

〔論 文〕

子どもと大学生のコミュニケーション —コミュニケーションスキルに関する認識の変化を中心に—

The Communication Between Children and Female College Students
—The Change of Recognition of The Communication Skills—

藤 田 文

Aya Fujita

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the communication between children and female college students. Female college students responded to a questionnaire asking about the recognition of children, the communication skills with them and the confidence of communication with them before and after the observing practice. The results showed that their recognition of communication skills changed after the observing practice. This result indicated that the observing practice effects on the students' recognition of communication skills. Furthermore the individual differences of the effects of the observing practice were examined and the types of change of the image of children and the recognition of the communication skills were found.

Key words : communication with children, communication skills, preschool children, female college students, observing practice

問題と目的

近年、少子化などの社会的状況の影響もあり、青年期の大学生達が日常的に子どもと接する機会が減少しつつある。そのため、子どもを目の前にしても、どのように接してよいのか不安である、どういった言葉をかければよいのかわからないという学生も少なからずいる。学生達にとって、自分達と同世代の友人とだけでなく、子ども達のような世代の異なる様々な人々とコミュニケーションがとれることは重要な課題となる。世代間のコミュニケーションによって異なる視点の獲得が可能となり、複雑な社会における人間関係への適応を促進すると考えられるからである。また、自分が親になる前の学生時代に子どもとのコミュニケーションの経験をし、コミュニケーションをスムーズに行うためのスキルを身につけておくことは親準備性の観点からも意味があると考えられる。

従来、子どもと大学生の世代間のコミュニケーションについては、教育実習前後の実習生の変化という文脈で検討されてきた。吉良・佐藤・篠原(1974)の研究では、教育実習後には「教職への適性観」が強まり、教職をよりポジティブに評価する傾向があることが見出されている。さらに、実習前にあった不安や緊張が実習後には低減されること、また、そうした変化の多く

が、「教職志望度」によって強く影響を受けていることが明らかにされている。大野木・宮川（1996）でも同様に、教育実習後の実習不安の低下が見出されている。三木・桜井（1998）の研究では、教育実習は保育者効力感をほぼ高める傾向にあることが示されるとともに一般的な自己効力感も教育実習によって高まること、幼稚園実習における実習園が自分の期待に沿うところであるという「実習園との合致感」が保育者効力感の高まりに関係していることが明らかにされた。また、吉田・佐藤（1991）の研究により、実習前には相対的に子ども観をポジティブに評価し、実習2週間後には、ネガティブな評価に変化し、最終的には再びポジティブな評価をする（再評価、再認識）という一貫した傾向が認められた。不安と緊張、成功や失敗、よろこびや悲しみなど、さまざまな体験を通して、子どもに対する認識、評価が明らかに変化していることが示されている。これらの研究では、教育実習という機会に子どもと接することにより、さまざまな肯定的な効果が得られることが明らかにされている。

しかし、これらの研究の場合、幼児教育や学校教育に明らかに興味関心があり、教師の職に就くことを目指している学生が研究の対象となっている。つまり、いわゆる子ども好きで子どもと接することが得意な学生が対象となっているのである。従って、従来の研究で得られた実習の効果が子どもを苦手としている学生にも当てはまるのかどうかは検討されていない。子どもとのコミュニケーションに特に関心を持っているわけではない学生やむしろ苦手意識を持っている学生についても研究対象としていく必要がある。

このような観点から、藤田（1999, 2000）は、教職課程が組まれていないコミュニケーション学科の学生を対象に、子どもとのコミュニケーションが苦手な学生も含んだ研究を実施している。これらの研究では、コミュニケーション能力の養成と客観的な観察法の学習を主眼とした幼児の観察実習を実施し、実習前後での子ども観やコミュニケーションスキルに関する知識の変化を検討した。その結果、否定的子ども観を持っていた学生の子どもの観も実習後に肯定的に変化すること、また子どもとのコミュニケーションに必要なスキルの自由記述量が増加することが示された。従って、観察実習などの子どもとのコミュニケーションの経験は、子どもを苦手とする学生にとっても効果が大きいことが示唆されてきている。

本研究では、この効果をさらに次の二点から詳細に検討する。まず、「子どもとのコミュニケーションに必要なスキルに関する認識」の点である。藤田（1999）では、スキルを自由記述させて、自由記述量を測定した。しかし、学生の自由記述だけでは、必要なスキルのすべての側面が出現するとは言い難い。より多様な側面からスキルの認識を検討する必要がある。

長田（1994）では、世代間コミュニケーションにおいて必要なスキルとして、「相手の立場になって考えてみる」、「相手の気持ちを理解しようと努力する」、「先入観を捨てて、相手を受け入れる」、「相手の気持ちを大切に」、「相手を思いやる」といったことが挙げられている。しかしこれらは、一般的な世代間で用いられる社会的スキルであり、特に相手が子どもであることを考慮したものではない。また、これらは心構え・態度といった性格の強いスキルである。一方、富田・田上（1996）は、幼稚園教員に必要な指導援助スキルを基本的な行動レベルの視点から提示している。ここでは、「声をかける」、「行動を促す」、「うなずく」、「目を合わせる」、「笑顔で接する」、「会話をする」など具体的スキルが挙げられている。この研究では幼児の主体的な活動を促す教育的意味での援助や指導のスキルに焦点化されているため、本研究のような指導者という立場でなく、日常接する機会の少ない大学生と子どもとのコミュニケーション場面にはあまり用いられないスキルも含まれている。

このように従来の研究では、子どもと関わるためのコミュニケーションスキルは十分に分類されていない状態であるといえる。そこで、本研究では、これらの研究を統合し、一般的なおとなが子どもとコミュニケーションをとる場合に必要なスキルについてより広い範囲で整理する。その上で、学生がそれらのコミュニケーションスキルをどの程度重要だと認識しているのか、観察実習でその認識が変化するかどうか、子ども観のあり方で認識が異なるのかどうかについて検討することを目的とする。

また、第二の観点として、「子ども観」と「子どもとの遊び能力自己評価」の変化をとりあげた。子ども観とは子どもに対して持っているイメージのことで、子どもとの遊び能力自己評価とは、自分が実際に子どもとうまく接することができるかどうかについての自信の程度のことである。従来の研究では実習後に全体的には子ども観も遊び能力自己評価も肯定的に変化することが示されている。しかし、当然個人差はあり、肯定的に変化する学生もいれば否定的に変化する学生も少なからずいるのが現状である。このような個人差については、従来は全く検討されてこなかった。そこで、本研究では、実習後の変化が大きい学生をケースとして取り出し、その学生が子どもとどのような相互作用を行い、実習後にどんな感想を持ったのかを分析し、観察実習の効果の個人差を検討することを目的とする。

方 法

被験者：本研究の被験者は、短期大学1年生40名で、全員女性だった。この40名は次のように選定された。まず、予備調査として短期大学女子1年生93名に子ども観に関する質問紙調査を集団で実施した。質問紙の内容は表1の子ども観質問10項目だった。それぞれの項目がどの程度自分にとっての子どものイメージにあてはまるかを5段階で評定してもらった。この予備調査の結果から、子ども観評定値上位20名を子ども観肯定群、評定値下位20名を子ども観否定群として本研究の被験者とした。

手続き：(1) 観察実習前の質問紙調査

予備調査の子ども観と同時に、コミュニケーションスキルの重要度認識と子どもとの遊び能力自己評価についての質問紙調査を集団で実施した。

先行研究の藤田(1999)、長田(1994)、富田・田上(1996)を参考に、子どもとのコミュニケーションにおいて必要だと考えられるスキルを設定した。より幅広くコミュニケーションの側面を取りあげ、また一般的なおとなと子どものコミュニケーション場面ということを考慮し、教育的配慮、セルフコントロール、理解・共感スキル、言語的スキル、動作的スキル、態度・心構えスキル、子どもの興味の認識の7側面から35項目を設定した。具体的な項目の内容は表2に示した。

教育的配慮とは、子どもに教えたりほめたり注意をするなど大人の立場から子どもに接するスキルである。セルフコントロールは、自分の行動や感情をある程度抑えるようなスキルである。理解・共感スキルは、子どもの気持ちや意図を読み取るスキルである。言語的スキルは、

表1 子ども観質問項目(*は逆転項目)

- | |
|-------------------|
| 1. 想像力を持っている |
| 2. 自己中心的な行動をする(*) |
| 3. 大人をよく見ている |
| 4. 自己主張が強い(*) |
| 5. かわいい |
| 6. わがままである(*) |
| 7. 豊かな個性を持っている |
| 8. 騒がしい(*) |
| 9. 無限の可能性を持っている |
| 10. 生意気である(*) |

表2 コミュニケーションスキル項目

【1】教育的配慮
①子どもをほめる
②悪いことをしていたら注意する
③子どもができないことをしてあげる
④危険なことをしていたら注意する
⑤子どものわからない事を教えてあげる
【2】セルフコントロール
①自分の表情や感情を隠す
②子どもに悪影響を与えないようにする
③些細なことで怒らない
④ある程度のわがままを聞いてあげる
⑤真似されるので、行動に気をつける
【3】理解・共感スキル
①子どものいいたいことを理解する
②気分を察してあげる
③子どものしぐさで意思を読み取る
④子どもが何をしたいのか先を読む
⑤微妙な気持ちの変化を読み取る
【4】言語的スキル
①積極的に話しかける
②わかりやすい言葉づかいで話す
③ゆっくり話す
④子どもの言うことを熱心に聞く
【5】動作的スキル
①低い姿勢で接する
②笑顔で優しく接する
③身体を使ってスキンシップする
④子どもに戻って無邪気に遊ぶ
⑤ゆっくり行動する
⑥大げさにうなずいたり驚いたりする
【6】子どもと接する態度・心構え
①信頼関係を築く
②平等に接する
③個性を大事にする
④先入観・常識にとらわれない
⑤子どもをかわいいと思いきよくなる
【7】子どもの興味の認識
①子どもと同じ視点で考え同じ立場に立つ
②その子の興味のあることを一緒にする
③その子の好きな活動をみつけてやる
④子どもの興味を知る
⑤子どもの興味を引く行動をする

言葉遣いに関するスキルである。動作的スキルは表情や姿勢など動作に関するスキルである。子どもと接する場合の態度・心構えは、具体的スキルとはややいいにくいだが、子どもと接する場合の基本と考えられるような態度のことである。子どもの興味の認識は、子どもの興味や関心にあわせて接するスキルのことである。これらについて子どもとコミュニケーションをとる場合にどの程度重要だと思うのか、その程度を5段階（大変重要5点～まったく重要でない1点）で評定してもらった。

また、子どもとの遊び能力自己評価は、表3にある7項目について、子どもと一緒に遊ぶことにどの程度自信があるのか、その程度を5段階（大変思う5点～全く思わない1点）で評定してもらった。

(2) 幼児の観察実習への参加

被験者に幼児の観察実習に参加してもらった。観察実習とは、短期大学の「コミュニケーション研究法」の授業の一貫として行われるもので、幼稚園を訪問し自由保育の時間（1時間）に子どもと一緒に遊びながら、行動を観察するという参加観察法の実習だった。学生への教示は「子どもと一緒に遊び、対象児の個性や特徴をつかむこと」だった。実習中に、被験者にマイクとカセットレコーダーを身につけてもらい、実習中の発話を録音した。

(3) 観察実習後の質問紙調査

観察実習後に実習前と同様に、子ども観と

表3 子どもとの遊び能力自己評価項目

1. 最初にうまく子どもの遊びに入っていく
2. 最初にうまく子どもを遊びに誘える
3. 子どもとうまく遊びを続けられる
4. 子どもにうまく話しかけることができる
5. 子どもとうまく会話が続けられる
6. 子どもと遊ぶのに体力が持つ
7. 子どもとの遊びを楽しめる

コミュニケーションスキルの重要度と子どもとの遊び能力自己評価に関する質問紙調査を行った。さらに、実習の感想を自由記述させた。

結 果

(1) 実習前後のコミュニケーションスキルに関する認識の変化

実習前後のコミュニケーションスキルに関する認識の変化と子どもとの遊び能力自己評価の変化を、子ども観の肯定群と否定群で比較した。コミュニケーションスキル①教育的配慮、②セルフコントロール、③子どもの気持ちや意図を理解・共感、④言語的スキル、⑤動作的スキル、⑥子どもと接する場合の態度・心構え、⑦子どもの興味の認識、子どもとの遊び能力自己評価についてそれぞれ、2子ども観（肯定的・否定的）×2評定期（実習前・実習後）の2要因の分散分析を行った。それぞれのデータを図1から図8に示した。

コミュニケーションスキルについて、すべてのスキルで子ども観の主効果が有意であり、肯定的子ども観群の方が否定的子ども観群よりも評定値が高かった（①教育的配慮 $F(1, 38) = 9.39, p < .01$ ）、②セルフコントロール $F(1, 38) = 5.33, p < .05$ ）、③子どもの気持ちや意図の理解・共感 $F(1, 38) = 9.03, p < .01$ ）、④言語的スキル $F(1, 38) = 13.84, p < .01$ ）、⑤動作的スキル $F(1, 38) = 29.3, p < .01$ ）、⑥子どもと接する態度 $F(1, 38) = 7.64, p < .01$ ）、⑦子どもの興味の認識 $F(1, 38) = 13.18, p < .01$ ）。このことから、肯定的な子ども観を持っている学生は、子どもとのコミュニケーションのスキルの重要性をより認識していることが明らかになった。図より、言語的スキルや子どもと接する態度スキルを特に重視しているようである。

また、評定期の主効果は、②セルフコントロール $F(1, 38) = 6.76, p < .05$ ）、④言語的スキル $F(1, 38) = 4.98, p < .05$ ）、⑤動作的スキル $F(1, 38) = 5.69, p < .05$ ）、⑥子どもと接する態度スキル $F(1, 38) = 10.76, p < .01$ ）において有意だった。すべて、実習前よりも実習後にスキルの重要性が高く評定されていた。このことから、子ども観に関わらず実習によってコミュニケーションスキルの重要度の認識が部分的に高まることが明らかになった。実習という実際のコミュニケーション体験によって、漠然とした態度だけでなく言語的スキルや動作的スキルなどの具体的行動に関するスキルも重要であることや、「自分の表情や感情を隠す」や「些細なことで怒らない」など学生自身の行動をコントロールする必要性を認識することが示された。

子ども観と評定期の交互作用は、⑤動作的スキルにおいてのみ有意だった $F(1, 38) = 6.26, p < .05$ ）。このことから、「笑顔で優しく接する」や「身体を使ってスキンシップする」など動作に関する具体的スキルについては、肯定的子ども観を持っている学生の方が否定的子ども観を持っている学生よりも実習後に重要度の認識が高まることが明らかになった。

また、子どもとの遊び能力自己評価（図8参照）については、子ども観の主効果が有意であった $F(1, 38) = 7.8, p < .01$ ）。つまり、評定期にかかわらず肯定群は否定群よりも評定値が高く、子どもとの遊びについて自信の程度が高いことが示された。また、評定期の主効果にも有意差が見られた $F(1, 38) = 11.14, p < .01$ ）。このことから、実習の経験によって肯定群も否定群も実習前より実習後の方が評定値が高く、実習を通して子どもたちとうまく遊ぶことができ自信をもてるようになったと考えられる。子ども観×評定期の交互作用に有意差は見

られず、実習の効果は、両群共に同程度に見られることが示された。

(2) 実習前後の得点変化の顕著な被験者の分析

観察実習前後で得点の変化が大きかった被験者にはどのようなタイプがあり、実習中に子どもとどのような相互作用を行っていたのかを検討した。

まず、子ども観とスキルの認識と遊び能力自己評価の実習前後の得点変化を個別に分析し、いずれの側面かの得点の変化が大きく、しかも変化の方向性が特徴的な被験者を6名抽出した。

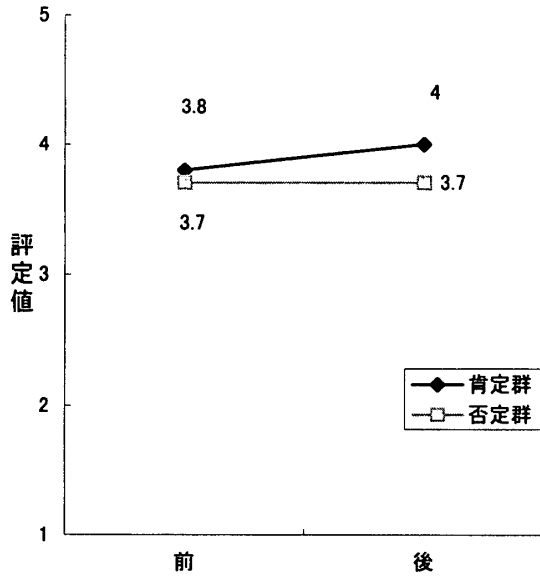


図1 子ども観別「教育的配慮スキル」
評価の実習前後の変化

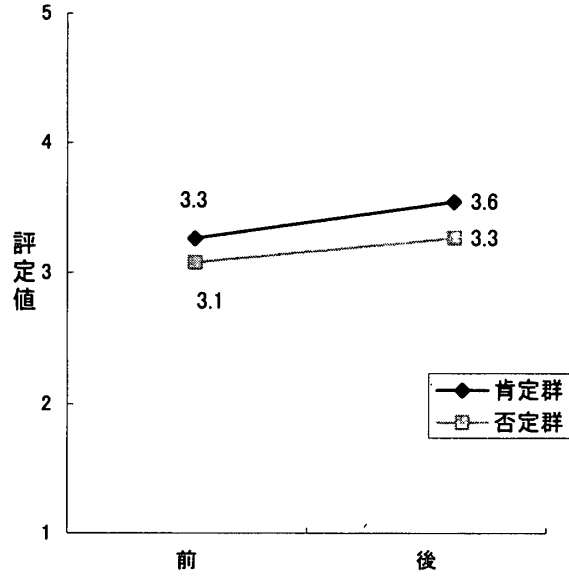


図2 子ども観別「セルフコントロールスキル」
評価の実習前後の変化

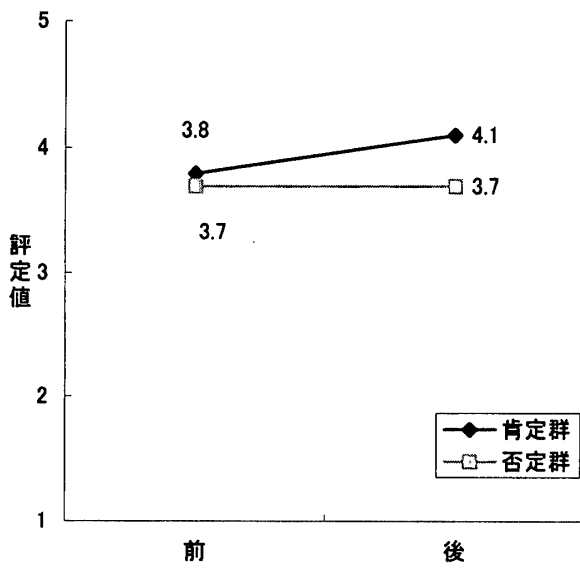


図3 子ども観別「理解・共感スキル」
評価の実習前後の変化

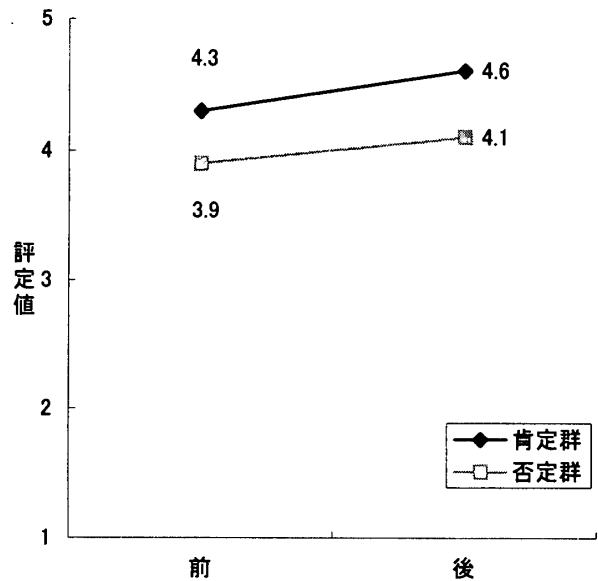


図4 子ども観別「言語的スキル」
評価の実習前後の変化

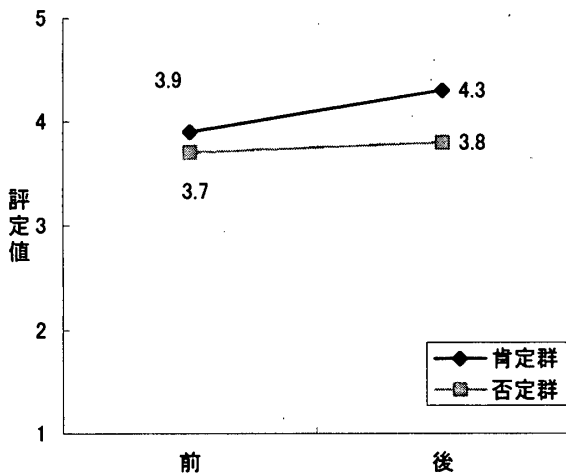


図5 子ども観別「動作スキル」
評定の実習前後の変化

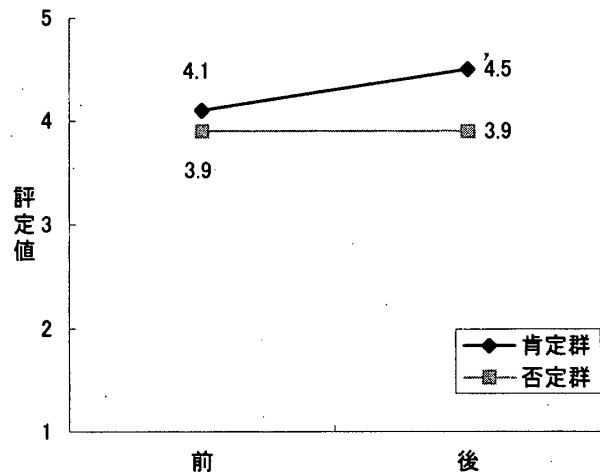


図6 子ども観別「態度・心構えスキル」
評定の実習前後の変化

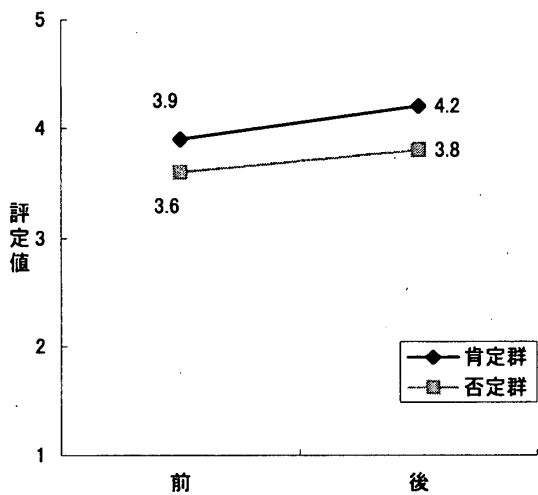


図7 子ども観別「興味の認識スキル」
評定の実習前後の変化

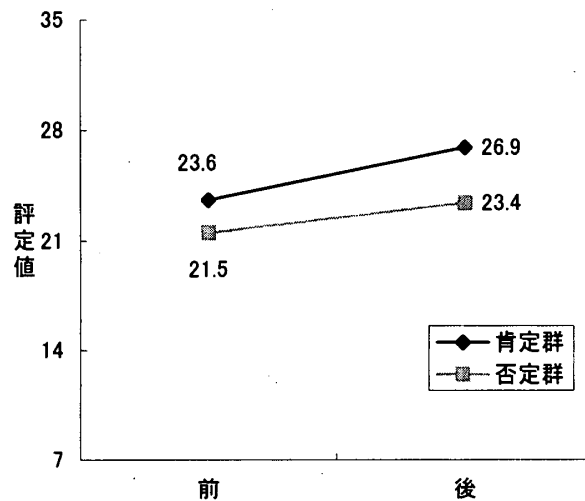


図8 子ども観別「子どもとの遊び能力
自己評価」の実習前後の変化

変化のタイプとしては、子ども観も遊び能力自己評価も実習後に上昇したタイプ（学生AとB）、子ども観もしくは遊び能力自己評価が実習後に低下しているがスキルの認識は上昇したタイプ（学生CとDとE）、すべての側面で実習後に低下したタイプ（学生D）が見出された。

相互作用については、実習中に録音した子どもとの会話から前半10分、後半10分についてすべての発話を書き出し、その発話を藤田（2000）を参考に分類した。全体的な発話数と、会話の全体的な雰囲気を表すと考えられる「笑い」の数を産出した。また、子どもとの会話を促進するために重要な役割を果たすと考えられる発話を取り出した。具体的には、子どもの発話を聞いて言葉を繰り返し会話を継続させる「復唱」、子どもへの積極的な働きかけを示す「質問」、子どもからの発話に対する「応答」についてその出現頻度を分析した。さらに、実習後に学生

が記入した自由記述による感想も分析対象とした。

①タイプ1：子ども観・遊び能力自己評価の上昇

学生Aの観察実習前後の得点変化を表4に、発話数を表5に示した。学生Aは遊び能力自己評価が14点も上昇し大きく変化していた。被験者全員の平均発話数は前半が96.2回、後半が88.8回だったことから、表5より、学生Aは発話数が多く子どもとの関わりが多かったといえる。また、「笑い」「復唱」「質問」が多いことから積極的に子どもと関わろうとしていたことがわかる。その一方でスキルの認識については重要度が低下していた。学生Aの感想には「一言二言、言葉を交わしただけですぐに仲良くなることができた」、「基本的にみんな人なつこかった」といった表現がみられた。これらのことから、学生Aは、自分から子どもと積極的に関わり、実際にうまくコミュニケーションをとることができた結果、子どもとのコミュニケーションに関して自信をつけたと考えられる。そして、そのコミュニケーションは、特にスキルを意識したものではなくかなり自然なものであったといえよう。

表4 学生Aの得点の変化

	前	後	変化
子ども観	35	37	+2
スキル			
「教育的配慮」	21	16	-5
「セルフコントロール」	19	15	-4
「理解・共感」	19	15	-4
「態度・心構え」	20	24	+4
「興味の認識」	20	14	-6
遊び能力自己評価	19	33	+14

表5 学生Aの相互作用

	前半	後半
発話数	128	143
笑い	25	14
復唱	14	9
質問	18	13
応答	8	2

(数値は発話数)

学生Bの実習前後の得点の変化を表6、発話数を表7に示した。学生Bは子ども観の得点が11点、能力自己評価も7点上昇して大きく変化していた。表7から、全体の平均と比較すると学生Bは、もともと子ども観が否定的であったためか、全体的発話数は少なかった。しかし、前半では「質問」が多いことから、子どものことを理解しようとしていることがわかる。

また、学生Aとは違い、スキルの認識度も部分的に上昇していた。学生Bの実習後の感想には、「この実習を通して子どもは自分勝手に生意気だという嫌な先入観がなくなった。そんな先入観のため、最初は子どもにどのように接したらいいかなどいろいろ考えていたが、時間が経つにつれ何も考えずに子どもと遊べるようになっていた」、「手が汚れるから砂遊びは嫌だと思っていたが、気づくと一緒になってどろんこ遊びをしていて、その頃にはもう何かがプチンと切れたように子どもと遊んでいた」、「子どもって、自分が一生懸命接した分だけそれが反映して返ってくるなあ実感した」、「もう会えないのがすごく寂しかったので、また機会があれば観察実習してほしいなと心から思った」のような表現がみられた。このことから、学生Bはスキルを意識しながら積極的に関わり、コミュニケーションの成功体験によって実習前に持っていた先入観を変化させたといえる。

表6 学生Bの得点の変化

	前	後	変化
子ども観 スキル	16	27	+11
「セルフコントロール」	16	22	+6
「動作的スキル」	18	23	+5
遊び能力自己評価	20	27	+7

表7 学生Bの相互作用

	前半	後半
発話数	93	51
笑い	11	3
復唱	4	3
質問	21	3
応答	4	5

(数値は発話数)

②タイプ2：子ども観・遊び能力自己評価の低下

学生Cの実習前後の得点変化を表8に、相互作用を表9に示し、学生Dの実習前後の得点変化を表10に、相互作用を表11に示し、学生Eの実習前後の得点変化を表12に、相互作用を表13に示した。これらの学生は、子ども観得点や遊び能力自己評価を実習後に低下させていた。どの学生も、相互作用を見ると発話数はかなり多く、復唱や質問なども多く使っており、子どもと積極的に関わっていたといえる。また、スキル重要度の認識がどの学生も共通して上昇していた。

学生Cの感想には、「この実習で一番感じたことは『子どもって元気だなあ…』ということだった」、「すごく元気すぎてついていくのにとっても苦労した」、「幼児は自分を主張したがる子がほとんどだなあとも思った。でも一方では純粋な心を持っていてやさしい子がたくさんいると思う」、「ずっと前に保育さんを夢みていたけれど、今回の実習で『やっぱり無理だなあ』と思った」といった表現がみられた。学生Dの感想には、「最初は園児と同じ立場になろうと考えていたが、後で考えると園児と同じ立場で物を見ることができていなかったと思う。その結果、対象児とのすれ違いがかなり多かった」、「幼稚園児は、人の気持ちより自分の気持ちが重視され、自分が一番という思考を持っている子が多いと思う」、「今回、学んだことは、園児と同じ立場に立ち、園児になりきることで、その中でも裏ではしっかりと指導権を握りまとめること」のような表現がみられた。学生Eの感想には、「小さい子どもの扱いに慣れていない為、始めはどうやって接していこうかあれこれ考えていたのだが、結局は何も飾らず子どもに接してみようと思った。すると子どもの方から自然と寄ってきてくれたし、手を出したらつかないでくれた」、「子どもの頃は今よりずっと素直に人と接していたのに、いつから自分はこんなに人を警戒するようになったのだろうか、えらくひねくれたものになっていることに気づいた」のような表現がみられた。

以上のことから、学生C、D、Eは、子どもと積極的に関わりながら十分にコミュニケーションをとっているが、その中で子どもとのコミュニケーションの難しさにも気づいたと言える。そのため、子どもの良い面だけでなく悪い面にも気づいて子ども観が変容したといえる。また、様々なスキルの重要性特にセルフコントロールについて認識し、自分自身の子どもとの接し方を見直すことで自信までも低下させたといえる。

表8 学生Cの得点の変化

	前	後	変化
子ども観	36	31	-5
スキル			
「教育的配慮」	16	23	+7
「セルフコントロール」	14	19	+5
「理解・共感」	16	21	+5
「言語的スキル」	15	20	+5
「興味の認識」	17	23	+6

表9 学生Cの相互作用

	前半	後半
発話数	134	95
笑い	19	6
復唱	10	3
質問	37	3
応答	28	3

(数値は発話数)

表10 学生Dの得点の変化

	前	後	変化
子ども観	41	33	-8
スキル			
「セルフコントロール」	16	21	+5
「言語的スキル」	19	15	-4

表11 学生Dの相互作用

	前半	後半
発話数	126	125
笑い	6	17
復唱	2	1
質問	11	7
応答	6	5

(数値は発話数)

表12 学生Eの得点の変化

	前	後	変化
子ども観	37	19	-18
スキル			
「セルフコントロール」	14	19	+5
「言語的スキル」	16	20	+4
遊び能力自己評価	29	20	-9

表13 学生Eの相互作用

	前半	後半
発話数	95	125
笑い	15	14
復唱	15	12
質問	25	23
応答	0	1

(数値は発話数)

③タイプ3：全体的な得点の低下

学生Fの実習前後の得点変化を表14に、相互作用を表15に示した。学生Fは子ども観、遊び能力自己評価、スキルの認識のすべてにおいて得点が低下していた。また表15から、全体的に発話数が少なく、子どもとの関わりが少なかったことがわかる。

学生Fの実習後の感想には「幼児と遊んだ時間は1時間と短かったけど、一つの遊びだけではなく、ままごとやタイヤ遊び、鉄棒などいろんな遊びをして運動量がとても多くて大変だった」、「子どもは飽きるのが早いなあと思った」、「人見知りしない子が多いと思った」、「私には小さい子と遊ぶ機会が今までなく、今日一緒に遊んでみて改めて幼児はよく動いて元気がいいなあと思った」のような表現がみられた。特に否定的な感想は見られないが、どちらかという客観的冷静な表現が多く、子どもとの表面的な関わりしか体験できていないようである。従って、漠然とした大変さを感じて全体的な得点の低下へとつながっているといえる。

表14 学生Fの得点の変化

	前	後	変化
子ども観	30	26	-4
スキル			
「言語的スキル」	19	15	-4
「動作的スキル」	23	19	-4
「態度・心構え」	28	22	-6
「興味の認識」	22	17	-5
遊び能力自己評価	23	16	-7

表15 学生Fの相互作用

	前半	後半
発話数	26	14
笑い	14	15
復唱	3	1
質問	5	1
応答	3	0

(数値は発話数)

考 察

本研究の第一の目的は、肯定的な子ども観をもつ学生と否定的な子ども観を持つ学生とで、子どもとのコミュニケーションに必要なスキルに関する認識が異なるのか、また、観察実習で実際に子どもと関わることでその認識が変化するかどうかについて検討することだった。両群でコミュニケーションスキルに関する認識を比較した結果、すべてのコミュニケーションスキルにおいて肯定群が否定群よりも重要度の評定が高かった。このことから肯定的子ども観を持っていると、具体的なコミュニケーションスキルに関する意識も高いということが明らかになった。

また、観察実習後の変化については、コミュニケーションスキルの中の②セルフコントロール、④言語的スキル、⑤動作的スキル、⑥子どもと接する場合の態度・心構えが両群で実習後に有意に重要度の評定が高まることが示された。このことから、実習後子ども観に関わらず学生にいくつかのスキルの重要性に気づきが見られることが明らかになった。したがって、幼児の観察実習はコミュニケーションスキルの重要性を認識させるという点で効果があるということが示唆された。

また、⑤動作的スキルに関しては、肯定的子ども観を持つ学生の方が否定的子ども観を持つ学生よりも重要度の認識の変化が有意に大きかった。⑤動作的スキルとは、「笑顔で優しく接する」や「身体を使ってスキンシップする」などといった内容である。実際に観察実習を行い表面的ではなく積極的に幼児と関わることで、肯定群はその重要性をより認識したと考えられる。言語表現が未熟な子どもとコミュニケーションをとる場合、言語的スキルよりもむしろ動作的スキルの方が重要な役割を果たしている可能性は高い。そのことに肯定群の方が気づいた点は興味深い。従来の研究(藤田, 2000)では、その取り出しやすさから言語的スキルに焦点が当てられている。動作的スキルを分析対象とするのは非常に難しいが、今後は動作的スキルの点からも、子どもとのコミュニケーションについて検討していく必要があるだろう。

本研究の第二の目的は、観察実習前後で得点の変化の大きかった被験者を抽出し、その被験者が子どもとどのような相互作用を行い、実習後どんな感想をもったのかを分析し、観察実習の効果の個人差を検討することだった。分析の結果、子ども観とコミュニケーションスキルの認識と遊び能力自己評価の実習前後の変化の仕方が3つのタイプに分けられた。タイプ1は子ども観や能力自己評価が肯定的に変化した学生である。このタイプの学生は、子どもとの相互

作用が多く、実習中に積極的に子どもと関わっていた。スキルの重要性は認識する場合とむしろスキルの認識は大きくなく自然なコミュニケーションがとれる場合もあるが、いずれにしてもコミュニケーションの成功体験が重要であることが示唆された。「今まで持っていた先入観がなくなった」といった感想も見られ、実習によって子ども観が大きく変化する可能性があることも明らかになった。

タイプ2は、子ども観や遊び能力自己評価が否定的に変化し、コミュニケーションスキルに関する認識が上昇した学生である。このタイプの学生は、実習中に子どもとの相互作用が多く、実習後の感想から子どもと積極的に関わりながらスキルの重要性に気づくことができたことがわかる。しかし、その中で子どもの良い面だけでなく悪い面にも気づき、子ども観が否定的に変化したのではないかと考えられる。特に、セルフコントロールの重要性への認識の変化が大きく、自分の子どもへの接し方を見直し反省する感想が多く、そのために自信も低下したと考えられる。

タイプ3は、子ども観、スキルの認識、能力自己評価のすべてが否定的に変化した学生である。このタイプの学生は、もともと子ども観が否定的であり、実習中の相互作用もかなり少なく、子どもとの関わりがあまりなかったことがわかる。実習後の感想も客観的で冷静な記述が多かった。つまり、自分から積極的に関わるということがなかったために、このような結果になったと考えられる。

以上をまとめると、子どもとのコミュニケーションを経験することで、子ども観がより肯定的になり、自信もつけるというポジティブな変化をする学生もいる。そのためには、積極的な深い関わりによる子どもとのコミュニケーションの成功体験が重要な要因となっていることが示唆された。

一方で子ども観が否定的になったり、自信を失ったりしてしまう学生もいた。しかし、このようなタイプは、子どもの良い面、悪い面を含めて複雑な子ども観を持つようになり、また、子どもとのコミュニケーションの難しさに気づき、自分の行動をコントロールする必要性の理解が深まったと考えられる。その点では実習の効果がなかったとはいえないだろう。今後、このような点も含めて観察実習の効果をより多面的にとらえていくことが必要であることが示唆される。

また、従来の研究では、教育実習2週間後にはネガティブな（悲観的で厳しい）評価をしているが、最終的には再びポジティブな（楽観的）評価をする（吉田・佐藤，1991）ということが示されている。従って、本研究の被験者においても幼児の観察実習を体験し、実習後すぐには子ども観が否定的に変化したものの、時間が経過すれば子ども観が肯定的になる可能性もある。今後は、この点を考慮に入れて、大学生と子どもとのコミュニケーションの重要性を認識し、時間をかけて大学生の子ども観を検討していく必要があるだろう。

引用文献

- 藤田 文 1999 「幼児の観察実習」が女子短大生の子ども観におよぼす影響 大分県立芸術文化短期大学研究紀要, 37, 79-86.
- 藤田 文 2000 「幼児の観察実習」における短大生と幼児のコミュニケーション 大分県立芸術文化短期大学研究紀要, 38, 109-118.
- 吉良 俣・佐藤静一・篠原弘章 1974 教育実習体験に関する研究—教師観及び教職意識の変化 熊本大学教

育学部紀要（人文学科），23, 166-182.

三木知子・桜井茂男 1998 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響 教育心理学研究, 46, 203-211.

大野木裕明・宮川充司 1996 教育実習不安の構造と変化 教育心理学研究, 44, 454-462.

長田久雄 1994 年上年下とつきあうスキル 社会的スキルの心理学 菊池章夫・堀毛一也 編 川島書店 124-137.

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, 97-106.

吉田道雄・佐藤静一 1991 教育実習生の児童に対する認知の変化—実習前, 実習中, 実習後の「子ども観」の変化 日本教育工学雑誌, 15, 93-99.

付 記

本研究を進めるにあたり貴重なご助言をいただきました大分県立芸術文化短期大学助教授吉山尚裕先生、聖徳大学助教授小澤真先生に深く感謝いたします。また、データの分析にあたりましては、田辺友美さんと戸高由香さん（大分県立芸術文化短期大学1999年度卒業）にご協力をいただきました。記して感謝いたします。

本研究のデータの一部は、2001年第12回日本発達心理学会において発表された。