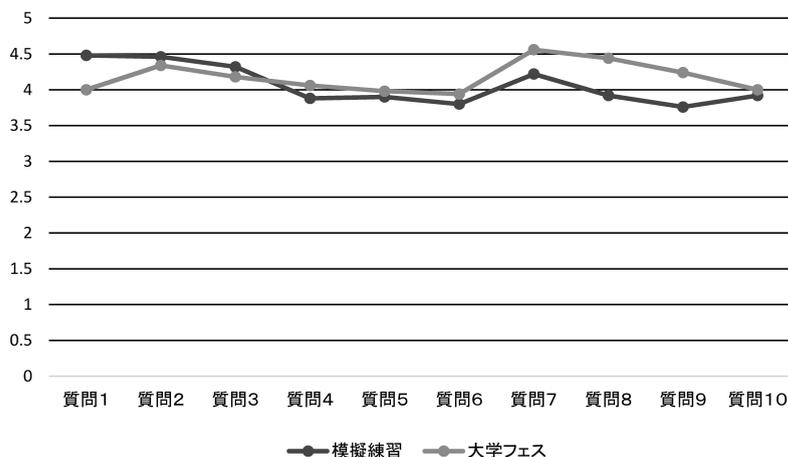


図7 PE群における相互評価の評定値の変化

られなかった。さらに、SM群とPE群を比較した場合、質問4「場面によって声の調子（声色）を変えて工夫して読んでいたと思う」、質問5「場面によって抑揚をつけて工夫して読んでいたと思う」、質問6「行間や文・字体のスタイルなど、絵本の表現方法に合わせて読んでいたと思う」については、SM群のほうが模擬練習時よりも大学フェスティバル時において若干評定値が上昇しているようであるが、これについても統計的に有意差は見られなかった。同様に、PE群のどの項目においても統計的な差は認められなかった。

自己評価値を指標とした群間における読み聞かせ技術の差

他者の観点から評価方法による読み聞かせ技術の差については、上述のように群間には

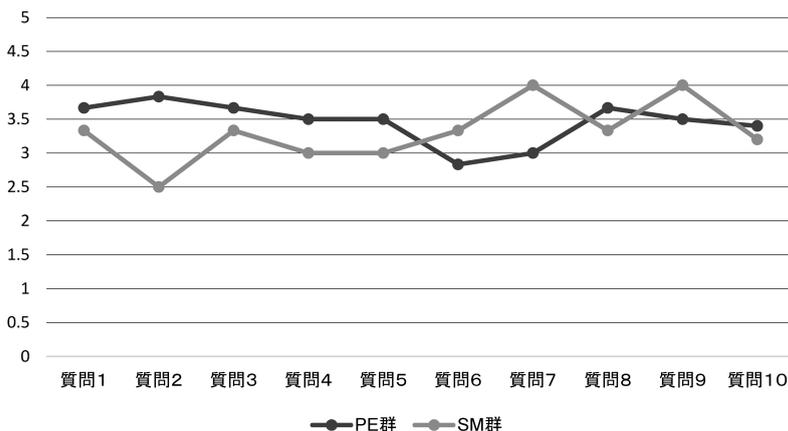


図8 項目ごとのPE群とSM群自己評価の値

統計的な有意差は見られなかったが、読み手自身にとってはどのような変化が生じているのであろうか。ここでは、読み手の自己評価の値について検討する。PE 群と SM 群の大学フェスティバルにおける自己評価の値を図 8 に示した。

項目毎に自己評価の値について *t* 検定を行ったところ、質問 2（子どもが聞き取れる速さで読んでいたか）と質問 7（子どもが見えやすいように絵本を持っていたか）について有意な差が見られた（質問 2 $t(10) = 2.90, p < .01$ ；質問 7 $t(10) = 2.74, p < .05$ ）。質問 2 については PE 群のほうが、質問 7 については SM 群のほうが有意に高い自己評価の値であった。読みの速さについては PE 群のほうが SM 群よりも自己評価としては高く、絵本の見えやすさについては、SM 群のほうが PE 群よりも自己評価としては高く評価していた。

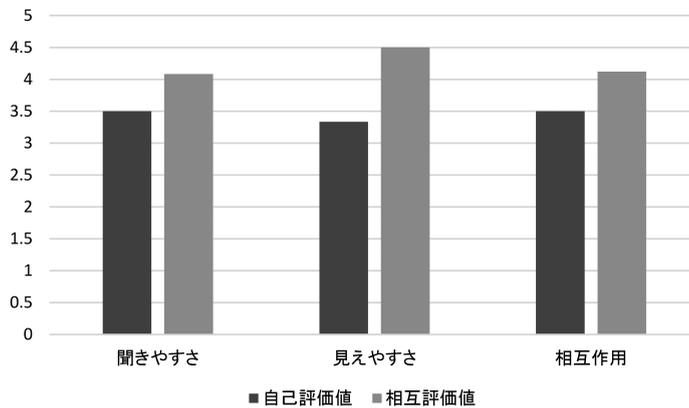


図 9 PE 群における評価観点ごとの自己評価値と相互評価値

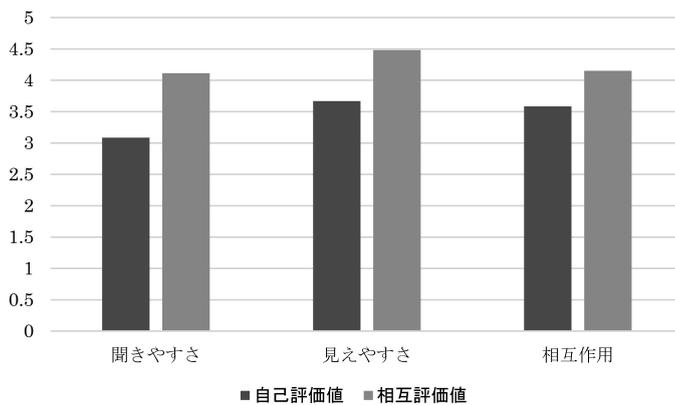


図 10 SM 群における評価観点ごとの自己評価値と相互評価値

観点ごとの自己評価値と相互評価値指標とのズレ

大学フェスティバル時の両群の自己評価値と相互評価値の差を示したものをPE群について図9、SM群について図10に示した。自己評価値の元になっている読み手の評価値であり、相互評価値については評価者の評価値であるので、人数差の関係で単純に統計的な処理はできないものの、概して、自己評価値よりも相互評価値の方が高い値になっている。

考 察

本研究においては、自己のビデオ映像を視聴する方法と他者ら評価を受ける方法で、読み聞かせの技術の習得に違いがあるのかを検討した。また、自己の読み聞かせの映像を見て自己評価し、自己の改善点に気づき修正していく学習方法(SM群)と、聞き手の視点から指摘をうけ修正していく学習方法(PE群)とでは、相互評価の値、つまり、技術として目に見える部分については、両学習方法の間には差が見られなかった。すなわち、どちらの学習方法をとったとしても、技術面での変化には大きな差はなかったということである。

しかし、今回の研究方法においては実験手続きとして、模擬練習から大学フェスティバルの間に約1週間程度しか設定されていなかった。評価を受けた後、それが身体的技術(絵本の持ち方や姿勢、視線の向け方、表情など)として身につくには期間的に短かったということが考えられる。また、このような技術習得のためには、複数回の練習が必要であったということも考えられる。富田(2007)では、最低5回以上の研修を行っており、研修の効果が現れるのは3回目以降であった。今回のような1回の練習では、技術的な変化が学生に客観的に表れることは難しかったのかもしれない。今後、富田(2007)の指摘をうけ、十分な練習の機会を提供したうえでその効果について改めて検証すべきことと思われる。

一方、自己評価の値について分析した結果では、PE群とSM群については、評価の違いによる学習方法の差が見られた。SM群においては絵本の持ち方について、PE群については読みの速さについて、それぞれ自己評価として高く評価しているようであった。すなわち、自己のビデオ映像を視聴する学習方法は、映像的に確認できる表現技術には有効であることが確認された。その一方で読み方などの音声に関する技術については、映像によるセルフモニターよりも、他者からの客観的な評価により自覚化する方法が有効であることが明らかになった。しかし、本研究の目的の一つである、絵本の読み聞かせが聞き手

との相互作用であることについては両群ともにほぼ同じ値であり、ビデオ映像の視聴によって、読み聞かせが読み手との相互作用的出来事であることを気づかせることはできなかった。従来の研究（廣澤，2012；齊木，2004；杉山，2008；横山・秋田，2007）において指摘されていたように、学生は相互作用の側面よりも、自己の技術的な側面により注意が向くようであった。ビデオ映像を視聴することにしろ、他者からの評価を受けることでも、自己の読み聞かせ技術のある部分については自覚化されるものとなったが、それは自分自身に向けられた視点であり、保育行為の相互作用的側面に目を向けられたものではない。この点については、質問項目の改善が必要であるものと思われる。両群において、質問7「子どもが見えやすいように絵本を持って読んでいたと思う」、質問8「子どもが見えやすいようにページをめくっていたと思う」、質問9「顔や視線を子どもに向けて読んでいたと思う」においては、統計的に有意差は見られなかったものの、SM群については、模擬練習時よりも大学フェスティバル時のほうが自己評価の値が高くなっている。これらの質問は、自己の行為（「持っている」「めくっている」「向けている」）について問いつつも、聞き手を意識した読み手の自覚化（「見えやすいように」や相手が読み手に注意を向けているか確認する）も含まれているものでもある。質問項目自体が、学生に習得してほしい読み聞かせ技術の観点であることを考慮すれば、読み手の行為に着目する項目と、聞き手の表情や姿勢、言動などに着目する項目とを分割して、評価シートを作成すべきであったと思われる。さらに、実験デザインとして練習回数が少なかったことも、相互作用的側面についての気づきを促進できなかった要因として関係しているものと思われる。日常生活のなかで我々は、自分の行為の結果や、相手がしたことによる自分自身への影響については、認識することが多いと思われるが、それが連続的なものであり、連続的なものとして意識的にモニターし続けることは普段していない。自分自身のある行為の発端を相手の動きの中に見出し、そして自分の行為の結果が相手にどのような影響を及ぼし、そしてその対応に応じて、自らの行為を組み立てるということは、自然に行われているものかもしれないが、その過程を意識化するということは、練習を要するものと思われる。富田（2007）においても、カウンセリング技術を十分に身に付けるには、それなりの回数の研修が必要であり、研修を積み重ねたもののほうが、カウンセリングの態度が維持される傾向にあることを述べている。カウンセリング技術が読み聞かせの技術と同等の技術であるとは言えないにしても、ともに相手の様子を見ながら、自らの行為を組み立てていくといった相互作用的側面をもつ技術である点は類似している。質問項目の精査と同時に、実験デザインとして、相互作用的側面を学生が気づくような練習回数についても今後検討していく必要があると思われる。

さらに、練習回数の問題と関連して、大学1年生に保育行為に含まれる相互行為的側面を気づかせる、という研究課題自体が問題であったということも考えられる。保育行為の相互作用の側面への気づきについては、保育現場においても研修として実施される課題であり、また学生においては、教育現場や保育現場での実習を経て、徐々に促されていくものであろう。この点については、目的のところでも述べたように、保育者養成の段階で、何らかの形で気づきを学生に促すことは大切なことであろうが、大学カリキュラムとしても教養科目や原理系科目が集中する大学1年生の段階で、相互行為的側面への気づきやそれを保育技術として身に付けるということは教育研究課題としては不適切であったと思われる。この点については、大学4年生までの学習課程を視野に含め、長期的な研究プログラムを検討し、保育行為の相互作用の側面の気づきや技術としての習得の過程を検証していく必要があると思われる。

その一方で、本研究の大きな成果は、評価の違いによる学習方法が、映像的な側面と音声的な側面といった読み聞かせ技術について、学生の着目点の違いを生じさせるという点であろう。中島(1996)は、レヴィーとレンツ(1982)の音声情報と視覚情報の注意の向け方の差についての研究をあげ、情報の符号化の問題と関連づけて、視覚情報に注意が向く傾向にあるのは、聴覚的情報は一度言語的符号化の過程を経なければならないので、映像による情報のほうが、符号化処理が容易であるためと推測している。学生が自己のビデオ映像を視聴する場合、読み方といった聴覚的情報よりも、絵本の持ち方といった視覚的情報に注意がいくことは、中島(1996)の推測と一致している。その一方で、学生による相互評価の結果を閲覧したPE群が、なぜ読み方について注意をむけ自己評価として高い値を示したのかについては、今後検討が必要だろう。今回の研究では、模擬練習時における相互評価の値を閲覧したPE群の受け止め方については、今後の改善点を記述したデータは得ているものの、それについての分析は行っていない。今後、自己のビデオ映像を見たものと他者からの評価を閲覧したものと、記述データを分析することで、評価をどのように受け止め、自覚化していったのかについて明らかにすることができるものと思われる。

加えて、大学フェスティバル時の自己評価と相互評価の差については、自己評価よりも相互評価のほうが高い値を示していた。その理由として、本研究に参加した学生が、自発的な参加であったことと、課題が絵本の読み聞かせ技術といった保育者志望の学生にとっては実践的な課題であったことが考えられる。大学フェスティバルは、本研究に参加した学生にとっては初めて子どもたちの前で絵本を読む機会であり、模擬練習時において他者から受けた評価や自己のビデオ映像をみて改善したことが、実際に表現しきれなかったと

感じる機会だったと思われる。学習者にとって学習する内容や身に付けるスキルが実践的なものであると意識された場合、学習者は自己の知識やスキルについて、厳しく評価する傾向があると言えるのではないだろうか。また、内藤（2013）によれば、スキルに自信がないと判断したもののほうが、他者からの評価よりも自己評価を厳しくつけるという。本研究に協力してくれた学生が幼児の前で絵本の読み聞かせを体験したことのない大学1年生であることからすると、自己評価を低く見積もるということは当然かもしれない。

本研究において大きな課題として残るのは、学習成果の変容についてである。本研究においては、模擬練習時と大学フェスティバル時の相互評価の値や自己評価の値を比べることで、評価方法の違いによる読み聞かせ技術および自覚化の変化について検討はしていない。そのため、学習成果の伸びしろについては、不明なままとなっている。この点を検討するにあたっては、上述したように、複数回の練習を課す実験デザインを組み、ベースラインと比較することによって、学習方法が読み聞かせ技術や自覚化にどのような影響を与えるのか検討することは可能と思われる。その点において、本研究では、学生の暫時的な学びの姿を捉えることができていなかったと言える。

保育行為全般にわって子ども理解がその根底にあることを学生が学ぶことは、保育者養成としての大きな課題である。自らの行為のみならず、その行為によって子どもがどのような受け止め方をし、どのように保育者に返してくるのかという点に、敏感になれることが、保育の質を高めることにつながる。自己のビデオ映像や相互評価を用いることで、自分自身の行為の自覚化にはつながるものの、その次のステップとして、保育行為が相互行為的側面をもつものであることを、学生に気づかせることが最も重要なことであろう。本研究においては、両学習方法においても、その点についての効果は明確には認められなかった。保育行為の相互作用的側面の教育研究に焦点を当てる場合には、練習回数に関する実験デザインや質問項目を改善しながら、保育者養成教育としての課題を念頭ににおいた長期的な教育・研究プログラムを計画することが必要であろう。

（本研究は、平成23年度 國學院大學 人間開発学部 学部共同研究費の助成を受けて行われた）

引用文献

- 安彦 忠彦. (1987). *自己評価 — 「自己教育論」を超えて*. 図書出版社.
- 橋本 重治. (2003). *教育評価法概説 2003年改訂版*. 図書文化社.
- 廣澤 満之. (2012). 絵本の読み聞かせに対する学生の理解:教育実習を通じた学生の気づきに焦点をあてて. *目白大学高等教育研究*, 18, 9-16.

- 岩立 志津夫・諏訪 きぬ・土方 弘子・金田 利子・木下 孝司・齋藤 政子。(1997). 保育者の評価に基づく保育の質尺度. *保育学研究*, 35, 52-59.
- 鹿毛 雅治。(1990). 内発的動機づけに及ぼす評価主体と評価基準の効果. *教育心理学研究*, 38, 428-437.
- 鹿毛 雅治。(1992). 教師による評価教示が生徒の内発的動機づけと学習に及ぼす効果 ―成績教示と確認教示の比較. *教育方法学研究*, 18, 65-74.
- 鹿毛 雅治。(1993). 到達度評価が児童の内発的動機づけに及ぼす効果. *教育心理学研究*, 41, 367-377.
- 梶田 叡一。(1994). *教育における評価の理論 I*. 金子書房.
- 腰山 豊。(1987). 保育方法の改善と保育評価 ―保育活動の評価に関する一試論. *日本保育学会第40回大会発表論文集*, 662-663.
- 厚生労働省。(2008). *保育所保育指針解説書*. フレーベル館.
- 文部科学省。(2008). *幼稚園教育指導要領解説*. フレーベル館.
- 内藤 諄人。(2013). 社会的スキルの自己評価と他者評価の一致について. *立正大学心理学研究年報*, 4, 39-43.
- 中島 義明。(1996). *映像の心理学 ―マルチメディアの基礎*. サイエンス社.
- 西松 秀樹・千原孝司。(1995). 教師による個人内評価と自己評価が生徒の内発的動機づけに及ぼす効果. *教育心理学研究*, 43, 436-444.
- 小田 豊。(1987). 保育場面分析の検討(4) ―保育者の期待と幼児の認知に関する一考察. *日本保育学会第40回大会発表論文集*, 960-961.
- 岡本 祐子。(2013). 保育者養成校における力量形成としての表現活動. *保育学研究*, 51 (3), 165-169.
- 奥山 優佳・香曾我部 琢。(2008). 想像世界の共有化を修辞する保育者の身体技法 ―クラス活動における絵本の読み聞かせの相互行為分析より. *東北生活文化大学・東北生活文化大学短期大学部紀要*, 39, 41-47.
- 齊木 恭子。(2004). 児童文化財を活用した保育実技の質的向上を考える. *鳥取短期大学研究紀要*, 50, 151-160.
- 桜井 茂男。(1989). 内発的動機づけに及ぼす外的評価の予告と報酬予告の効果. *教育心理学研究*, 37, 29-35.
- 佐藤公治・西山希。(2007). 絵本の集団読み聞かせにおける楽しさの共有過程の微視発生的分析. *北海道大学大学院教育学研究紀要*, 100, 29-49.
- 澤井 洋子・駒井 美智子。(2007). 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. *保育学研究*, 45 (2), 111-121.
- 清水 益治・小椋 たみ子・松尾 純代・鶴 宏史。(2013). DVDを用いた子どもとのかかわり記録作成の効果. *帝塚山大学現代生活学部紀要*, 9, 53-64.
- 杉山 喜美恵。(2008). 学生の読み聞かせに関する現状と認識. *東海女子短期大学紀要*, 34, 59-68.

- 高嶋 景子. (2009). 自己評価. 著: 森上史朗, 柏女靈峰, *保育用語辞典 第5版* (ページ: 134). 東京: ミネルヴァ書房.
- 竹網 誠一郎. (1984). 自己評価反応が漢字学習に及ぼす効果. *教育心理学研究*, **32**, 315-319.
- 富田 久枝. (2000). 幼稚園教員のビデオ自己評価研修とその効果. *保育学研究*, **38** (2), 185-192.
- 富田 久枝. (2007). *保育者のためのビデオ自己評価*. 北大路書房.
- 富田 久枝・田上 不二夫. (1999). 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** (1), 97-106.
- 横山 真貴子・秋田 喜代美. (2007). 読み聞かせを構成する保育者の思考と行動(4) —読み聞かせはどのように熟達化するのか?: 保育者養成専門学校の学生の視点. *日本保育学会第51回大会研究論文集*, 548-549.

資料

年 月 日

絵本の読み聞かせ 評価シート

自分、もしくは読み手の絵本の読み方について、以下の質問1～10の項目、それぞれについて、全くそう思わない から 非常にそう思う までの5段階で評価し、記入例にそって当てはまる番号に○を付けてください。

		全く そう 思わ ない	あ ま り そ う 思 わ な い	ど ち ら と も 思 わ な い	や や そ う 思 う	非 常 に そ う 思 う
記入例	子どもが聞き取りやすい声の大きさに読んでいたと思う	..... 1	2	3	4	5
質問1	子どもが聞き取りやすい声の大きさに読んでいたと思う	..... 1	2	3	4	5
質問2	子どもが聞き取りやすい速さに読んでいたと思う	..... 1	2	3	4	5
質問3	子どもに聞き取りやすいはっきりした声で読んでいたと思う	..... 1	2	3	4	5
質問4	場面によって声の調子(声色)を変えて工夫して読んでいたと思う	..... 1	2	3	4	5
質問5	場面によって抑揚をつけて工夫して読んでいたと思う	..... 1	2	3	4	5
質問6	行間や文・文字のスタイルなど、絵本の表現方法に合わせて読んでいたと思う	..... 1	2	3	4	5
質問7	子どもが見えやすいように絵本を持って読んでいたと思う	..... 1	2	3	4	5
質問8	子どもが見えやすいようにページをめくって読んでいたと思う	..... 1	2	3	4	5
質問9	顔や視線を子どもに向けて読んでいたと思う	..... 1	2	3	4	5
質問10	表情豊かに読んでいたと思う	..... 1	2	3	4	5
〔記述欄〕	質問1～10に関して、読み手の読み方について、特に気になった点があれば、「質問○」について、×××という点」という形で、箇条書きで記述して下さい。 記述例) ・質問 1 について、子どもたちが、ざわついているのに、声が小さかった という点					