

保育者の専門的資質を育成するための マルチモーダル分析用情報機器とアプリケーションの活用 —— 幼児の製作遊びにおける保育者の役割について ——

津田 綾子

宮城教育大学大学院教育学研究科生活系教育専修

概要：本研究では、幼児の製作遊びにおける視線と行為の変化を360度カメラでサンプリングし、その映像データを、マルチモーダル分析のために開発された分析ソフト『ELAN (EUDICO Linguistic Annotator)』を用いて分析し、製作遊びにおける保育者の役割について明らかにすることを目的とする。そして、さらにその知見をもとに、自らの実践を、分析に適した情報機器や分析ソフトを用いてサンプリングしたり、分析したりする情報リテラシーに関する保育者の専門的資質の在り方について総合的に考察を行う。

製作遊びにおいて幼児の視線とその注視する対象を正確にサンプリングするために、近年、安価で流通している360度カメラを用いることとした。さらに、瞬時に変化する視線を正確に分析するために、1フレームごとに分析可能なマックスプランク研究所が開発したアプリケーションELANを用いてマルチモーダル分析を実践した。

キーワード：ELAN, 幼児, 製作遊び, 保育者, 役割

1. 問題と目的

平成30年度から施行された幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領、保育所保育指針では、幼児から高等学校教育まで一貫して育みたい資質・能力が明確に示された。3つの資質・能力を柱として、5領域により育まれていく具体的な方向性として「幼児期の終わりまでに育って欲しい姿」が「10の姿」として示されている。幼稚園教育要領の中で幼児は、「日常の園生活の中で、周囲の環境や他者と関わりながら、心を動かし、その心の動きを自分の声や体の動き、素材となるものなどを仲立ちにして表現を行って」おり、「感じたことや考えたことを自分で表現したり、友達同士で表現する過程を楽しんだりし、表現する喜びを味わい、意欲を持つようになる。」と記され、幼児の豊かな自己表現の過程における幼児同士の関わり方が重視されていることがわかる。遊びの中で培われる幼児の発達過程において、周囲の環境から得られる刺激は大きな意味を持つ。人との関わりに関する領域「人間関係」では「幼児は、他の幼児と

の関わりの中で自発性を獲得し、この自発性を基盤として、より生き生きとした深みのある人間関係を繰り広げていく。」と示されており、周囲の環境の中でも特に人間関係が重要であると考えられる。

工藤ら(2017)は人と関わる力を育むには、「年齢・発達に応じた魅力的な遊びの存在が必要不可欠」であることとともに、「人と関わる力を育てるためには保育者の役割が重要」であるとしている。幼稚園教育要領に示された教師の役割は「幼児の活動の理解者としての役割」「幼児と共鳴する者としての役割」「憧れを形成するモデルとしての役割」とあり、さらに「幼児の遊びが深まっていかなかったり、課題を抱えたりしているときには、教師は適切な援助を行う必要がある」とされている。

本研究では、幼児の製作遊びにおける視線と行為の変化を分析し、保育者の役割について明らかにすることを目的とする。幼児は製作遊びの場面で、製作しているモノだけではなく視線をあらゆるところに向けている。視線の量と感情の関係性について飯塚(1991)

は「感情がポジティブでもネガティブでも視線総量が多く」なったことを明らかにし、何かしらの感情が隆起すると視線量が多くなることが示されている。先行研究から、幼児の製作遊びの場面における「視覚的位相」の重要性を踏まえた上で、製作遊びをしている幼児の「視線」の違いを量的に見ていく。さらにその中で、幼児の視線が保育者に向けられている時の幼児の心理を質的に読み取っていくことで、その子への理解を深め、必要な援助ができるのではないかという視点で研究を進めていくこととする。

また、保育の場面では幼児がどうだったかという評価だけではなく、保育者との関わりや指導の過程を振り返ることが重要である。保育者が自らの保育の振り返りを行うことで、幼児が今、何を実現したいのかということを理解した上で、先の見通しを立てて関わり援助していく姿勢が求められる。しかしながら、研究者も含め保育者は情報リテラシーが足りない現状がある。保育事例を撮影し見直すことは多くの保育現場で行われているが、それで終わりにするのではなく、その動画をもっと深く分析した上で今後の保育に生かす姿勢が必要である。そこで本研究では、幼児が製作遊びを展開する場面を360度カメラで撮影し、さらにそのデータをマックスプランク研究所が開発したフリーソフト『ELAN (EUDICO Linguistic Annotator)』を用いて細やかに見ていくことで更なる幼児理解が深まり、保育者として適切な援助ができるのではないかと考えた。自らの実践を、分析に適した情報機器や分析ソフトを用いてサンプリングしたり、分析したりする情報リテラシーに関する保育者の専門的資質の在り方について総合的に考察を行う。

2. 方法

(1) 観察

①研究協力者

宮城県仙台市内の幼保連携型認定こども園に在籍する3歳児から5歳児179名

②観察の方法

協力園では週に2～3回「うきうきタイム」と称する異年齢での活動時間を設けている。2019年12月～2020年3月に研究者が担任補助として4歳児クラスに入り、「うきうきタイム」の活動時に360度カメラを保育室内に設置し撮影

を行った。この期間の「うきうきタイム」中は、研究者も保育者として幼児と同じ活動に参加している。2019年12月、2020年1月、2月の15日間、主に廃材遊びをしている幼児を対象にビデオ撮影をし、撮影後はビデオ記録とメモからフィールドノーツを作成した。

③対象児の選定

「うきうきタイム」は『自分で選び』『共に考え』『何度も挑戦する』ことで、一人ひとりの主体性を高める」ことを目的としている活動のため、その日にしたい遊びを子どもたち自身が選んで活動する。研究者は大型段ボールを用いてロケットと宇宙空間を表現する壁面、それに伴う小物を製作する「ロケットコーナー」を担当した。15日間の観察のうち、ロケットコーナーの撮影は7日間であり、その中でも大型段ボールを用いて共同で1つの製作を行った4日間に注目した。さらにその活動に参加している幼児に注目し、参加頻度が最も多い年中女児4名(A児、B児、C児、D児)を抽出した。

観察・ビデオ撮影に際して、研究協力園の園長、及び担任保育者に口頭で説明し、同意を得ている。

(2) 分析

①分析方法の選定

本研究は、幼児の製作遊びにおける視線と行為の変化を分析し、製作遊びにおける保育者の役割について明らかにすることを目的とする。またさらにその知見をもとに、自らの実践を分析に適した情報機器や分析ソフトを用いてサンプリングしたり、分析したりする情報リテラシーに関する保育者の専門的資質の在り方について総合的に考察を行う。

幼児の製作活動は一瞬一瞬で急に切り替わる場面がよく見られ、それがなぜ起こるのかを細やかに見ていく必要がある。そのため通常のビデオ撮影ではなくELECOMの360度カメラ(OMNI shot OCAM-VRW01BK)を使用した。このカメラを使用することで、幼児の視線を追うだけでなく、周りの状況も把握できる可能性が増大し、様々な視点から幼児の視線やその時の心理を推測できると考えた。

さらに、瞬時に変化する視線を正確に分析する

ために、1フレームごとに分析可能なマックスプランク研究所が開発したアプリケーション ELAN を用いてマルチモーダル分析を実践した。ジェスチャー分析、会話分析を専門とする細馬ら(2019)によると ELAN は、「映像や音声分析用に開発されたソフトであり、映像や音声に簡単に注釈を描くことができ音声ファイルを見聞きしながら、その中身に対して注釈をつけていくソフトである」としている。ELAN を用いることで撮影した動画を連続した写真として扱うことが可能となり、これまで以上に詳細な解釈の可能性を示し、高い妥当性と信頼性を示すことができる。また1/60秒単位での行為の分類が可能となるため、幼児の発話、行為、視線などをコーディングするソフトとして非常に有効であることが示されている。また ELAN を用いて動画に注釈層をつけることにより、その注釈層をどれが先に生じたのか順番を詳しくサンプリングできるようになる。本研究では、対象児4名と保育者である研究者の発話、行為、視線を主な注釈層とした。対象場面を繰り返し何度も見ることができるとも ELAN の特徴として挙げられる。(写真1)

注釈場面を何度も再生し、それを別の注釈場面と比較することで、これまで見逃していた視線変化や表情変化、行為や発話との関係に気づくことができるため、ELAN は動画に埋め込まれている精妙なやりとりを発見するのに有効なツールと言える。また対象場面を繰り返し何度も見て検証することで、幼児の情動や感情の変化をより細かく検討できるため、ELAN を用いて保育の場面を検証することは意義があると考えられる。



写真1 ELANの操作画面

②分析の視点

本研究では大型段ボールを用いて共同で製作遊びをする場面において、幼児の視線だけでなく表情や発話、行為など身体的な行為を含めて分析を行う。幼児の製作遊びの姿を撮影した動画データをサンプリングし、ELAN を用いて「幼児の視線の先にあるモノ」を14種類にコーディングした。(表1)

表1 幼児の視線の先にあるモノ

| 視線のコード | 説明 |
|--------|------------------|
| LBP | 自分の体の部位を見る |
| LC | カメラを見る |
| LCB | 段ボールを見る |
| LF | 友達を見る |
| LFT | 友達と保育者のやり取りを見る |
| LL | 場所を見る |
| LM | 素材・道具を見る |
| LOF | 他児を見る |
| LP | 自分の製作物/絵を見る |
| LPF | 友達の製作物/絵を見る |
| LPT | 保育者の製作物/絵/作業を見る |
| LR | ロケットを見る |
| LS | 視線を逸らす・宙を見る・目を瞑る |
| LT | 保育者を見る |

3. 結果と考察

(1) 視線の分析結果

4日間の製作活動において動画データは全40データ、合計撮影時間は1時間21分22秒であった。その中で対象児として選定した4人の年中女子(A児、B児、C児、D児)全員が活動に参加していたのは3日間であった。さらに4人の幼児全てが活動に参加している動画データを抽出したところ、全12データ、合計撮影時間は23分21秒となった。映像のサンプリングの機器として、前述したようにELECOMの360度カメラ(OMNI shot OCAM-VRW01BK)を使用した。動画は最大フレームレートが30fpsで撮影されており、3フレームで0.1となる。1フレームが0.333もしくは0.034となるため、小数点第3位までの数値を使用している。このデータを、カイ二乗検定を用いて分析すると表2の結果が得られた。

(2) カイ二乗検定から見える考察

表2に示したように各視線の分類において、合計時間ではいずれも5%の有意水準で差があることが分かった。4名の幼児の「視線の先にあるモノ」の合計時間にはズレが生じているが、有意な差はない。さらに幼児が保育者に向けたLFT（友達と保育者のやり

取りを見る), LPT (保育者の製作物/絵を見る), LT (保育者を見る) がそれぞれどのような意味を含むものなのかをELANを用いて前後の視線, 行為, 発話を細かく検証した上で分類した。(表3)これを基にエピソードを交えて考察を行う。

表2 幼児の視線のカイ二乗検定結果 (▲有意に多い, ▽有意に少ない, p<.05)

| 注釈 | 時間 | | | |
|-----|----------|----------|----------|----------|
| | A児 | B児 | C児 | D児 |
| LBP | 16.227 | 46.146 | 4.649 | 6.168 |
| | | ▲ | ▽ | ▽ |
| LC | 0.000 | 6.417 | 12.000 | 7.930 |
| | ▽ | | ▲ | |
| LCB | 100.632 | 109.123 | 196.648 | 215.819 |
| | ▽ | ▽ | ▲ | ▲ |
| LF | 147.069 | 106.369 | 217.111 | 95.899 |
| | | ▽ | ▲ | ▽ |
| LFT | 9.708 | 11.043 | 53.690 | 6.810 |
| | ▽ | ▽ | ▲ | ▽ |
| LL | 89.973 | 142.374 | 105.423 | 184.997 |
| | ▽ | | ▽ | ▲ |
| LM | 183.441 | 203.130 | 282.096 | 207.928 |
| | ▽ | | ▲ | |
| LOF | 9.675 | 40.030 | 2.205 | 0.000 |
| | | ▲ | ▽ | ▽ |
| LP | 614.911 | 492.198 | 193.665 | 241.119 |
| | ▲ | ▲ | ▽ | ▽ |
| LPF | 41.980 | 63.697 | 228.290 | 230.775 |
| | ▽ | ▽ | ▲ | ▲ |
| LPT | 47.001 | 34.865 | 24.590 | 71.472 |
| | | | ▽ | ▲ |
| LR | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 24.425 |
| | ▽ | ▽ | ▽ | ▲ |
| LS | 4.020 | 22.595 | 7.508 | 8.835 |
| | ▽ | ▲ | | |
| LT | 55.846 | 55.653 | 33.171 | 48.912 |
| | | | ▽ | |
| 合計 | 1320.483 | 1333.640 | 1361.046 | 1351.089 |

単位：秒

| 注釈 | 回数 | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|
| | A児 | B児 | C児 | D児 |
| LBP | 20 | 19 | 6 | 4 |
| | ▲ | ▲ | | ▽ |
| LC | 0 | 4 | 3 | 6 |
| | ▽ | | | |
| LCB | 55 | 63 | 89 | 85 |
| | ▽ | | ▲ | |
| LF | 98 | 68 | 99 | 59 |
| | | | ▲ | ▽ |
| LFT | 4 | 6 | 9 | 4 |
| | | | | |
| LL | 70 | 102 | 71 | 122 |
| | ▽ | | | ▲ |
| LM | 115 | 99 | 116 | 102 |
| | | | | |
| LOF | 3 | 4 | 2 | 0 |
| | | | | |
| LP | 169 | 127 | 37 | 47 |
| | ▲ | ▲ | ▽ | ▽ |
| LPF | 21 | 28 | 84 | 89 |
| | ▽ | ▽ | ▲ | ▲ |
| LPT | 15 | 12 | 7 | 19 |
| | | | | |
| LR | 0 | 0 | 0 | 6 |
| | | | | ▲ |
| LS | 6 | 13 | 10 | 4 |
| | | | | |
| LT | 43 | 38 | 17 | 33 |
| | | | ▽ | |
| 合計 | 619 | 583 | 550 | 580 |

単位：回

LBP 自分の体の部位を見る

LC カメラを見る

LCB 段ボールを見る

LF 友達を見る

LFT 友達と保育者のやり取りを見る

LL 場所を見る

LM 素材・道具を見る

LOF 他児を見る

LP 自分の製作物/絵を見る

LPF 友達の製作物/絵を見る

LPT 保育者の製作物/絵を見る

LR ロケットを見る

LS 視線を逸らす・宙を見る・目を瞑る

LT 保育者を見る

表3 幼児が保育者に向けた視線の種類 (回)

| 視線の種類 | A児 | B児 | C児 | D児 | 合計 |
|------------------|----|----|----|----|-----|
| やり方が分からず見る | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| 何をしているのか興味があつて見る | 18 | 16 | 18 | 28 | 80 |
| アピール (言語あり) | 17 | 19 | 2 | 8 | 46 |
| アピール (言語なし) | 2 | 7 | 2 | 7 | 18 |
| 保育者の反応を見る | 4 | 1 | 0 | 1 | 6 |
| 保育者の製作物/絵を見る | 3 | 2 | 0 | 3 | 8 |
| 保育者の手伝い | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 言葉・動きに反応 | 10 | 6 | 5 | 6 | 27 |
| 視界に入る | 3 | 1 | 5 | 2 | 11 |
| 会話 | 1 | 4 | 1 | 0 | 6 |
| 合計 | 62 | 56 | 33 | 56 | 207 |

①やり方が分からず保育者を見る

－ A児の活動の様子からの考察－

【エピソード1 12月11日：活動1日目】

この日は研究者が引いた線に合わせて大型段ボールを段ボールカッターで斜めに切り、ロケットの羽部分を作る活動を行った。研究者は着任してから日が浅く、子どもたちがどの程度道具を扱えるのか、まだよく理解できていない状態であった。

この日のA児の活動の様子の一部を表4に示す。

A児はいち早く自分の分の段ボールを手にしたものの(001)、どのように切ればいいのか分からず、研究者と一緒に段ボールを切るB児の様子を見る(002)。カッターをどのように扱えばいいのか分かっていないようで線に合わせて切るとは理解しているものの、その先の作業には進めずにいた。自分が持っている段ボールと研究者を交互に見ていることから、やりたい気持ちはあるけれど、どう作業しているか分からないA児の姿が伺える(002-006)。研究者は、B児にやり方を伝えてからA児の側に移動する(011)。A児は研究者に持っていたカッターを差し出した(015)。研究者はまず安全指導を行った(016)。段ボールの向こう側に刃が出る作業であるためA児だけでなく、周りにいたC児と近くにいた幼児にもどうなったら危ないかということを伝え、A児は頷いた(017)。研究者の作業をじっと見つめたA児は、その後C児とペアになり段ボールを切り進めた。

この後A児はカッターをうまく扱えず、苦戦する姿が撮影されている。A児はカッターを平行に前後させており、なかなか段ボールが切り進められないでいた。

カッターの扱い方や角度について具体的に援助する必要があった。保育者は幼児がどの程度の作業ができるのかを理解・確認した上での援助が必要だと言える。

表4 A児の活動の様子

| | |
|-----|-------------------------|
| 001 | 自分の分の段ボールとカッターを持つ |
| 002 | 首を左に回し、保育者とB児を見る |
| 003 | 段ボールを見る |
| 004 | B児と保育者のやり取りを見る |
| 005 | 段ボールに視線を移す |
| 006 | 立ち膝になり、段ボールを目の高さに持ち上げる |
| 中略 | |
| 007 | 立ち上がり段ボールを見る |
| 008 | 保育者を見る |
| 009 | 視線を段ボールに移しカッターをあてる |
| 010 | 近くにいたC児に視線を移し、段ボールを差し出す |
| 011 | 近づいてきた保育者を見る |
| 012 | C児の顔を見る |
| 013 | 段ボールを見る |
| 014 | カッターを保育者が書いた線にあてる |
| 015 | カッターを保育者に手渡す |
| 016 | 切り方の説明をする保育者が持つ段ボールを見る |
| 017 | カッターの先を見て頷く |
| 018 | 保育者の作業を見る |
| 019 | 両手を段ボールとカッターに伸ばし受け取る |
| 020 | 保育者が切った続きを切ろうとカッターを動かす |
| 中略 | |
| 021 | C児の顔を見る |
| 022 | カッターを前後に動かし段ボールを切る |

②何をしているのか興味があって見る

—D児の活動の様子からの考察—

【エピソード2 1月22日：活動6日目】

この日は保育室で大型段ボールに絵の具で宇宙空間を描く活動を行った。子どもたちは星やハート、惑星など思い思いに宇宙をイメージし、絵の具で描いていく。活動に参加していた子どもたちは交代でバケツと筆を使っていた。

D児と保育者である研究者の活動の様子の一部を表5に示す。研究者は絵の具の補充をしたり、バケツに水を足す子どもたちの様子を見て必要に応じた援助をしたりしていた。子どもたちの活動も落ち着いてきた時、ちょうどバケツが床に置いてあることに気づき、研究者も絵を描こうと思い手に取った。D児が手を伸ばしていることに気づきバケツを手渡す(004)。D児は嬉しそうにバケツを見た後、スペースを探し段ボールに小さな丸を描いた(010)。その後すぐに研究者にバケツを渡し、その場から離れる(013)。研究者が絵を描き始めると側に来て作業をみつめた(015)。研究者が何を描いているのかを理解したのか、一度その場から離れるが段ボールを1周しまた戻ってくる(018)。C児からバケツを受け取った後に、空いているスペースをみつけ保育者が描いたものと同じ形を描いた(028, 029)。描き終わった後、研究者の絵と自分の絵を見比べ、研究者の元へと駆け寄った。(031-034)。

研究者の意図としては、活動が落ち着いてきたところで、子どもたちへの刺激となるような絵を描いてみたのだが、D児はその想いを感じ取ったかのように模倣した。同じものが描けたD児の喜びが、「描けたよ描けたんだよ」という発話(034)、小走りで自分の絵の場所へ戻る姿(035)、飛び上がる姿(037)から読み取れる。幼稚園教育要領の中では「『先生のようにやってみよう』という幼児の思いが、事物との新たな出会いを生み出したり、工夫して遊びに取り組んだりすることを促す」と示されており、このエピソードからも保育者がモデルとしての役割を担うことが求められていると言える。

さらに、録画を見返すとD児は「Dはずっと待ってた」という言葉を発して(009)いたことが分かった。D児のこの日の活動の様子を細かく見直すと、活動当初は黄色の絵の具のバケツを持ち、積極的に絵を描

表5 D児と保育者の活動の様子

| | 保育者 | D児 |
|-----|---------------------------|--------------------------|
| 001 | 床にあった紫の絵の具のバケツを手取る | |
| 002 | 近くにいたA児に話しかける | |
| 003 | 「先生も描いていい？」 | 保育者の近くに来る |
| 004 | | 「Dも」と言ってバケツに手を伸ばす |
| 005 | D児に視線を移す | |
| 006 | 「あ、描く？やる？」 D児にバケツを渡す | |
| 007 | | 嬉しそうにバケツを見る |
| 008 | | 段ボールを見る |
| 009 | | 空いているスペースを探す |
| 010 | 段ボールの端に移動し、子どもたちの作業を見る | スペースをみつけ、筆を取り出しながらしゃがむ |
| 011 | | 「Dはずっと待ってた」と小声で言う |
| 012 | | 筆をくるくる回し、小さな丸を描く |
| 013 | | すぐに立ち上がりバケツを保育者に差し出す |
| 014 | 「ありがとう いいの」と言いながらD児から受け取る | |
| 015 | | 頷き段ボールを飛び越えその場から離れる |
| 016 | 近くにいたB児と話しながら筆で丸を描く | 段ボールの周りを歩く |
| 017 | | 段ボールを1周し、保育者の側に近寄ってくる |
| 018 | 丸の中に横線を数本入れる | 保育者の作業を見る |
| 019 | | 段ボールに沿って歩く |
| 020 | | 戻ってきて保育者の作業を見る |
| 021 | 輪郭を描き終わり、紫のバケツをB児に渡す | 段ボール全体を見回す |
| 022 | | 保育者が描き終わった絵を見る |
| 023 | | 段ボールを見回す |
| 022 | | A児に両手を伸ばす |
| | | 「貸ーして 貸ーして」 |
| 023 | | A児に断られ「ええーん」と言う |
| 024 | | C児が差し出した緑の絵の具のバケツを見る |
| 025 | | 「ありがとう」と言いながらバケツを受け取る |
| 026 | | バケツを持ち、段ボールを見まわしながら移動する |
| 027 | | 空いているスペースを見つけ、座る |
| 028 | | 筆を取り丸を描く |
| 029 | | 丸の中に横線を数本入れる |
| 030 | | A児に緑のバケツを差し出す |
| 031 | | 上体を左に傾け保育者が描いた絵を見る |
| 032 | | 自分が描いた絵を見る |
| 033 | | 保育者を見ながら立ち上がり近づく |
| 034 | D児を見る | 「描けたよ 描けたんだよ」 |
| 035 | D児が描いた絵に視線を移す | 保育者から離れ自分が描いた絵の場所に小走りで戻る |
| 036 | 「あ、一緒だ！かわいい」 | 絵を見る |
| 037 | | その場で飛び跳ねる |

いていた。その後友達とバケツを交換し、緑の絵の具でも絵を描いた。しばらくして、研究者がC児に対して言った「バケツ交換しながらね。誰かに貸してもらって。」という言葉聞き、D児はすぐさまC児に持っていたバケツを手渡した。その後は段ボールの周りをぐるぐる歩き回りながら絵を見たり、犬の真似をして四つん這いで動き回ったり、友達の様子を見たりという行為を繰り返していた。D児は保育者の言葉を受け、C児にバケツを譲ってあげる優しさを見せていたが、本心では「自分もやりたい」という気持ちを持ちながらも順番をずっと待っていたことが分かる。小さく丸を描いた(010)後、研究者に自分が持っていたバケツをすぐ渡す行為(011)からも、一緒に活動している友達や研究者に対して思いやりの気持ちを強くもっていることが分かる。

このようなD児の姿を保育者は受け止め、認める必要がある。幼稚園教育要領解説に「教師が幼児と共に生活する中で、幼児の行動や心の動きを温かく受け止め、理解しようとする」ことにより幼児と教師の間に信頼が生まれると示されていることから、保育者が幼児の心の動きを理解することが求められる。また絵の具の色の種類は子どもたちから拳がったものを採り入れ、筆は人数分用意していたのだが、バケツの数を人数分用意する必要があった。幼稚園教育要領に示された「教材を工夫し、物的・空間的環境を構成する役割」が不十分であったと言える。

③意思のアピールとして見る(言語なし)

ーC児の活動の様子からの考察ー

【エピソード3 1月24日：活動7日目】

この日は前回作った宇宙空間の壁面に、色画用紙でパーツを切り貼りして装飾を加える活動を行った。子どもたちは自由遊び時に作ってあったパーツを糊で貼ったり、新たにパーツを作ったりしている。研究者も子どもたちと同じテーブルにつき、星や丸などのパーツを作っていた。

活動の開始時からC児の視線はLL(場所を見る)、LF(友達を見る)、LM(素材・道具を見る)が多く、1人離れたところから色画用紙で作ったパーツを見たり、友達を見たりと手を動かすことはなかった。活動開始から11分ほど経過した後のC児と保育者である研究者の活動の一部を表6に示す。

丸いパーツに糊をつけて壁面に貼る作業を繰り返していた研究者の姿や、友達が作業する姿をC児は離れた場所から見ている。D児が色画用紙のパーツを探しにC児の近くに来ると、C児はD児と同じようにパーツが入った箱の中に視線を移す(003)。そして丸いパーツを1つみつけテーブルに置く(004)。その後も箱の中に視線を落とし何かを探すような行為がある(005)。丸いパーツが他にもあることに気づき、それまでのんびりしていたC児の手が早く動き、複数個の丸いパーツを箱の中から探し出した(006)。その後、研究者を見ながらゆっくり近づき、その後足を速めて研究者の隣に移動した(007, 008)。無言で丸いパーツを研究者に差し出すと、研究者がC児に気づき会話が始まる(009-016)。研究者に「Cちゃんも切って貼って」(018)と促され、C児は頷きながらパーツの入った箱に視線を移した(019)。

C児は、一見積極的な製作遊びをしていないように見えていたが、上記のエピソードから実は友達や研究

表6 C児と保育者の活動の様子

| | 保育者 | D児 |
|-----|-------------------------|---------------------------|
| 001 | 丸いパーツに糊をつけて壁面に貼る作業を繰り返す | 近くに来たD児を見る |
| 002 | | D児の手元を見る |
| 003 | | D児と同じようにパーツが入っている箱に右手を入れる |
| 004 | | 丸い形のパーツをみつけテーブルに置く |
| 005 | | 箱の中を見る |
| 006 | | 同じ形のパーツを複数個みつけ両手で持つ |
| 007 | | パーツを持ち保育者を見ながらゆっくり近づく |
| 008 | | 移動する足を速めて保育者に近づく |
| 009 | | 右手で丸いパーツを保育者に差し出す |
| 010 | C児が差し出したパーツを見る | |
| 011 | 左掌を広げる | |
| 012 | | 保育者の掌に丸いパーツを置く |
| 013 | 「これCちゃん切った？」 | |
| 014 | C児の顔を見る | 保育者を見て無言で首を横に振る |
| 015 | 「違うの？あった？」 | |
| 016 | | 無言で頷く |
| 017 | | 丸いパーツを見て頷く |
| 018 | 「Cちゃんも切って貼って」 | |
| 019 | | 頷きながら歩き始めパーツの入った箱に視線を移す |

者の様子をじっくり見ていたことが分かる。研究者の作業の様子を見て研究者が貼っているのは丸いパーツだということを認識し、さらに側に来た D 児の視線につられるようにパーツが入った箱に視線を移すと、保育者が貼っていたものと同じパーツを箱の中から見つけた (004) ことが行為に変化を生んだ。パーツの存在を研究者にアピールしようと視線を向けたり (007)、無言ではあるが、「ここにも丸いパーツがある」ということを研究者に伝えたい意思が、移動する足を速めたり (008) した行為に表れている。その後研究者に「C ちゃんも切って貼って」という誘いの言葉 (018) をかけられたことにより、パーツが入っている箱の中をまた見に行く行為 (019) に繋がった。また、それまで周りの様子を離れた場所から見ていた C 児の行動範囲がコーナー全体に広がる変化があった。

C 児は普段から意思を伝えることが少なく、大人しい印象をもつ幼児である。上記のエピソードでも研究者が C 児に丸いパーツについて聞く (013) と、C 児は首を横に振る行為 (014) と頷き (016, 017, 019) によって意思を伝えている。また表 3 に示した「幼児が保育者に向けた視線の種類」でも C 児は保育者に向けた視線の数が明らかに少ないことも分かる。

撮影したデータを見返すと、C 児はこのエピソードの後からは研究者に話しかける行為が増えている。表 7 に示したように保育者に向けた視線の回数もこの日が明らかに多いことが分かる。

研究者自身も、無言ではあったが「丸いパーツを先生にあげたい」という C 児の意図が感じられ、嬉しかったことを記憶している。「一緒にやろう」という気持ちがお互いに共有できた感覚を覚え、やり取りの後には C 児も表情豊かに活動する姿が多く見られた。

言語的なアピールが出来る子に対しては保育者もその想いに気づきやすいが、言語的なアピールが難しい子も多く存在し、むしろ非言語的なアピールをしている子の想いを保育者が気づき、受け止めることが求められる。

4. 総合考察

保育者の主な役割には、教育的はたらきかけとしての「指導」の下に、直接的に相手に指示したり説明したり、活動を見守ったり、仲介したり、一緒に遊んだりしながら盛り立てていくというものがある。また直接関わらない部分では、環境構成、記録をとって保育を見直したり、話し合ったり、全体的な計画や指導計画をつくり直したりすることなど多様な役割がある。幼稚園教育要領には教師の役割として「幼児の主体的な活動を促すためには、教師が多様な関わりをもつことが重要であることを踏まえ、教師は、理解者、共同作業員など様々な役割を果たし、幼児の発達に必要な豊かな体験が得られるよう、活動の場面に応じて、適切な指導を行うようにすること。」と示されている。

表 3 に示した通り、抽出した 4 人の幼児が「保育者に向けた視線の種類」で最も多かったものは「何をしているのか興味があって見る」であった。このことから、製作遊びでは保育者が意図をもって活動に参加することが求められると言える。周囲の他者や環境とのかかわりを通してなされる造形表現は、奥 (2003-2005; 2008; 2010; 2011; 2012) の描画過程における幼児間の模倣についての一連の研究がある。奥の研究では、「模倣能力は他者の行為を心的な枠組みで理解する能力の発達に影響を与え、同様の行為を共有することから、他者理解につながり、やがて共感的理解へと向かう可能性を含むもの」と述べている。奥の

表 7 C 児の視線の変化 (回)

| 視線の種類 | 12/11 | 1/22 | 1/24 | 合計 |
|------------------|-------|------|------|----|
| やり方が分からず見る | | | | 0 |
| 何をしているのか興味があって見る | 3 | 3 | 12 | 18 |
| アピール (言語あり) | | | 2 | 2 |
| アピール (言語なし) | | | 2 | 2 |
| 保育者の反応を見る | | | | 0 |
| 保育者の製作物/絵を見る | | | | 0 |
| 保育者の手伝い | | | | 0 |
| 言葉・動きに反応 | 1 | 1 | 3 | 5 |
| 視界に入る | | 4 | 1 | 5 |
| 会話 | | | 1 | 1 |
| 合計 | 4 | 8 | 21 | 33 |

研究では幼児間の模倣について述べられているが、製作遊びの場面では模倣という点において保育者が担うモデルとしての役割は大きいものであると言える。

幼児理解を深めるには、保育者は多角的な視線から幼児の姿を捉えることが必要である。製作遊びの場面で保育者は、幼児が積極的に、あるいは主体的に参加しているかどうかを重視しがちである。しかしながら鯨岡(2006)は「子どもの様子に対し『主体的』ということばが使われるのは、大人側の評価的な枠組みのふるいかけられた後の肯定的な姿に対してである」と述べており、保育者の幼児理解が主観で行われないようにすることも求められる。

サンプリングしたデータを、ELANを用いて「幼児の視線」を細かく見ていくことで、保育中には気づけなかった幼児の姿や想いに気づくことが出来た。D児の「ずっと待ってた」という発話から、段ボールの周りをぐるぐる回ったり、犬の真似をしたりしながらも、実は自分のやりたい気持ちを我慢していたということを読み取ることが出来た。C児の非言語的なアピールは、その後の遊びの様子に変化をもたらすきっかけであったことも分かった。視線の先にあるモノを細かく見ていくことで幼児の心理を読み取り、理解を深めることにつながった反面、足りなかった部分も見えた。日々の保育の振り返りを丁寧に行うことで、充実した教育活動を展開することが可能になる。このことから保育の場面でELANを用いて幼児の姿を細やかに見ていくことは、よりよい援助の方法の検討や幼児理解の深まりにつながる有効な手段と言える。また保育者によっては異なる解釈も生まれることが考えられる。保育カンファレンスの場でELANでの分析を行うことにより、複数の保育者の解釈が生まれ、それをさらに細やかに検証する過程を繰り返すことで、よりよい教育活動を園全体で行うことも可能となる。これまでは録画した映像を見直すだけで終わっていた振り返りが、360度カメラでの撮影やELANのソフトを用いることで細やかな検証が可能になることが明らかになった。保育者の情報リテラシーを高め、情報機器を前向きに使う力を育成していくことでPDCAサイクルやカリキュラムマネジメントに成果を組み込んでいくこ

とが可能となり、よりよい教育活動へとつなげていくことができると言える。これからの保育者の専門性に情報機器を使う力、情報リテラシーを高めることが求められる。

今回の研究時には、研究者が着任したばかりの時期で、幼児理解や保育活動への準備が不十分な状態であった。幼児と日々を積み重ねることで形成される信頼関係や保育を通して育みたい幼児への思いが満たされていると、また違った形の援助の方法や幼児理解の深まりがあるだろう。今後の課題として、保育者と幼児の相互関係から製作遊びにおける保育者の援助の方法を検討する必要がある。

謝辞

本研究にご協力いただいたこども園の園長先生始め先生方、そして子どもたちに深く感謝申し上げます。また、本論文執筆にあたり、ご指導くださいました宮城教育大学 香曾我部琢准教授に心より御礼申し上げます。

付記

本稿に関して、開示すべき利益相反事項はありません。

引用・参考文献

- 飯塚雄一(1991)「視線と感情表出の関係について」『実験社会心理学研究』第31巻第2号, pp.147-154.
- 榎沢良彦・入江礼子(2006)『保育内容環境』建帛社
- 奥美佐子(2005)「幼児の描画過程における模倣と美的経験」『名古屋柳城短期大学研究紀要』No.24, pp.43-52.
- 鯨岡峻(2006)『ひとがひとをわかるということ 間主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房
- 工藤ゆかり・上村裕樹(2019)「心通い合うコミュニケーション力を育む保育の在り方」『北翔大学教育文化学部研究紀要』第4号, pp.75-85.
- 細馬宏通・菊池浩平(2019)『ELAN入門』株式会社ひつじ書房
- 文部科学省(2018)『幼稚園教育要領解説』フレーベル館

