

資料

文教ペンギンルームにおける子育て支援のための関係力育成プログラム実践(第2報)

— PF-NOTE プロトタイプによる可視化資料を用いた学生の行動観察力の育成を通して—

川端 愛子・後藤 守・植木 克美*・中島 平**・熊井 正之**・渡部 信一**

(2011年12月22日受稿)

抄録： 本研究は、こども発達支援の専門職を目指す学生の「行動観察力」を高める活動を通して関係力を育成することを目的としている。特に、本研究では、幼児教育・特別支援教育教師を目指す学生たちの実践の効果的な振り返りを重視している。ここでは、その第2報として、後藤らが開発した関係力育成プログラムによる学生たちのロールプレイ実践を取り上げ、それらを通して、学生支援の手掛かりを得たので報告する。

本研究では、ロールプレイ実践場面をビデオ録画し、それを分析素材にして、中島によって開発された反応収集提示装置「PF-NOTE プロトタイプ」を用いて学生たちと熟達者に「いい場面」と思われるところをそれぞれクリッカーで入力してもらい、それらを動画の時系列上に合わせてグラフ化した資料を作成した。本研究では、それらの結果を用いて振り返りをさせ、学生たちのロールプレイ場面の着目点の特徴、及び同一ビデオ映像資料による熟達者との特徴的差異を明らかにした。

はじめに

1. 関係力育成プログラムによる学生の資質の向上

前報「文教ペンギンルームにおける子育て支援のための関係力育成プログラム実践 (第1報)」の「文教ペンギンルームにおける場を通じた学生支援の流れ」の項で、「文教ペンギンルームにおける学生の教育力の向上に関する支援の枠組」として図示したように、北海道文教大学文教ペンギンルームの「子育てトライアングルあいあい」の活動は、一方の極では、北海道文教大学人間科学部での共同実践のフィールドの構築のためのベース作りを進め、もう一方の極では、東北大学大学院教育情報学研究部・北海道教育大学大学院学校臨床心理専攻と有機的に連携することによってより有用性の高い教育情報を生み出す土壌を構築している(後藤・川端2011)。これらの取組を通してより高度な教育的実践知が関係力育成プログラ

ムによる実践を通して生まれることが期待されている。すでに、われわれは「教職を目指す学生の行動観察力の育成」に向けて、テクノロジーを活用した教育実践を進めている(後藤・川端2011、後藤・川端・植木・中島・渡部2011)。

本研究では、その一つの切り口として、テクノロジーを活用したロールプレイの振り返りと教育情報のフィードバックを通して、学生の資質の向上に向けた実践を行い、その成果をまとめた。

2. ロールプレイの振り返りと教育情報のフィードバック

前報「文教ペンギンルームにおける子育て支援のための関係力育成プログラム実践 (第1報)」では、学生たちの体験した初回ロールプレイ場面をビデオ録画し、それを通して振り返りをコメントシートに書きとめさせた。その学生のコメントに対して、関係力育成プログラムの熟達者の立場か

北海道文教大学人間科学部こども発達学科

*北海道教育大学大学院学校臨床心理専攻・本学非常勤講師

**東北大学大学院教育情報学研究部

ら学生のコメントを活かしつつ、さらに、次のステップに行く上で手掛かりとなる教育情報を書き添えてフィードバックした。さらに、これらの情報はお互いに有機的に関連性を持っていることから、一覧表にまとめて、ロールプレイ体験報告者全員に熟達者の補足説明入りでフィードバックした(後藤・川端, 2011)。

この取組は、一般に、指導者の行動にありがちな「刺激の与え手としての指導者」よりも「刺激の受け手としての指導者」を求める「関係力育成プログラムの世界」を理解するために、特に、「場を通じた支援」、「子どもの活動の場を構造化することの重要性」へとかかわりの比重を移行させる上で効果的であった。

また、この取組は、次のステップとして設定されている「PF-NOTEプロトタイプ(中島, 2008)を用いたクリッカー情報をもとにした振り返りの活動(川端・後藤ほか, 2011)」にとって、B-S評定スケール(後藤, 1995)による振り返りと同様に、重要な学習ステップであると考えられる(B-S評定スケールの詳細及び学生の振り返りの結果については次号第3報で報告する)。

I. 実践研究協力学生に対する「関係力育成プログラム」の体験ステップ

I-1. 本研究の事前学習及び分析資料の収集

本研究は、実践研究協力学生グループ(以下、協力学生グループという)を対象に、次の6つの事前学習のステップを踏んで、ロールプレイの本実習に入る形をとった。以下に、その手順の内容について説明する。

①関係力育成プログラムのマニュアルによる学習

事前学習の第1段階として、われわれが開発した関係力育成プログラムのマニュアル(後藤・川端, 2010)を基にして、協力学生グループは「関係力育成プログラム」について熟達者から、直接、説明を受けている。

②関係力育成プログラムによるロールプレイ事前体験

協力学生グループは、教職志望の学生たちと一緒に文教ペンギンルームの協力を得て6班(各班とも約15名)から構成された各班に分かれて、他の学生たちと一緒に、それぞれ、子ども役、指導者役、ビデオ映像記録係に分かれてロールプレイ事前体験をした。

③B-S評定スケールによる指導場面の分析法の実習

6つの班のロールプレイの様子を記録したビデオ映像資料の中から1つの班を抽出し、それを分析対象にして、参加学生全員(協力学生を含む)が、「B-S評定スケール2010」によってロールプレイの様子について行動評定を実施し、この指導法についての体験を深めた。「B-S評定スケール2010」は、後藤(1995)の開発した「B-S評定スケール」をベースにしている。

④実際の指導場面のビデオ映像視聴(熟達者による解説付き)

参加学生全員に関係力育成プログラムによる指導の実際についてのビデオ映像を視聴させた。その映像とあわせて、この指導の熟達者が、指導担当者の動き、特に、チーフティチャーとサブティチャーの動きについて指導の流れに沿って説明している。そのなかで、遊具(ブロック)の受け渡しの場面や、遊具のもつ特性について説明し、関係力育成プログラムの実際についてのイメージを高めさせている。

⑤熟達者とのペアリングによる協力学生に対するロールプレイ事前実習

このロールプレイ事前実習では、関係力育成プログラムに熟達した2名の指導者がロールプレイ事前実習に直接参加した。ここでは、この指導法に熟達したチーフティチャーと次のロールプレイ本実習においてチーフティチャーを担当する予定の協力学生がペアを組み、一緒に、軸空間を構築する活動体験を共有した。同様に、熟達したサブ

ティチャーがサブティチャー役の協力学生とペアを組み、一緒に、チーフティチャーとの連携、場全体の流れを作る活動体験を共有した。

⑥ロールプレイ事前実習のビデオ映像資料を素材にしたクリッカー打ち体験

協力学生グループは、ペアリングによるロールプレイ事前実習の場面を録画したビデオ映像資料を分析対象にして、PF-NOTEプロトタイプによるクリッカー打ちの体験をした。この体験を通して、協力学生グループに、ロールプレイ事前実習の振り返りをさせ、あわせて、PF-NOTEプロトタイプによる分析の仕方について学習を深めさせた。

I-2. ロールプレイの実施及び分析資料の収集

協力学生グループに対するロールプレイを以下の構成で計画し、実施した。

①ロールプレイ実施担当者の構成

協力学生は、指導者チーム（5名）、子どもチーム（8名）、及び記録取りチーム（2名）に分かれて、ロールプレイを25分間実施した。

②ロールプレイ場面の資料の収集

ロールプレイ場面は、2台のカメラによってすべてビデオ録画された。

③PF-NOTEプロトタイプによる協力学生と熟達者のビデオ映像資料分析

収集されたビデオ映像資料は、部分的に資料を抽出せず、収録された25分間の映像をすべて対象にした。ここでは、PF-NOTEプロトタイプを用いて全員で「いい場面」と思う場面にクリッカーを打ってもらう。結果のグラフは60秒単位で作成した。協力学生グループによる分析作業に合わせて、熟達者1名が同時に、クリッカーを打ち、比較分析資料を作成した。

II. 結果

II-1. PF-NOTEプロトタイプによる分析結果

図1は協力学生チーム、図2は熟達者による可視化結果をグラフ化したものである。これをみると、協力学生チームも熟達者も、大きく場面1及び場面2の2つの山から構成されていることが分かる。

図1と図2を比較すると、極めて似たグラフになっている。場面1及び場面2のグラフの山の場面の映像の一部を切り取って映像資料としたものが図3、図4である。これをみると、チーフ担当の協力学生がトンネルのある場（軸空間と言われ、チーフの活動している最も関係の密度の高い場）をベースにして、ブロックカーで通過する子どもたちにブロックを渡して、シェアリングしている（後続しているブロックカーの3人のうちベストを着ている協力学生は指導者チームのメンバー、左隅に半分見える学生はチーフを補佐しブロックを補給しているサブの協力学生である）。場面2の映像ではさらに動空間（舞台の周りの床面）が活性化されている様子が認められており、協力学生及び熟達者が共に活動の流れに着目してクリッカーを打っていることがわかる。

場面1、場面2に対して、場面3は協力学生と熟達者間で異なるグラフの軌跡が描かれている。このグラフを映像と対応させてみると、熟達者は場全体の状況に着目しているのに対して、協力学生はチーフによるトンネルの補強活動に反応していることがわかる（図5及び図6参照）。

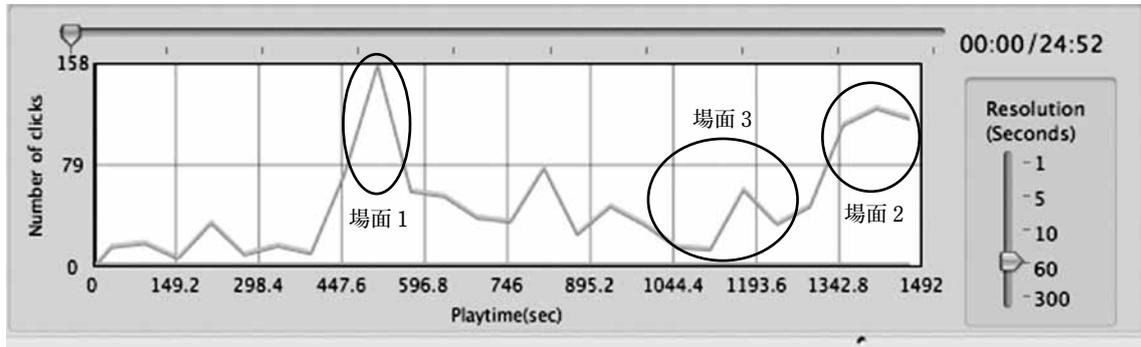


図1 教職志望学生チームによる分析結果

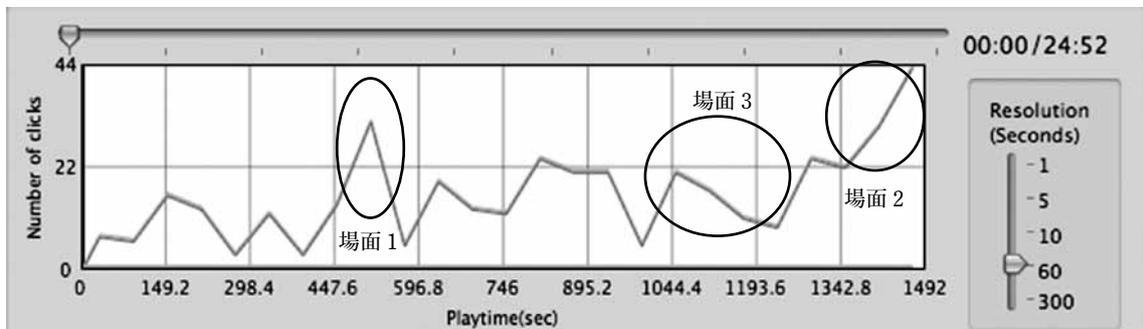


図2 熟達者による分析結果



図3 場面1の映像資料



図4 場面2の映像資料



図5 学生が捉えた場面3の映像資料



図6 熟達者が捉えた場面3の映像資料

II-2. 場面3のグラフにおける熟達者と協力学生グループの特徴的差異

表1は、PF-NOTEプロトタイプによって「いい場面」と思われる場面のうち、熟達者と協力学生グループが特徴的に異なるグラフになった場面3についてPF-NOTEプロトタイプを用いて振り返りを行った結果についてまとめている。ここでは、熟達者のクリック数の多い場面を再生し、「どうして熟達者と学生のグラフが異なっているか」について、特に、熟達者のグラフと映像に着目させて協力学生の考えを回答させている。表1はこのプログラムに参加した協力学生15名中14名から回答が得られているものをまとめたものである。

回答の仕方は以下の手順で進められた。

①場面3についての第1回目のコメントの収集

PF-NOTEプロトタイプのグラフと対応させて、場面3のグラフと対応した映像資料を再生し、視聴させた後、振り返りシートに意見または感想を記入させた。

②場面3についての第2回目のコメントの収集

第1回目の振り返りシートの回答者全員の記述内容を記載したコメント一覧表（ゴシックで記入されている）を回答した学生に提示し、全員でそれに目を通させた（一覧表は名前を削除して記載順をランダムにした）。学生に振り返りシートによる一覧表を提示したあと、再度、場面3のグラフに対応する部分についての映像資料を再生し、視聴させた。

視聴後、第1回目と同様に場面3についての意見及び感想を、振り返りシート一覧表に追加記入させた（表1では自分のコメント欄に追加記入のものは、*印を付けゴシック文字で作成している）。さらに、自分以外の学生の記述の中で同意できる意見があれば、1つ選びそれに自分の意見を記入してもよいことにした（表1では、同意できる意見の学生の欄に**印を付け、コメントを記入させている）。

表 1. 場面 3 に関する学生グループのコメント

コメント記入者	コメントの内容	熟達者のコメント（フィードバック）
学生 A	1. 子どもたちだけで関係が結ばれていることは、よい場面にもそうでない場面にも映る。子どもだけではなく先生も含めた関係となることが理想と思えば、これは良い場面とはならないことだ。私は子ども同士のみの関係でも良いと思う。（*また、動空間と静空間のどちらか一方に人が偏っておらず、それぞれの場所で関係が出来ていた点は良かったと思う。） ** この意見に賛成で、子どもと先生が常に一緒にいなくても子ども同士の良い関係があると思う。	このコメントの中には関係力育成プログラムの大切にしてしている「子どもの活動を下支えする場と状況作り」への気づきが認められます。
学生 B	2. 動空間で大人が複数の子どもたちと遊んでいる間に静空間に他の大人が中央に建物を作っていて良い関係ができていた。（*動空間で子どもたちとかかわりながら、一方では静空間で環境づくりをするというこの形の理想的な形だと思った。そういった点が高い反応の表れた理由だと思った。）	このコメントの中には動空間（床面空間）と静空間（舞台空間）が対になって全体の「場」が作られていることへの気づきが認められています。

学生 C	<p>3. 一人で遊んでいた子どものところへ先生が行ったり、動空間だけでなく、静空間でも子どもが先生と遊んだり、先生が子どもにしっかりと対応できてよかったと思った。</p>	<p>このコメントには2つの空間を視野に入れることの大切さへの気づきが認められます。</p>
学生 D	<p>4. 子どもは子ども、先生は先生って空間がキレイに2つにわかれている気がします。私が先生役だったら一緒になって遊んだり、そばで寄り添いたいなと思いがちですが、このグラフをみるとそうじゃないのかなと思いました。私たちのグラフと熟達者のグラフがまるで反転していることから、別に<u>子どもと先生がそれぞれの空間でバラバラに過ごすことも良い効果を生むのかなと考えました。</u>(このコメントにアンダーラインを引いたのは①の学生)。</p> <p>**① 私は子どもと先生がばらばらになることが良いことだと思っていなかったのですが、このコメントを見て、それぞれで、短時間なら別々に動いても良いのかなと考え方が少し変わった。</p> <p>**② このコメントに賛成。</p> <p>** 私も同じようなことを思いました。われわれ学生はできるだけ子どもの近くにしようとしがちですが、子どもたちのために環境を作ったり、バランスをとることも大切なかもしれないと思いました。</p> <p>**③ 私は子どもと関係を結びたいと考え、積極的に子どものそばへ行こうと思う。しかし、必ずしもいつも一緒というわけではなくていいのかと熟達者のクリックの具合を見て感じた。</p>	<p>このコメントには、子どもへの支援の在り方について、視点のあて方への新しい気づきを感じられます。子どもが活動しやすい場と状況の構築がこのプログラムの特徴であることを、PF-NOTE プロトタイプのグラフを通して感じ始めている様子が推察されます。①、②、③の関連したコメントにもそのことの気づきが認められます。</p>
学生 E	<p>5. アシスタントティチャーと子どもとの会話があり、静空間に意識が行っていたように思う。(※熟達者のクリッカーのグラフが上がった理由として考えられるのは、今まで、動空間に意識があったのが一人のティチャーを残して、ほとんどのティチャーが静空間に意識を向けて、終盤のスパートに入ったからだと考えられる。)</p>	<p>空間からCo空間への移行の様子をよく捉えています。PF-NOTEプロトタイプによるクリッカーデータによる2回目の振り返りのコメント(かっこ書き)はデータの読み取りの適切さを示しています。</p>

<p>学生 F</p>	<p>6. 指導者と子ども役の人たちで、協力して静空間に建物を作っていた。(指導者はブロック運び、子ども役は組み立て) 分担もよくできていて、指導者と子どもとのかかわりが良く見られた場面であった。(※1人で遊んでいる子どもはいなく保育者が平等に子どもについて遊んでいる。そして、片付けでは、子どもたちも積極的に取り組めるような雰囲気になっていた。)</p>	<p>前半の動空間での活動の比重が、後半に移り静空間(舞台空間)へ移行してきている流れを感じ取っている様子が認められます。この局面では、動空間での子どもの活動に直接関与する指導者がいないことのほうがその流れをスムーズにさせます。</p>
<p>学生 G</p>	<p>7. <u>子どもを先頭にアシスタントとサブが1つの車に乗り(修正:アシスタントが1つの車に乗り、サブが後ろについて回り)</u>ステージでは家のようなものを制作している場面である。この活動の醍醐味ともいえる典型的な場面である。動的な活動を中心に静的な活動があるというこの演習の真意が表れた場面に対し反応が多くなったと考えられる。(※修正1行目:子どもを先頭にアシスタントとサブが1つの車に乗り→「子どもを先頭にアシスタントが1つの車に乗り、サブが後ろについて回り」に修正追加。)</p> <p>※① (本文のアンダーライン部分①記入)、ここが私もよいと思った。アシスタントティチャーがきちんと均等に分かれていて、それぞれ仕事をきちんとこなしていた。</p> <p>※② 7番の方は場面3をこの活動の典型であり、この演習の真意が表れていたとしている。とても適切な表現であると思うが、なぜそう考えたかという論理的な解説もあるとさらに良かったのではないかと思う。</p>	<p>状況把握が的確です。指摘の通り、活動が後半に入り動空間(床面空間・Ro空間)から静空間(舞台空間・Co空間)に比重をかけ始め、サブがこの2つの空間をつなぐように動空間を動いている場面です。</p> <p>①と②の学生もこの流れを支持しており、このプログラムにおける空間の比重が時間と状況の中で移行してきていることを感じ始めているように思われます。</p>
<p>学生 H</p>	<p>8. 子どもが遊んでいるところに先生が積極的に関わっていて良かったと思う。子どもたちの意見を聞きながら先生も一緒に車を作っていたところが良かった。(※サブがずっと動空間のまわりをまわっていて、きちんと空間を作っていたと思う。)</p>	<p>指導者は、活動の場を整える中で、応答性の高い環境づくりも同時に求められています。指導者は「受け手」として対応することが大切です。サブが熟達者のサブとペアリングした実習体験を生かして、動空間を回りながら、流れを作り続けていたことへの気づきは大切です。</p>

<p>学生 I</p>	<p>9. 我々学生は（熟達者のグラフの高い）この場面を良くないとしているが熟達者はその逆である。その理由は、おそらく、静空間のチーフティチャーがしっかりと固定されている位置に座り、淡々とブロックを組み立てるといふチーフティチャー本来の仕事ができていたからだと思う。その証拠に、この場面の直後、チーフが静空間の外に出てしまった時のクリッカーが低くなっている。（*この第3場面にかかわらず、やはり、熟達者はチーフティチャーが静空間にいるときに一貫してクリッカーを押していることがわかる。さらに、分かったことは、クリッカーを多く押すタイミングを、学生たちは、子どもたちが楽しんでいる度合いで決めているが熟達者は各指導者たちがそれぞれ決められた本来の仕事をこなせているかによってきめていることがわかった。）</p> <p>**① 私たち学生と熟達者のクリッカーを押した数の違いについて自分の考えとそう考えた根拠を書いていたから。</p> <p>**② 他の意見と比べて見ると、この場面を観察していて、熟達者のクリッカーと学生のクリッカーを比較しているところもいいと思う。</p> <p>**③ このコメントに賛成。</p>	<p>極めて明快なコメントをしています。</p> <p>軸空間を構成しているチーフに目を向けてコメントをしているところは大切です。チーフに視点をあて、PF-NOTEプロトタイプによるクリッカーのグラフとそれに対応する映像の情報を読み取っていく姿勢はこのプログラムによる実践の振り返りにとって大切です。①、②、③の学生もこの視点のあて方を支持しており、今後の振り返りの深さが期待できます。</p>
<p>学生 J</p>	<p>10. 私が思うにはいい場面とは言えなかったと思う。廊下側の子どもたちにアシスタントティチャーがついていなかったからだ。しかし、子どもたち自身でぬいぐるみで遊ぼうとしていたのが良かったのだろうか。</p> <p>** 子どもが流れを逆行しようとしたときにアシスタントティチャーが正しい流れに戻したことがプラスだったのだろうか。</p>	<p>PF-NOTEプロトタイプによるグラフとその映像を基にして場面3の様子を反芻しており、次の状況把握のステップへの踏み込みの萌芽が認められます。</p> <p>それと、新しい特性を持つぬいぐるみへ着目したところは今後の検討課題を提示しています。</p>
<p>学生 K</p>	<p>11. 熟達者の場面3は子どもとティチャーのバランスがよく取れていて、動空間と中心に集まっている人数が均等にわかれている良いと思った。私たちと熟達者が考える部分が異なっていることがわかった。</p> <p>**① 熟達者がクリッカーを押していた部分は、動空間になじめない子に付き添っていた部分とチーフティチャーが本来行うべき仕事に取り組んでいたからだと思う。</p> <p>**② このコメントに賛成。</p>	<p>集団が2つにわかれながらもそれぞれの活動を活発に行っている様子を良く捉えています。それと、軸空間を形成しているチーフに着目しているところは大切です。</p>

<p>学生 L</p>	<p>12. 先生役も子ども役もそれぞれが役に徹している場面だと思う。先生は子どもの動きを見て自分たちのやるべきことをし、子どもたちは自分のやりたいままに遊んでいる。そんなロールプレィの基本(?)の様子が垣間見れる瞬間だと思った。</p> <p>* 場面3以外でも、このような場面が見られたと思うが、確かに、子どもの自然な状態を見れる場面で良いものと思われる。</p> <p>** 最初に交わる瞬間が先生と子どもの楽しそうな場面からだったので、熟達者は良いと思ったのではないだろうか。</p>	<p>このコメントには、指導者優位の展開になりがちな関わりが、子どもたちの活動を下支えする「自由度の高い場」の構築のための活動に自然に転換し始めていることへの気づきが認められています。</p>
<p>学生 M</p>	<p>13. 子どもと先生がうまく連携できていたというのと動空間だけでなく静空間も活用できていたという点にあると思った。</p> <p>* 動空間で子どもが自主的に車で移動しようとした時にサブティチャーがその行動を後押ししていたから。</p>	<p>指摘の通り、多くの子どもたちは、動空間（床面空間）にいる状況であったが、指導者チームの動きが、動空間優位の活動の流れから、静空間（舞台空間）への流れに移行し始めていることを良く捉えています。</p> <p>それと、サブが子どもをアシストしながら、この2つの空間をつなぐ上で重要な動きと位置取りをしていることの一端をよく捉えたコメントです。</p>
<p>学生 N</p>	<p>14. 動空間と静空間がしっかり区別されていて良かったと思う。子どもたちだけの世界というものも必要だと思うので、先生がかかわりすぎていないことも良かった。サブがずっと車に乗り続けていて動いていたので動空間がわかりやすかったのではないか。</p>	<p>活動の流れが2つの空間をベースにして動いている様子がこのコメントから読み取ることができます。応答する環境のベースを作っていく上で、指導者の場を通した関わりりの大切さをこのデータから読み取り始めている様子が認められます。また、サブの動きに目を向けているのはこの局面では大切です。</p>

Ⅲ. 考 察

Ⅲ-1. PF-NOTEプロトタイプを活用した教育情報のフィードバックと協力学生のコメントのカテゴリー化

15名の協力学生グループによるロールプレイについて、14名の協力学生がPF-NOTEプロトタイプを用いてクリッカーを打った結果、場面1、場面2、場面3において特徴的な傾向が認められた。場面1及び場面2は子ども役、指導者役共に、場の共有度、ブロックの受け渡し、遊びの様子において全体に活発で意欲的な動きが振り返りの中で認められており、「いい場面」と思われる場面との対応があった。これらの場面については、熟達者のデータでも同様の結果になっており、一致度が高く認められた。

これに対して、場面3は学生グループのグラフが下降気味であるのに対して、熟達者のグラフは上昇気味になっているところがあることが明らかにされた。このことに関わって、表1の協力学生のコメントは、この両者の特徴的差異を明らかにする上で重要である。

表1にまとめられた場面3についての協力学生のコメントは5つのカテゴリーにまとめることができる。

カテゴリー 1. 指導者不在の子どもたち中心の活動に対する疑問 (協力学生A、D)

カテゴリー 2. 静空間 (舞台空間・Co空間) での活動への気づき (協力学生B、C、E、F、M)

カテゴリー 3. 動的な活動と静的な活動への気づき (協力学生G、K、N)

カテゴリー 4. 指導者の存在との関係からの読み取り (協力学生G、H、L、I)

カテゴリー 5. 遊具等との関係からの読み取り (協力学生J)

ここでは、この5つのカテゴリーにまとめられ

た協力学生のコメントを取り上げ、関係力育成プログラムのマニュアルに沿って、次の2つの視点から考察をしていくことにする。

Ⅲ-2. 視点1「2つの異なる空間の中で子どもと指導者とがかかわりの密度を高めることによって、活動の流れがチーフティチャーの構成している軸空間に収斂化していく」

この視点に立てば、チーフティチャーが静空間をベースにして動空間をブロックカーで回る子どもたちも次第に舞台空間に活動の場を移動させる流れが形成される。この流れは、カテゴリー 3に属するコメントの中に集約されているように、動空間を活性化させる中で、静空間 (舞台空間) に渦巻き状に収斂していくという方向を作り出す。この時に注意すべきことは、指導者チームが、チーフの軸空間と接点を持つ静空間 (舞台空間) に比重をかける流れを妨げないようにすることが大切である。このような時にしばしば起こる指導者の動きが、今回のロールプレイの展開のように、指導者の多くが静空間 (舞台空間) に移動してしまって子どもだけが残ってしまう状況に気づき、取り残されたように見える子どもたちに何かしてあげなくてはと直接的に関わろうとする指導者が現れることである。このような指導者の関与は一見、子どもの動きへの気づき、あるいは配慮として、しばしば評価される場合が多い。しかし関係力育成プログラムの枠組みから見るとこのような指導者の動きはむしろ、2つの空間をさえぎる縦壁として存在してしまい、子どもたちが動空間 (床面空間) の流れの連続の中で静空間 (舞台空間) に移行しようとする動きを止めてしまう課題が発生する。その意味では、今回の文教ペンギンルームでの協力学生グループによるロールプレイはこの問題を越えた動きとして評価される。特に、サブが2つの空間をつなぎながら子どもの次の動きを待ち続けていた動きは、このロールプレイの前の段階で、熟達者のサブと学生のサブとがペアリングして事前学習した体験が生きていたことによる

と思われる。このことと関係して、カテゴリ－3の気づきは重要である。

Ⅲ-3. 視点2「チーフ、サブ、アシスタントが自分の役割を遂行し続けることの重要性」

関係力育成プログラムにおいては、チーフ、サブ、アシスタントの三者が有機的に連関して活動することが求められる。とりわけ、関係力育成プログラムにおいては、アシスタントを母親や学生たちまで広げていることから、行動空間療法の場合以上に、チーフとサブの存在が大きな役割を持っている。今回の振り返りでは、学生たちのクリッカーデータには十分反映されていなかったが、熟達者のクリッカーデータを学生たちがそのデータと対応する映像と合わせながら読みとることで、チーフとサブの存在と動きへの気づきが認められている。カテゴリ－4「指導者の存在との関係からの読み取り」はそのことを裏付ける資料としてみることができる。

Ⅳ. 結 語

われわれは、これまで多くの時間をかけて関係力育成プログラムの実践的指導に取り組んできているが、PF-NOTEプロトタイプを活用して、今回のロールプレィの振り返りのようにグラフデータと映像データを同時に合わせ読みすることによって、焦点化した振り返りが可能であることが明らかにされた。特に、PF-NOTEプロトタイプによる協力学生のデータに熟達者のデータをあわせて情報を提供することによって、協力学生グループが次の実践の中で何に注目すべきかについて、自らが課題を設定できていることが本研究を通して明らかにされてきている。

謝 辞

本研究を進めるにあたって多くの方々のご協力をいただきました。とりわけ、本研究プロジェクトに賛同し、実践研究協力者となってくれた、こ

ども発達学科の後藤ゼミの学生の皆さんに心より感謝申し上げます。

なお、本研究は、本学研究費及び科学研究費（一般C）（研究代表 後藤 守）によって充当されています。

文 献

- 1) 川端愛子, 後藤 守, 植木克美, 渡部信一: 関係力育成プログラムを支える評価方法に関する研究. 日本教育工学会論文誌第35巻3号, 289-295, 2011.
- 2) 後藤 守, 後藤恵美子, 植木克美, 川端愛子, 中島 平, 熊井正之, 渡部信一: 「関係力育成プログラム (行動空間療法)」を支える分析法の開発. 学校臨床心理学研究第8号, 29-42, 2011.
- 3) 後藤 守, 川端愛子: 文教ペンギンルームにおける子育て支援のための関係力育成プログラム実践 (第1報) - 関係力育成プログラムによる学生支援を通して -. 北海道文教大学研究紀要第35巻, 127-140, 2011.
- 4) 後藤 守, 川端愛子, 植木克美, 中島 平, 渡部信一: 教職志望学生の行動観察力の可視化による力量形成 (I). 北海道心理学会大会論文集, 2011.
- 5) 後藤 守, 川端愛子: 関係力育成プログラム実習マニュアル2010. 北海道文教大学子育て教育地域支援センター編, 1-8, 2010.
- 6) 後藤恵美子: 保育臨床にかかわる指導者のためのB-S評定スケールの作成の試み. 北海道教育大学コミュニケーション障害研究第2号, 7-13, 1995.
- 7) 中島 平: レスポンスアナライザーによるリアルフィードバックと授業映像の統合による授業改善の支援. 日本教育工学会論文誌第32巻2号, 169-179, 2008.
- 8) 渡部信一監修, 東北大学大学院教育情報学研究部編: 高度情報化時代の「学び」と教育. 東北大学出版会, 2011.

Practice of a relevant skill development program for child rearing support in the Bunkyo Penguin Room (2nd report)

— Through development of behavior observation skills by students using visualization materials employing the PF-NOTE Prototype —

KAWABATA Aiko, GOTOH Mamoru, UEKI Katsumi,
NAKAJIMA Taira, KUMAI Masayuki and WATABE Shinichi

Abstract: The purpose of this research is to develop relevant skills through activities which improve the "behavior observation skills" of students who aim to be professionals in child development support. In particular, this research emphasizes effective reflection on practice by students who aim to be teachers in the field of early childhood education or special needs education. This second report addresses the role playing practice of students using a relevant skill development program developed by Goto et al., and reports that, through that program, hints were obtained for supporting students.

In this research, scenes of role playing practice were recorded with a VTR, and using those tapes as analysis materials, students were asked to press a clicker at "each point thought to be a good scene" for students and experts, using the "PF-NOTE Prototype" reaction gathering and presentation system developed by Nakajima et al. Then materials were created which graphed those points along the corresponding time series for the video. In this research, students were encouraged to reflect using those results, and the differences were clarified between the features of the points of interest in role playing scenes of students, and the features of experts in the same VTR materials.