

幼児ふれあい体験学習における 積極的対児行動を促す指導方法に関する研究 (1)

藤井 志保 今川 真治 鈴木 明子 村上かおり
谷原 千代 掛 志穂
(研究協力者) 権田あずさ

1. はじめに

現代の日本では、核家族化や少子化がすすみ、かつての大家族にみられたような、多世代の同居が減少している。平成23年に行われた第14回出生動向基本調査の報告にみるように、完結出生児数が初めて2.0を下回り、家庭内にきょうだいがいない子どもの数も増加する一方である。また、学校から帰宅後、習い事や学習塾に通う子どもたちが増加しており、このような家族形態や教育環境の変化によって、子ども同士のかかわりが少なくなってきた。

こうした中、平成20年に改訂された中学校学習指導要領の技術・家庭の家庭分野では、幼児と触れ合うなどの活動を通じて幼児への関心を高め、かかわり方を工夫できるような学習が必修となった。中学生にとっての幼児とのふれあい体験は、生徒一人一人が自らの幼少期を想起しやすいため、自分の成長を実感することができ、中学生としての自分を見つめ直す機会になると考えられる。

三原学園は、幼小中一貫教育校であり、同敷地内に幼稚園・小学校・中学校がある。そのような教育環境の中で、「人と人とのかかわりを深める」、「人間関係力」などをキーワードに、異校種、異学年交流が盛んである。中学8年生の家庭科の学習では、幼児の心身の成長発達について学ぶが、その学習を更に深めるために幼稚園の4歳児とペアを組み、1年間に4～5回の交流を行っている。生徒たちは、そのふれあいを通じて、幼児の成長を感じ取り、自分より幼い子へのかかわり方を学ぶことができる。また、ふれあいの中では、幼児に対する共感的・応答的な働きかけが重要であることを体感することも可能である。

附属三原中学校の生徒の多くは、幼稚園、あるいは小学校から三原学園に在籍しており、それらの生徒た

ちは、幼児期、学童期に中学生とふれあった経験を持つ。しかし、そのような体験交流を除けば、幼少期から現在までの幼児、学童との交流の経験には差異があり、個々人の経験の有無や質をも反映した形で、幼児に対する構えの違いが形成されていると考えられる。そのような構えの差は、8年次の学習で実施される幼児とのふれあい体験における、幼児へのかかわり方の差となって現れるであろう。このような背景の元で、より多くの生徒たちが幼児に対して積極的に働きかけ、そのような働きかけの中から共感的な態度を獲得していくような指導方法を探ることが必要である。

2. 研究の目的

2011年度は、附属三原中学校で実践されている幼児ふれあい体験学習(以下、ふれあい体験とする)において、幼児とのふれあい体験を通じた中学生の対児感情の変化を捉えることを目的とした。さらに、体験前の生徒の対児感情の測定結果を基に、個々の生徒が持つ対児感情が、ふれあい体験時の対児行動にどのような現れるかを、行動分析の手法により明らかにし、ふれあい体験中の生徒の対児行動に影響を与える要因を追究することを目的とした。

3. 研究方法

(1) 調査対象者

本研究の調査対象者は、広島大学附属三原中学校の8年生81名(男子40名、女子41名)と、広島大学附属三原幼稚園の年中組に属する44名(男児20名、女児24名)であった。8年生にはAとBの2クラスがあり、Aクラスには41名(男子20名、女子21名)、Bクラスには40名(男子20名、女子20名)の生徒が在籍していた。

Shiho Fujii, Shinji Imakawa, Akiko Suzuki, Kaori Murakami, Chiyo Tanihara, Shiho Kake, Azusa Gonda: A research on teaching technique to encourage middle school students to express a positive behavior toward children in contact experience (1).

(2) 研究の手続き

1) ふれあい体験前の生徒の対児感情調査

生徒たちが幼児に対してどのような感情(イメージ)を抱いているのかを知るために、花沢(1992)の対児感情評定尺度を用いて調査を行った。この尺度は、回答者の幼児に対する親和的(肯定的)な感情を接近得点、拒否的(否定的)な感情を回避得点として表すことができ、これらより拮抗指数を求めることができる。拮抗指数は、接近得点と回避得点との相克度を表し、数値が低いほど相克度が低いことを表す。相克度は、肯定的、否定的という対立・矛盾する2つの感情を、その個人がどの程度同時に抱えているかの指標とも言える。花沢は、接近項目18項目と回避項目18項目に対して、「そんなことはない(0点)」から「非常にそのとおり(3点)」の4件法で回答する方法を用い、接近項目と回避項目の各18項目の評定値を単純加算して尺度得点としている。本研究では、生徒の対児感情をより詳細に読み取ることを可能にするため、単なる4件法ではなく、対児感情をプラスとマイナスの二極の間で直線的に変化する無段階的なものとみなし、「そんなことはない」から「非常にそのとおり」までの線分(全体の長さを6cmに設定)中の、自らの感情にあてはまると思われる任意の箇所に線を入れてもらう方法を採用した。さらに接近項目18項目と回避項目18項目のうち、中学生にとっては回答が困難であると思われる8項目(接近項目と回避項目のうち各4項目)を削除した。調査票回収後のデータ処理時においては、「そんなことはない」を基点として、そこから回答値までの距離を実際に測定し、「そんなことはない」の回答を0点とし、「非常にそのとおり」を3点とする相対得点に換算した。最後に、接近項目と回避項目各

14項目の評定値を単純加算して尺度得点とした。

2) ふれあい体験中の生徒の対児行動の観察

生徒の対児感情の違いが、幼児とのふれあいにどのように現れるかを知るために、ふれあい体験前の対児感情が肯定的であった生徒と否定的であった生徒をそれぞれ4名ずつ選定(選定方法については後述)し、ふれあい体験中の行動を観察した。観察にはビデオカメラを用い、観察者は、観察対象の生徒と、幼児や他の生徒との相互交渉が記録できる範囲で、可能な限り対象の生徒から離れた場所に位置して記録した。観察に際しては、クラスごとに、対象生徒の姓の50音順に、1名の生徒につき2分10秒の観察を行った。全ての対象生徒の観察が終了した時点で、ふれあい体験が継続されていた場合は、2回目の観察を行った。観察対象とした8名の生徒の総観察時間は29.6分であった。ビデオカメラで撮影した映像を元に、ふれあい体験中の生徒の行動カテゴリーを作成した。分析した行動のカテゴリーとその定義を表1に示す。

行動カテゴリーは大きく分けて、「対ペア幼児」、「対ペア生徒」、「対ペア以外の生徒」から構成されている。これらのカテゴリーの中には下位カテゴリーの存在するものがあり、ビデオの分析においてはそれぞれの下位カテゴリーの行動が生じたか否かを記録した。生徒の行動の分析には全生起記録法を用い、生徒が行った行動のうち、行動カテゴリーに記載の行動を全て記録した。行動カテゴリーのうち、「対ペア幼児」の「顔を向ける」と「笑顔」、「対ペア生徒」と「対ペア以外の生徒」の「働きかける」の分析にはワン・ゼロ法を用い、単位時間を10秒として、10秒間の観察単位中に、観察対象生徒がその行動を行えば1を、行わなければ

表1 生徒の行動カテゴリーと定義

行動カテゴリー	定義		
対ペア幼児	働きかける	言語的あるいは身体的に働きかけること。	
	発話	話しかけること。「働きかける」に含む。	
		直立	直立したまま幼児に話しかけること。
		しゃがむ	しゃがんだり、幼児の顔をのぞきこんだりしながら話しかけること。
	背中に手を置く	幼児の背中に手を触れてから1秒以上継続させること。	
	手をつなぐ	生徒と幼児が並行して互いの手を握り合うこと。	
	顔を向ける	幼児の方に顔を向けること。	
		笑顔	声を出さずに目を細め、口元を緩めて笑うこと。
	幼児との距離	0m(接触)	幼児との距離が0m(接触)であること。
		1m未満	幼児との距離が1m未満であること。
		1m以上	幼児との距離が1m以上であること。
対ペア生徒			
働きかける	ペアの生徒に対して言語的あるいは身体的に働きかけること。		
対ペア以外の生徒			
働きかける	ペアではない生徒に対して言語的あるいは身体的に働きかけること。		

0を記録した。また、観察対象の生徒とペア幼児との距離を把握するために、ポイント・サンプリング法を用い、10秒の単位時間ごとに、その時点での観察対象者と幼児との距離を記録した（以上、分析法はすべてAltman, 1974による）。

3) ふれあい体験後の生徒の対児感情調査

ふれあい体験前に実施したのと同じ調査票を用いて、ふれあい体験後の生徒の対児感情調査を実施した。

(3) 研究実施日程

ふれあい体験前の対児感情調査票は、AクラスとBクラスのいずれも、2011年5月11日の帰りのSHRの時間に配布し、その場で回収した。幼児とのふれあい体験は、Aクラスでは同年5月12日の2時限目、Bクラスでは5月13日の2時限目であった。いずれのクラスも1時限目ではふれあい体験中における留意点やめあてを確認した。ふれあい体験の時間はいずれのクラスも約30分間であり、そのうち約10分間は、4歳児クラスで園児の担任からふれあいに際する留意点などの説明を受けた。したがって実際に生徒が幼児とふれあった時間は約20分間であった。ふれあい体験後の対児感情調査は、クラスAでは5月13日の帰りのSHRの時間に、Bクラスでは同日の体験直後の家庭科の授業内で実施した。

4. 結果と考察

(1) ふれあい体験による生徒の対児感情変化

ふれあい体験前における対児感情調査票は、81部を生徒に配布して回答してもらい、80部回収できたが、そのうち、接近項目はすべて3点で回避項目はすべて0点という極端な回答が1部あった。ふれあい体験後における対児感情調査票も同じく81部を生徒に配布し、そのうち80部を回収した。本研究では、ふれあい体験前の調査で極端な回答をした1名のデータを、ふれあい体験後のデータからも除外し、79名（男子38名、女子41名）の生徒のデータを分析した。

ふれあい体験前における生徒の接近得点は29.0点、体験後の得点は28.3点 ($t=0.96, n.s.$) であった。また、ふれあい体験前における生徒の回避得点は17.0点、体験後の得点は10.8点であり、回避得点はふれあい体験後に有意に低下した ($t=7.77, p<0.01$)。ふれあい体験前における生徒の拮抗指数は36.0、体験後の拮抗指数は26.4であり、回避得点がふれあい体験後に有意に低下したと関連して、拮抗指数もふれあい体験後に有意に低下した ($t=6.81, p<0.01$)。

ふれあい体験前後における生徒の接近得点と回避得点の変化を、性別にみたものが図1である。ふれあい

体験前をみると、接近得点は男子よりも女子のほうが高く、($t=2.61, p<0.05$)、回避得点は女子よりも男子のほうが高かった ($t=3.81, p<0.001$)。ふれあい体験後も、回避得点はやはり男子の方が女子よりも高かったが ($t=3.31, p<0.01$)、接近得点は女子と男子の間で差が認められなかった ($t=1.02, n.s.$)。また、接近得点は、男子と女子のいずれにおいても、ふれあい体験前後で差は認められなかったが、回避得点は、男子と女子のいずれも、体験後には有意に低下した (男子： $t=4.76, p<0.01$ 、女子： $t=7.00, p<0.01$)。

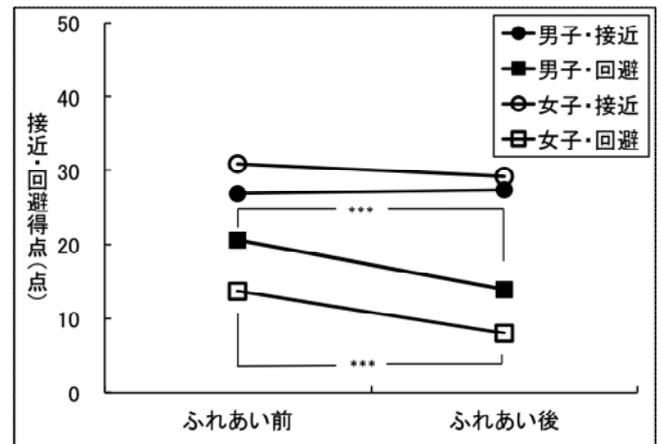


図1 男子生徒 (N=38) と女子生徒 (N=41) のふれあい体験前後の接近・回避得点の変化

ふれあい体験前後における生徒の拮抗指数の変化を性別にみたものが図2である。ふれあい体験前と後のいずれにおいても、女子よりも男子の拮抗指数のほうが高かった (体験前： $t=3.92, p<0.001$ ；体験後： $t=2.82, p<0.01$)。また、男子と女子のいずれの拮抗指数も、ふれあい体験後には有意に低下した (男子： $t=4.50, p<0.001$ 、女子： $t=5.36, p<0.001$)。

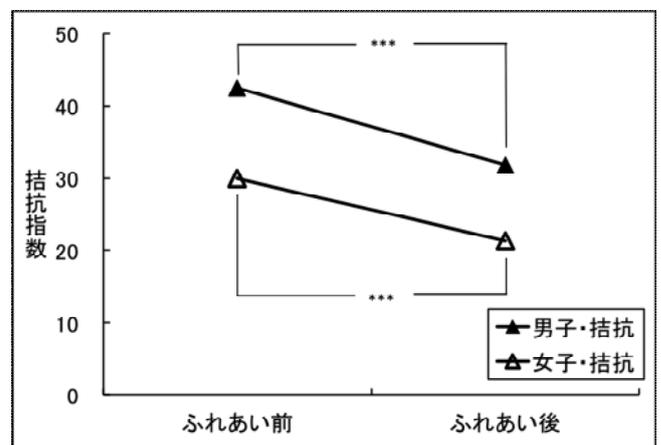


図2 男子生徒 (N=38) と女子生徒 (N=41) のふれあい体験前後の拮抗指数の変化

以上の結果より、本来、男子生徒も女子生徒も、幼児に対しては拒否的な感情よりも親和的な感情をより強く持っていると言える。性別に見ると、幼児に対する肯定的な感情得点には大きな差が認められない一方で、否定的な感情得点は、女子生徒よりも男子生徒のほうが高い傾向が見られる。また、男子生徒の方が親和的な感情と拒否的な感情の大きさが近いために、幼児に対する感情は、より拮抗的であると言えるだろう。

体験前後の得点変化から、幼児とふれあう体験をすることによって、幼児に対する否定的な感情と、拮抗的な感情状態は、男子生徒においても女子生徒においても、いずれも弱まることが明らかとなった。

(2) 生徒の対児感情得点の高低と対児行動

生徒の対児感情の違いが幼児とのふれあいにどのように現れるかを知るために、ふれあい体験前の対児感情得点の高かった生徒と低かった生徒を選定し、ふれあい体験中の対児行動を観察した。ふれあい体験前の対児感情調査の結果から、AクラスとBクラスのそれぞれについて、性別に関わらず、接近得点が高かった順に5名の生徒を選出し、その中で回避得点の低い順に上位2名を「肯定群」とした。同様に、性別に関わらず、接近得点の低い順に5名の生徒を選出し、その中で回避得点が高い上位2名を「否定群」とした。その結果、肯定群の4名はすべて女子生徒であり、否定群の4名はすべて男子生徒であった。以後、本報告では、肯定群の4名をそれぞれ小文字のa, b, c, d, 否定群の4名をそれぞれ大文字のE, F, G, Hとする。

ところで、今回のふれあい体験では、多くの生徒が2名（この2名は同性）でペアを組んで、幼児1名とふれあうこととなったが、人数の関係上、幼児1名に対して生徒1名という組み合わせもあった。行動観察を行った8名の対象生徒について、ペア生徒の有無とふれあい相手の幼児（ペア幼児）の性別を表2に示す。

表2 観察対象とした生徒のペア概要

観察対象者	ペア生徒	ペア幼児
a	有	男児
b	有	女児
c	有	女児
d	有	女児
E	有	男児
F	有	女児
G	有	女児
H	無	男児

1) 収集したデータ量と対象生徒別の分析時間

本研究では、観察対象とした生徒1名につき1回2分10秒間のビデオ観察を繰り返して行ったが、データ

収集開始時の恣意性を防ぐため、対人行動の分析には観察開始初頭の10秒間を除く2分間を用いた。すべての対象生徒の総分析対象時間は1640秒（27.33分）であり、対象生徒1名あたりの平均分析時間は、205秒（3.42分）であった。ただし、分析時間の総量には対象生徒により120秒から240秒のばらつきがあった。各対象生徒の分析時間を表3に示す。

表3 対象生徒別の分析時間（秒）

観察対象者	1回目	2回目	合計
a	120	-	120
b	120	-	120
c	120	120	240
d	120	120	240
E	120	120	240
F	120	120	240
G	120	120	240
H	120	80	200

2) 生徒の対児行動の全体的特徴

対象生徒の、ペア幼児に対する「発話」の120秒あたりの生起回数は1.02回、「背中に手を置く」は0.37回、「手をつなぐ」は0.15回であった。また、対象生徒がペア幼児へ働きかけた割合（行動が観察された観察単位が、全観察単位に占める割合、以下同）は28.0%、ペア生徒に働きかけた割合は28.6%、ペア以外の生徒に働きかけた割合は12.0%であり、対象生徒は、幼児に働きかけるのと同じくらい、ペアの生徒に対しても働きかけを行っていた。対象生徒がペア幼児の方へ顔を向けた割合は80.2%で、そのうち対象生徒がペア幼児に笑顔を向けた割合は32.6%であった。対象生徒とペア幼児が身体を接触させていた（距離が0m）割合は5.5%、両者の距離が1m未満であった割合は72.8%、1m以上であった割合は21.7%であり、対象生徒とペア幼児は、身体接触は多くなかったものの、ほとんど1m未満の距離に接近していたことがわかった。

3) 対象生徒個別の対児行動

対象生徒個別にみた、ペア幼児に対する行動の120秒あたりの生起回数を図3に示す。肯定群に属する生徒aとbとcの「発話」の生起回数は、他の対象生徒よりも多かった。生徒cには、3種類すべての関わりかけ行動が生起したが、否定群の生徒EとGにはいずれの行動も生起しなかった。

対象生徒が、ペア幼児とペア生徒およびペア以外の生徒に働きかけた割合を、対象生徒別に図4に示す。ペア幼児に働きかけた割合が最も高かったのは生徒cであり、次いで生徒aであった。否定群である生徒Hは3番目にペア幼児に働きかけた割合が高かったが、

これは、Hにはペア生徒がいなかったためであると考えられた。ペア生徒に働きかけた割合が最も高かったのは生徒Gであり、生徒d, F, c, bもペア生徒への働きかけが観察された。ペア以外の生徒に働きかけたのは、生徒bとFとGの3名であり、中でも生徒Fがペア以外の生徒に働きかけた割合が、最も高かった。

対象生徒がペア幼児の方へ顔を向けた割合を示したのが図5である。生徒aと生徒Hがペア幼児へ顔を向けた割合は100%であったが、生徒Hは前述のように、ペアの生徒がいなかったことが関連しているだろう。ほとんどの対象生徒が、全時間の70%以上の割合でペア幼児の方へ顔を向けていたが、生徒Gがペア幼児の方へ顔を向けた割合は約35%に留まった。生徒Gは、先にみたようにペア生徒への働きかけや、ペア生徒以外の生徒に働きかけた割合が高かった生徒であったことから、ペア幼児に対する働きかけやペア幼児の方へ顔を向ける割合が低かったのであろう。

対象生徒がペア幼児に対して笑顔に向けた割合を、図6に示す。肯定群に属する生徒aと生徒cがペア幼児の方へ笑顔に向けた割合は、全観察時間の約80%に

のほり、この値は対象生徒の中では非常に高かった。

対象生徒とペア幼児の10秒ごとの距離の生起割合を示したのが図7である。幼児との身体接触が観察されたのは、生徒cと生徒Hの2人のみであった。その他の対象生徒については、対象生徒とペア幼児との距離はほとんどが1m未満であったが、生徒aと生徒bの

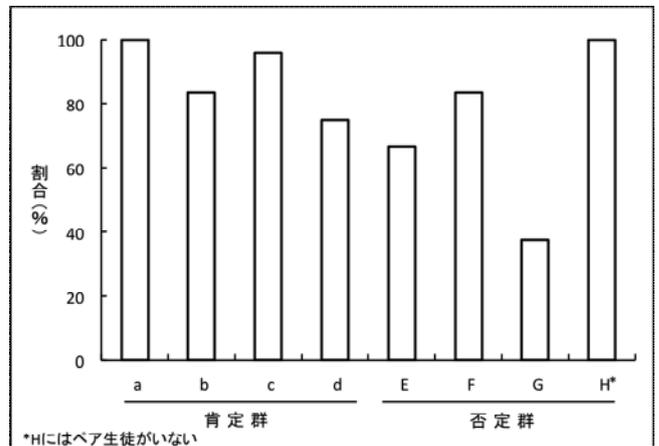


図5 ペア幼児に顔を向けた割合 (対象生徒別)

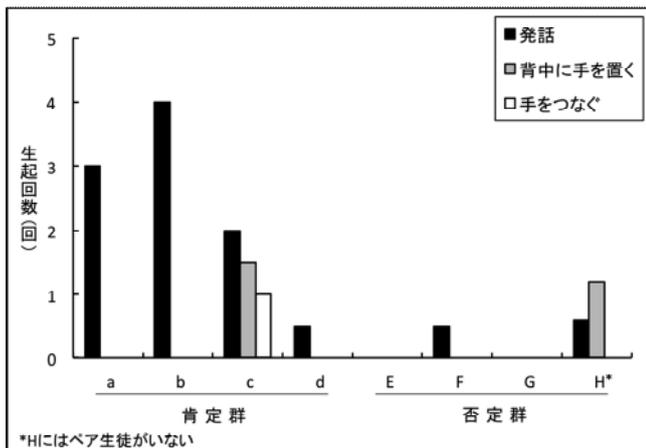


図3 ペア幼児に対する行動の生起率 (対象生徒別)

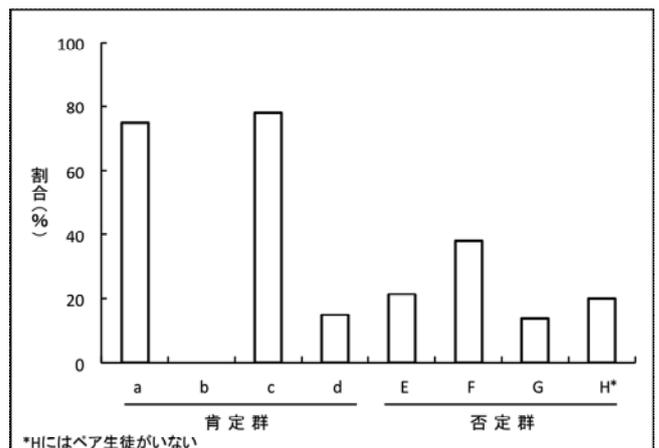


図6 ペア幼児に笑顔に向けた割合 (対象生徒別)

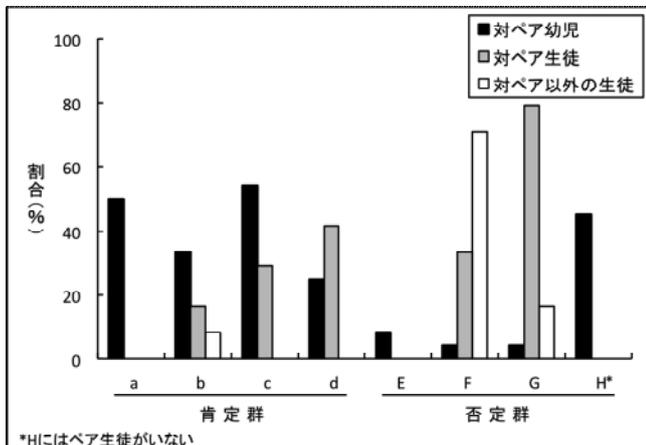


図4 ペア幼児とペア生徒およびペア以外の生徒に働きかけた割合 (対象生徒別)

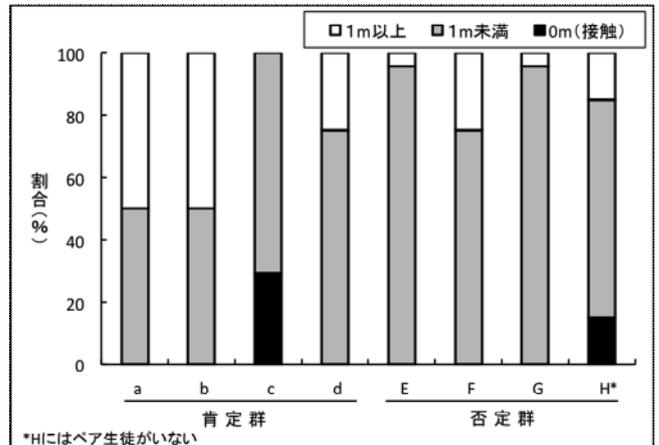


図7 対象生徒別にみたペア幼児との距離

「1m以上」の生起割合は、他の対象生徒と比べて高かった。これについて、生徒aはペア幼児と追いかけて遊んでいたため、遊びの性質上距離が開いたものであり、生徒bはペア幼児に滑り台を作ってあげるために、離れた場所から何度も遊具を運んできており、そのため、この2名の生徒とペア幼児との距離が広がったものである。

以上の結果より、肯定群の生徒は否定群の生徒よりも、ペア幼児に対する関わりかけ行動の生起頻度が高いことが明らかとなった。一方、否定群の生徒はペア幼児ではなく、ペア生徒やペア以外の生徒に働きかけることが多かった。ペア幼児に話しかけると、肯定群の生徒はしゃがんだり幼児の顔をのぞきこんだりするなど、幼児の目線に合わせて会話を始める姿が観察されたが、否定群の生徒にはそのような行動がみられなかった。幼児と会話するときには、幼児の目線に合わせて話をするということが、事前学習で確認されていたが、肯定群の生徒にこの行動が観察されたことは、肯定群の生徒がこの事前指導をよく理解し、その意味を吸収していた現れではないかと思われ、幼児に対する積極的な姿勢であるとも読み取れる。このように、対児感情が肯定的であるか否定的であるかによって、対児行動が異なる傾向はみられたが、その一方で、生徒の幼児に対するかかわり方には、生徒それぞれの個性が強いことがわかった。幼児に対する感情が類似していても、一人一人の対象生徒を個別に見る限り、幼児やまわりの生徒に表出した行動は、それぞれに大きく異なっていた。例えば否定群に分類された生徒Eは、多くの時間ペア幼児の1m未満の距離に居たにも関わらず、ペア幼児に対してほとんど働きかけることがなく、ペア生徒やペア以外の生徒にも全く働きかけをしなかった。この生徒の場合は、ペアであった生徒が幼児への関わりに積極的であり、生徒E自身は、むしろペア生徒が幼児と関わっている様子を傍観していることが多かった。一方、同じく否定群に分類された生徒Hは、ペア生徒がいなかったためか、ペア幼児に顔を向けたり、働きかけたりした割合が高く、そのために、ペア幼児との距離も近かった。このように、ふれあい体験中の生徒の対児行動に影響を与える要因には、生徒の対児感情だけではなく、生徒自身の特徴や、ペアとなった幼児の性別や特徴、ペア生徒の幼児への関わり方など、様々なものが考えられる。

5. まとめと今後の課題

家庭科の学習においては、家族の役割や家庭の機能、そしてその重要性の理解、また、幼児の遊びや心身の発達について理解し、幼児への関心を高め、関わり方を工夫できるようにすることが必要である。

本研究では、附属三原中学校で実践されている幼児とのふれあい体験学習における中学生の対児感情の変化を捉え、個々の生徒が持つ対児感情が、ふれあい体験時の対児行動にどのような影響を及ぼすかを、行動分析の手法により明らかにした。

対児感情の測定結果から、中学生たちは幼児に対して肯定的な感情と否定的な感情とを拮抗的に持っているが、肯定的感情の方が大きいことがわかった。肯定的な感情は、生徒に、幼児の存在や言動をありのままに受け入れる、受容的・共感的態度を形成させる基盤となり得る。しかしながら実際には、すべての生徒が、幼児に積極的に関わりかけ、応答的に受け入れるという、共感的な関わりかけを示したわけではなかった。

ふれあい体験時の行動の分析と考察を通して、ふれあい体験中の生徒の対児行動に影響を与える要因として、生徒が元も持っている対児感情だけではなく、生徒自身の一般的な行動特徴や、ペア幼児の性別や特徴なども関与するであろうと思われた。特に、ペアを組む生徒の有無やペアを組んだ生徒の幼児への関わり方が、それぞれの生徒の幼児への関わり方の量や質に影響を与えることも示唆された。

より多くの生徒たちが幼児に対して積極的に関わり、共感的な態度を獲得できるように、これらの要因に配慮した指導方法を工夫することが今後の課題である。個々の生徒のふれあい体験前の経験によって形成されている幼児に対する認識や構えを、生徒が客観的にとらえる場をもつことも必要であろう。

引用文献

- 1) Altman, J. (1974). Observation study of behaviour: Sampling methods. *Behaviour*, 49, 227-267.
- 2) 花沢成一 (1992). 母性心理学. 東京: 医学書院.
- 3) 国立社会保障・人口問題研究所 (2011). 第14回出生動向基本調査, 結婚と出産に関する全国調査, 夫婦調査の結果概要.
- 4) 文部科学省 (2008). 中学校学習指導要領解説 (技術・家庭編).