

保育者を目指す学生の柔軟な対応力

— 幼児の多様で想定外の行動に対処できる心構えの形成 —

安藤 則夫^[1] 植草学園大学発達教育学部
 馬場 彩果^[2] 植草学園大学発達教育学部
 植草 一世^[3] 植草学園大学発達教育学部
 加藤 悦子^[4] 植草学園大学発達教育学部
 栗原ひとみ^[5] 植草学園大学発達教育学部

幼児の自発性を促すためには学生の柔軟な対応力が重要である。しかし、幼児教育課程において、学生が柔軟な対応力を持てるようにするプログラムはなかった。著者は、想定外の事態にも柔軟に対処できるように、限定的発想を広げる事前の話し合い（二段階の思索法）を工夫した。「二段階の思索法」は、個人思索の後にグループ思索を行うものであり、学生は、これによってまず自分の思索の限界を知り、次により広い可能性を経験することになる。二段階の思索法の結果、発想が豊富になり視点の変化が見られた。また実際の幼児との活動に効果を示したと思われるケースがあった。ただし、柔軟性が発揮されたと判断する基準が明確でないという問題点も浮き彫りになった。最後に、柔軟な対応力の研究の問題点について考察した。

キーワード：幼児の自発性、幼児教育課程、柔軟な対応力、二段階の思索法、限定的発想を広げる

1. はじめに

1.1 能動的主体的活動の重要性

中央教育審議会（2012）¹⁾は、現代社会に求められる人材について、主体的に考える力をもった人材を提唱し、大学教育において、「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である」と述べている。単に教えてもらうという受け身の姿勢ではなく、能動的主体的に学ぶ姿勢が大切なのである。

このような能動的主体的な姿勢が特に尊重されるのは、幼児教育においてではないかと思われる。幼

稚園指導要領（2008）²⁾でも、幼稚園教育の基本として、「幼児は安定した情緒の下で自己を十分に発揮すること」が大切であるとし、「幼児の主体的な活動」を促すことが求められている。

1.2 能動的主体性に対処できる教員の資質

しかし、幼児の主体性を活かし育てるためには、保育士・幼稚園教諭（以下、保育者）の力量も必要と考えられる。幼児が主体的に活動する場合、それぞれに異なる個性を持った幼児が自発的に自分の活動を作っていくことになり、その結果多様な活動が出現することになる。保育者は、幼児の多様性、時には予想もしない活動を受け入れながら、全体とし

[1] 著者連絡先：安藤 則夫

[2] 馬場 彩果

[3] 植草 一世

[4] 加藤 悦子

[5] 栗原ひとみ

てのまとまりを作っていかなければならない。これはかなり困難なことと考えられるが、それができるためには、柔軟な対応力が必要と思われる。構造化されていない複雑な状況では認知的柔軟さが求められるのである (Boger-Mehall, 2011)³⁾。保育所保育指針解説書 (厚生労働省, 2008)⁴⁾ は、職員の資質向上の中で「保育士等が子どもの気持ちを受け止めて柔軟に保育を行い」と書かれている。

しかし、我々は、保育士養成課程や幼稚園教諭養成課程において、「柔軟な対応力」を養う教育を行っているであろうか。

1.3 知識・技術で柔軟な対応力は養成できるか

幼児の主体性に関わる保育士の専門性としては、保育所保育指針解説書⁴⁾には6つの専門性が掲げられているが、すべての専門性に「知識や技術」という表現を使っている。柔軟な対応性に関わる「④子どもの経験や興味・関心を踏まえ、様々な遊びを豊かに展開していくための知識・技術」にも知識・技術とあるが、それがあればよいかという問題がある。

知識・技術から柔軟な対応力を考えると、多様な知識・技術を身につけるということであろう。多様な知識と技術があれば、様々な状況への対応は容易になる。対応するためのレパートリーが多いと、幼児の行動に合わせた対応を選んで行うことができるのである。

しかし、「専門的な知識・技術」を身につける保育士養成課程での学生の学びへの意欲や実習に取り組む姿勢に問題があると指摘されている (中平・馬場・高橋, 2013)⁵⁾。知識・技術を学ぶための意欲や姿勢を形成することが大切であり、さらに知識・技術を持っても、それらが必要とされる保育現場で積極的に発揮されなければならない。つまり知識・技術だけでなく精神的な問題も重要なのではないと思われる。

1.4 柔軟な対応力の必要性

著者の一連の研究からも保育者の柔軟な対応の重要性が浮き彫りになってきた。著者は、保育者養成の一環として、幼児の絵本作りを学生が援助する活動を行ってきた。その活動を通じて、学生は幼児の心の内面に関わることができ、そのことが幼児との

深い付き合いを可能にし、それが保育者としての力量や自信を深めることにつながると考えたからである (植草・馬場・安藤, 2013; 馬場・植草・安藤, 2013)^{6) 7)}。

さらに幼児の絵本作りでは、幼児の個性が現れていることが明らかになり、個性に合わせた働きかけの必要性が求められた (安藤・植草・馬場, 2014; 馬場・植草・安藤, 2014)^{8) 9)}。

そのために、幼児の個性や発達に合わせながら、幼児の主体性や自発性を受け止めて働きかけるために、柔軟な対応力を学生が身に付けられるような方策を考えてきた。

1.5 マインドフルネスの概念

柔軟な対応力をもつ心としてマインドフルネス (mindfulness) という概念がある。この概念は、異なる2つの領域で研究され活用がなされている。

1つは、仏教の瞑想から発展しストレスを解消し、平静で柔軟な心の状態をつくる手法として心臨床医学・臨床心理学の分野で使われている。その中心人物は、Kabat-Zinnである。彼によるマインドフルネスの操作的定義は、「現在や刻一刻と展開される経験に評価なしに意図的に注意を向けることで起こる気づき」 (Kabat-Zinn, 2003)¹⁰⁾ である。自分の想念に意図的に注意を払うことで自動的無意識的に起こる「固定的な反応」がなくなり認知的柔軟性が得られる (Moore & Malinowski, 2009)¹¹⁾ という考えである。

もう1つは、Langer (1996)¹²⁾ が認知心理学の立場から主張するマインドフルネスである。彼女のマインドフルネスは、新しいカテゴリーを常に作り出し、多様な見方ができる心の状態である。そのような新しい状況にも開かれたマインドフルネスになるためには、「これは……かもしれない」という不確かな表現で様々な事柄を説明した方が、「これは……だ」と言う断定的な表現で説明するよりもよいという。前者の説明法で学んだ学生の方が創造的に知識を活用するようになったという結果が得られた (Langer, 1989)¹³⁾。

Langer は、可能性を感じさせる形で知識を与えることで、柔軟な対応力を増した。著者も学校教育という制限の中で、認知心理学の立場から柔軟な対応

力を育てる方策を考えることにした。多様な考え方・対処の仕方があると学生に感じさせる方策である。

1.6 二段階の思索法

幼児の絵本づくりを手伝う活動をする学生のために、次のような方策が考えられたのである。①問題提起を行い、学生がある程度の予備知識や予測を持てるようにすること、つまり、子どもは様々な絵本を作る可能性を持っていることと、どんな絵本を作るのか「分からない」と答える可能性があることを説明した。②さらにそのような問題に学生が、発想豊かに柔軟に対応できるように、まず個人で考え、次にグループで考える方法（二段階の思索法）を考えた。

それはLangerの考え方とともにKJ法¹⁴⁾の手法を取り入れたものである。KJ法は簡単に言えば、個人的にできるだけアイディアを出し、次にそれを他のメンバーと共有して整理し、新たな視点を得るというものである。

二段階の思索法では、KJ法と同じく最初は個人的にアイディアを考え、次に他のメンバーとアイディアを共有する活動を行う。しかし、著者は、個人的体験に焦点を当てた。すなわち、グループでの話し合いの時に、他の学生の発想を知ることで、自分の見方とは異なる様々な見方を体験する。このことが考え方の可能性に対する認知を作るのではないかと考えた。

そのためにKJ法であれば、出されたアイディアを分類し、分類された項目の関連性を考え、全体像を完成させるといった過程を経るのであるが、二段階の思索法では、アイディアを共有するだけで終わるようにした。つまり、様々な対処の仕方があると認識する段階、いわば開かれた心の状態で終わるのである。みんなで「こうするとよい」と結論づけることは、確実な目的や確信を得るためには役に立つが、確信がかえって硬直化した思い込みとなり¹²⁾、保育現場での柔軟な対応を妨げることもありうると思った。だから、できるだけ柔軟な対応性をつくるために、アイディアを共有するだけで終わるようにした。

今回は、このようにある程度の予備知識・予測を持つことと、柔軟な対応性をつくる二段階の思索法が、実際の保育場面での幼児とのやりとりにどれほ

どの効果が見られるかを確認したいと考えた。そのために心構えを作る事前指導と実際に幼児と関わる絵本作りの活動を行った。

今回の研究は様々な側面を含んでいるが、本論は「学生の柔軟な対応力養成」に焦点を当てて、活動結果をまとめた。柔軟な思考ができることで、想定しなかった出来事や困難な状況に対処できるようになる¹¹⁾。そこで柔軟な対応力が発揮される場面としては、想定しなかった状況、困難な状況に学生が直面した場合を考えた。

2. 目的

幼児の自発性主体性を尊重する活動の中で現れる様々な事態に対して、柔軟に対応できる力を養成する方法の有効性を検証し、将来幼児保育や教育に携わる学生の養成課程にどう取り組んでいったらよいかを考察する。特に柔軟な対応が必要とされる困難な状況を想定した事前指導の効果について検証する。

仮説1は、「二段階の思索法で、柔軟な対応力が身に付く」であり、仮説2は、「柔軟な対応力があることで、想定しなかった事態や困難な事態にうまく対応できる」である。この2つの仮説が正しいかどうかを検証する。仮説1に対しては、二段階の思索法を行った後で、視野を広げることができたかを確認する。仮説2に対しては、幼児との活動の後のアンケートによって、想定しなかった事態や困難な事態での対応の仕方を事例研究的に分析し、事前指導の効果を検証することで確認する。ただし、学生全員の教育を保証する大学の教育課程の流れの中で研究を行ったので、厳密な検証の手続きは取らなかった。また、「柔軟な対応力」について研究していることを悟られないように、学生には、柔軟性に関する語句は使用しなかった。

3. 方法

3.1 対象者

事前指導に参加した学生、U大学4年生、58人。男子16人、女子42人。

実際の幼児との絵本作りに参加した学生、65人。

男子17人、女子47人、無記名1人。ただし、事前指導と絵本作りの両方に参加した学生は、51人であり、事前指導に参加して、絵本づくりに欠席した学生は、7人、事前指導に欠席して絵本づくりに参加した学生は、14人であった。従って事前指導の成果がどのように現れたかを見る本論の性質上、事前指導のアンケートについては全員、絵本作りに関する事後アンケートについては、両方に参加した51人の資料を主に分析した。なお、事前指導に欠席して絵本作りに参加した学生の資料は、事前指導の効果を見るための対照群の資料として使用した。

他にU幼稚園、U保育所の年長児34人が絵本作りに参加したが、本論の直接の対象ではない。

3.2 時間的経過と活動内容

次のような時間的経過で行われた。

(1) 学生への事前指導。平成26年6月26日。

幼児が物語型の絵本、図鑑型の絵本、思い出アルバム型の絵本を作る可能性があることを提示し、「子どものお話作りの個性を引き出すために、どのような言葉をかけますか？」という質問を行った。それに対してまず、学生個人が10分間考えアンケート用紙に発想を自由記述式で書く。さらに4～5人のグループでの意見交換（以下、相談）を15分ほど行い、参考になった発想を各学生が自由記述式でアンケート用紙に記入した。

次に、「子どもに『分からない』と言われた場合、どんな言葉をかけをしますか？」という質問に対しても同様な手続きを行った。

(2) 事前アンケートの内容。

幼児の絵本作りに見られる個性の説明の後、次のような質問を掲げ、個人で考えて答えさせたり、グループで意見交換した後に答えさせたりした。『〈演習〉子どものお話作りの個性を引き出すために、どのような言葉をかけをしますか。①あなたが子どもに話しかける言葉を考えてみましょう。②①についてグループで意見交換して参考になった言葉かけは？③子どもに「分からない」と言われた場合、どんな言葉かけをしますか？④③についてグループで意見交換をして参考になった言葉は？』

(3) 幼児との絵本作り。平成26年7月3日。

千葉市にあるU幼稚園とU保育園の年長児34人の

幼児がU大学に来て絵本の表紙を作成する活動を学生が援助するという形で行われた。絵本のキットはあらかじめ用意した。幼児は表紙に貼る布や紙、クレヨンや色鉛筆、ハサミ、写真などを用意した。学生は、幼児と絵本の話しをしながら、必要とあれば表紙作りを手伝うという設定であった。

(4) 活動の様子と成果の事後アンケート。

絵本の表紙作りが終了した後、学生はアンケートに記入した。1つは、9個の文の内容がどの程度当てはまるのか、「そうでない」「どちらかというとそうでない」「どちらかというところである」「そうである」の4件法で答えた。なお、文の内容は次の通りである。①子どもとの絵本作りを楽しめ、有意義であった（以下「有意義さ」）。②絵本作りは、子どもとの話を聞くことができた（以下「話が聞けた」）。③絵本作り前の話し合いは、言葉かけや働きに役立った（以下「働きかけに有効」）。④絵本作り前の話し合いは、子ども理解に役立った（以下「理解に有効」）。⑤あなたの言葉かけで、子どものやる気や楽しさが増した（以下「やる気の増加」）。⑥子どもがたくさん発想するようになった言葉かけがあった（以下「発想増加」）。⑦子どもの絵本の個性を見つけることができた（以下「個性発見」）。⑧個性を見つけたことが、子どもとのやりとりに役立った（以下「個性発見の有効性」）。⑨子どもの絵本を支援したことで、子どもの話しを聞くことに自信が持てた（以下「自分の自信」）。

さらに2個の質問に対して自由記述で回答した。

質問の内容は、1つが「①子どもがやる気を持ったり、発想するキッカケとなった言葉かけがあったら具体的に書いてください。そのことを通じて、あなたが子どもとの関わりに自信を持った理由があったら書いてください」であり、もう1つが「②子どもの話を聞くために、絵本作りに考えた言葉かけと、本番の言葉かけの相違や困難があったら書いてください」であった。

3.3 事前のアンケートの集計

集計は、単一の内容を有する発想を「単一発想」と呼び、1つの単位と考えて行った。学生が書いた1つの文の中に単一発想が複数個含まれていれば、その個数を数え、加算していった。例えば、「子ど

もに好きなテレビや遊びを聞く」という文であれば、「好きなテレビを聞く」「好きな遊びを聞く」というように2個の単一発想があると解釈して、2個と数えた。なおアンケートは、授業の進行とともに行われ、解答欄には、単なるメモもあったので、明らかにメモと分かる記述は、集計から除外した。

3.4 倫理的配慮

参加した学生にはアンケートの記述を研究に使用することを説明した。また、アンケート結果を示す場合、個人が特定できないようにし、かつ個人を批判する内容にならないよう配慮した。

4. 結果

4.1 事前アンケート「個性を引き出すための言葉かけ」の結果

事前アンケートの、「個性を引き出すための言葉かけ」について、カテゴリーごとに出された単一発想の数を、表1表2に示した。

単一発想の合計数で見ると、個人的に考えた数が220個、相談後に出された数が257で、単一発想は相

表1 「個性を引き出すための言葉かけ」に関する単一発想の数

学生=58 複数回答 *印は減少した項目

| 項目 | | 相談前 | 相談後 |
|-------------|------|-----|-----|
| 好きなもの | 絵本関係 | 26 | *20 |
| | その他 | 66 | *45 |
| 絵本の内容・主人公以外 | | 44 | *21 |
| 将来のこと | | 1 | *0 |
| 絵本を見せたい人 | | 3 | *2 |
| 得意なこと | | 2 | 2 |
| 楽しいこと | | 7 | 7 |
| 心構え・留意点 | | 16 | 36 |
| 思い出・経験 | | 6 | 36 |
| 絵本の内容・主人公 | | 9 | 21 |
| 日常生活 | | 13 | 15 |
| 絵本の作り方 | | 10 | 15 |
| 絵本のために用意した物 | | 10 | 14 |
| 絵本の材料 | | 2 | 11 |
| 現在(弁当) | | 4 | 6 |
| 個人情報 | | 1 | 4 |
| 合計 | | 220 | 257 |

談することで豊かになったと考えられる。

さらに、相談後で減った項目と増えた項目があり、意識の変化が起こったと考えられる。減った主な項目から見ると、「好きなこと」は、「好きなものは何?」といった漠然とした質問が多かった(40)が、相談後では4分の1に減り(10)、季節やアニメなど具体的なものを示して質問するという単一発想が増えた。「絵本関係」では、「どんな絵本が好き?」が多かったが、数は減った。「絵本の内容」についても、「どんな絵本が好き?」という漠然とした質問が減った。

2倍以上に増えた主な項目を見てみると、夏の思い出、楽しかった場所など「思い出・経験」(6→38)や「ほめる」や「認める」などの「心構え・留意点」(16→36)、その他、絵本の作り方に関することが増えた。幼児との具体的な会話が増えたと言える。

4.2 「子どもに『分からない』と言われたときの言葉かけ」の結果

全体的に見て、前の話題より単一発想数は少なく、相談する前と相談後で、数に変化はない。

主な減少項目は、「好きなものを聞く」で、「好きなものは何」といった漠然とした質問はなくなり

表2 「子どもに『分からない』と言われたときの言葉かけ」に関する単一発想の数

学生数=58 複数回答 *印は減少した項目

| 項目 | 相談前 | 相談後 |
|---------------|-----|-----|
| 好きなものを聞く | 46 | *31 |
| 一緒にやろう・考えよう | 35 | *25 |
| 分からないことを話題にする | 20 | *14 |
| 過去の経験 | 14 | *5 |
| 難しさに共感する | 6 | *5 |
| 自分の話しをする | 5 | *1 |
| 日頃していること | 5 | *1 |
| 自分を示す・モデルとなる | 16 | 28 |
| 提案・作業に誘う・教える | 15 | 25 |
| 絵本に関係する話 | 6 | 24 |
| 緊張をほぐす | 8 | 11 |
| 励ます | 8 | 13 |
| 仲良く遊ぶ・仲良しになる | 5 | 7 |
| その他 | 2 | 1 |
| 合計 | 191 | 191 |

(16→0)、場所、絵本、動物、遊びなど具体的な質問が増えている。「分からないことを話題にする」は、相談前に「何が分からない？」と直接聞くことが多かったが、相談後にはかなり減少した(17→2)。他方、相談後の方が「具体的に分からないところを聞く」とか「はいいいえで答えられる質問をする」など多様化していた。

主な増加項目は、自分の絵本や絵を示すなど「自分を示す・モデルとなる」、布を貼る場所を聞くなど具体的な作業を話題にして誘う「提案・作業に誘う・教える」などであり、絵本づくりを進めるための具体的方策や気分をほぐす方策が増えたと言える。

4.3 事後アンケート「四件法質問」に対する回答結果

幼児の絵本づくりを手伝った後のアンケートの中の四件法質問における肯定的回答比率(%)を事前指導参加群(51人)と不参加群(14人)に分けて集計したところ、表3のようになった。

表3 四件法質問における肯定的回答比率(%)

| 項目 | 事前指導参加群(51人) | 事前指導不参加群(14人) |
|-----------|--------------|---------------|
| ①有意義さ | 100.0 | 100.0 |
| ②話が聞けた | 96.0 | 100.0 |
| ③働きかけに有効 | 96.0 | 92.9 |
| ④理解に有効 | 88.3 | 85.8 |
| ⑤やる気の増加 | 88.2 | 92.9 |
| ⑥発想増加 | 88.2 | 85.7 |
| ⑦個性発見 | 94.1 | 85.7 |
| ⑧個性発見の有効性 | 90.2 | 85.7 |
| ⑨自分の自信 | 98.0 | 100.0 |

どの質問に対しても「そうである」「どちらかといえばそうである」という肯定的回答が圧倒的に高かった。

事前指導に出席した学生と欠席した学生と比較すると、欠席学生の方に肯定的回答が多い場合があった。なお欠席学生で全質問に一律「そうである」と回答した者が6名(42.9%)もあり、出席群の9名(17.6%)と比べると高い比率であった。全質問

に一律に最高点をつけるのは安易な回答の仕方であり、誠実さが低いと考えられる。

4.4 事後アンケート「子どもがやる気を持ったり、発想するキッカケとなった言葉かけ」の自由記述

好きなものを話題にしたりほめたりするとうまく行った例が、42件あった。

学生が働きかけをして、幼児がよい反応を示したときに自信を持てたという例は、11件書かれてあった。

この中には、始めは難しかったがうまく行った例(3例)もある。例えば、緊張をほぐしたり、話ができるようになったり、目が合わせられるようになった。幼児に合わせて働きかけた例であるが、どの程度柔軟に対応したかは分からない。

また、幼児が積極的に活動したために学生の出番がなかったという例が2例あった。

中には、学生自身が消極的だったという例が2例あった。

4.5 事後アンケート「絵本作り前に考えた言葉かけと、本番の言葉かけの相違や困難があった」に対する回答結果

質問では、絵本作り前の発想と本番との違いについて聞いたが、困難さそのものについての記述が多かった。また困難はあったが、克服できた例と克服できなかった例があった。

表4 困難克服状況 学生=15

| 困難克服 | 克服困難 | 克服について不明 |
|------|------|----------|
| 7 | 7 | 1 |

困難の克服例は、次の通りであった。幼児が緊張して話せなかったが、その子に合った言葉かけで徐々に話ができるようになった例。新しい場所や人が苦手な子が、うまく取り組めるようになった例。「最初緊張、好きなものの絵を書くなどしていくうちに打ち解けられるようになった。」「自信なさげなときに、大丈夫だよと言うといろいろ話してくれた。」「話の内容が決まらず、どんな絵本を作ると聞いてもあまり反応がなかった。(キャラクターの話

から打開)」「始めに自己紹介して、少しだが楽しい関係がつくれた」である。

困難を克服するのが困難であった例として、次のような例がある。「何も考えていなかった子で、表紙がコロコロ変わって難しかった」「あまり絵本づくりに興味を示さない子。興味が持てるようにできなかった」「事前の話し合いで考えていた展開にはなかった」「事前に子どもの個性などを知っていると難しい。」「実際は考えていたより難しかった。」(その学生は自分の受け止め方を反省)「学校についてすぐの活動だったので、子どもがとても緊張してしまっていた。」

事前の準備とは異なる展開で、活動自体はうまく行ったけれど、自分の出番がなくうまく行かなかったと感じた学生が5人いた。

5. 考察

5.1 二段階思索法による発想の変化

「個性を引き出すための言葉かけ」という一般的な話題に関しては、全体として相談後の方が単一発想数は増え、漠然とした質問は減り、具体的な質問が増えるという変化が見られた。

これは、相談した時の方が、様々な場面が想定されて個々の場面への具体的な対処を考えるようになったというように解釈される。

「子どもに『分からない』と言われたときの言葉かけ」という、より困難な話題に対して、全体として、単一発想数が一般的話題より少なく、相談後も、数は増えていない。これは、難しい問題では学生の志向が狭い範囲に限定され、多様な発想が出にくいためと考えられる。

一般的話題に関しては、二段階思索法で、思索の可能性が広がったと考えられる。しかし、困難な話題に関しては、漠然とした対応から具体的な対応を考えるという意識の変化は見られたが、可能性の広がりは見られなかった。仮説1は、一般的話題に関しては、発想が豊かになり、柔軟な対応の可能性が増えたと言えるが、困難な話題に関しては当てはまらないと言える。

発想を豊かにする観点からは、困難な状況について先に考えさせ、後でより基本的な一般的状況につ

いて考えた方がよかったかもしれない。

5.2 学生の感じ方からの考察

事前指導の効果については、多くの学生が認めている。ただし、事前指導は、柔軟に対応できるようになることを狙っていたわけであるが、その狙い通りに「柔軟な対応ができるようになった」から効果があったとしたのかどうかは不明である。学生は、結果に影響しないように、事前指導を柔軟な対応力強化を狙ったものとは知らされておらず、事前指導が役立ったと感じてはいても、柔軟な対応力を意味しているとは限らないのである。

事前指導を欠席した学生と比較すると、欠席学生の方に肯定的回答が多い場合があったが、欠席学生の方が全質問に一律「そうである」と回答した者の比率が高かった。また「絵本作り前の話し合い」に参加していないのに、参加したかのような回答をしている。安易な回答をしているか以前の授業と取り違えているものと考えられる。そのため欠席群の肯定的回答の多さに対する信頼性がないように思われる。従って、一概に比較できる資料となっていないと言える。

学生の感じ方から見ると、仮説2は、肯定される可能性はあるが、明確なことは言えない。

5.3 事後記述式回答から見た困難への対処

記述式回答から見ると、多くの学生(44人)は、やる気・発想を引き出す働きかけがうまくいったのである。中には、働きかけなくともうまく行った例が2例あり、残りの42例の中には、柔軟に対応したからうまく行ったという学生もいるであろう。また多少困難であったが克服した例が3例あり、柔軟な対応ができたと言える。

他に7人の学生がかなりの困難を経験した(複数回答の学生がいるので、うまく行った学生数と困難遭遇の学生数の合計は、51人を超える)が、なんとか乗り越えた。困難さの問題としては、幼児の緊張が強く、新しい場に慣れにくいとか自信がないが挙げられていた。克服方法は、「『うん』で答えられる質問をした」「話しをする」「興味に合わせた話しをする」「好きな絵を書いた」「始めに自己紹介した」(2人)、「キャラクターの話しをした」であった。

この学生たちは、困難に会って、柔軟に対応したと言えるだろう。

また7人の学生が困難に出会って克服できなかった。困難さの原因としては、「子どもの考えがころころ変わった」「絵本づくりに興味がない」「事前の話し合いとは違った展開だった」「事前に子どもの個性を知らなかったこと」「自分のテンションが高く子どもに合わせられなかった」「子どもの緊張」であった。このような場合は、柔軟な対応ができなかったか、柔軟に対応してもなおうまく行かなかったと考えられる。限定された時間で解決できない問題は、どうしても存在するであろう。このような時、うまく行かなかった学生の心のケアが重要になってくると思われる。

なお事前指導欠席学生には、困難に遭遇した学生はおらず、困難に遭遇した学生における事前指導の効果は比較できなかった。

51名中、事後アンケートの2つの自由記述に現れた困難に遭遇した18例（3+15）から見て、事前指導の効果があったかどうかは判断としない。二段階思索法を受けずに、同じ幼児と活動を共にして現れる困難克服例と比較できれば、「困難克服例が多かった」ので効果があったと、もう少し明確なことが言えたであろう。従って、仮説2を否定するものではないが、指導と効果の因果関係は明確ではなく、積極的に支持する結果とも言えない。

5.4 「言葉かけがうまく行かなかった事例」の考察

3人の学生は、言葉かけがうまく行かなかったという理由として、子どもがうまくやり過ぎて学生の出番がなかったというのがある。事前指導では、消極的な幼児について考え話しあったので、積極的な子に対応できなかったかもしれない。しかし、予想しない幼児に出会った場合でも、柔軟な心構えがあれば、うまく対応できると思われるので、この3人に関しては、二段階思索法は効果がなかったか、自分の責任を感じやすい学生であると言える。

また、自分自身が消極的で反省する感じであった学生が2人いた。柔軟な対応力といった認知レベルよりももっと深い動機レベルの問題を抱えた学生がいたのである。消極的な学生を積極的にするという

働きかけは1回の授業で解決する問題ではないであろう。今後とも、考えていかなければならない事例である。

5.5 総合的考察

絵本作りは、もともと幼児の内面に触れることができ、幼児と仲良くなりやすい活動である。今回は、柔軟に対応できるための事前指導を行った。そして本番の活動では、幼児への言葉かけがうまく行き、絵本づくりの活動も順調に行く例が多かった。学生の感じ方から見れば、事前指導の効果があったと言えないこともない。しかし、実際の活動で困難に遭遇し、柔軟に対応した学生もいたが、二段階思索法との関連は明確にはできない。事前の話し合いでは、消極的な幼児への対処を話し合った。困難対処成功例では、幼児が消極的な場合に柔軟な対応ができた例が多い。一方幼児が積極的で、困難が克服できなかった、自分の出番がなくてうまく行かなかったという学生がいた。この点から言うと、消極的な幼児への対処を考えた事前指導は効果があった可能性があると言える。さらに事前指導で、積極的な幼児への対応を話題にしておれば、積極的な幼児への対処もうまく行ったかもしれないと言える。

明確に浮き彫りになったことは、柔軟な対応力に関する研究の困難さである。一般的な柔軟な思考に関する評価は研究されてきている（Martin & Rubin, 1995）¹⁵⁾ が、幼児との活動における柔軟な対応の評価についての研究が不足しているので、どの程度柔軟な対応力が伸びたとか、どの程度現場で発揮されたかを明確にすることが困難な現状である。また学校教育の現場で、柔軟な対応力を育てる技法に関する研究がないので、この面についてもっと研究が必要であるということである。また、柔軟な対応力は、構造化されない状況で発揮される能力なので、実験的・統計的研究になじまない。臨床的研究の積み重ねがもっと必要と思われる。

柔軟な対応力を持つことが、社会的な交渉における有効性を増すだけでなく、心の健康や幸福感の増進に役立つことが分かってきている¹¹⁾。これほど重要な能力を身に付けることは非常に重要なので、これからも研究を重ね、教育現場で活かされていくことが大切と思われる。

6. 結論

学生にある程度の予備知識を持たせ、柔軟に幼児に対応できる対応力を形成するための試みを行った。その試みがどれほど有効であるかは確認できていないが、柔軟性をもたらす効果は、多少はあったと考えられる。柔軟な対応力の重要性を考えると、これからも、広い可能性を受け入れる柔軟な思考や対応力を作るための手立てを工夫していく必要がある。

7. 謝辞

この研究に協力していただいた学生、およびU幼稚園、U保育園の年長児、先生方に感謝いたします。

8. 文献

- 1) 中央教育審議会, 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—, 答申, 2012.
- 2) 文科省 幼稚園指導要領, 2008.
- 3) Boger-Mehall, S. R., Cognitive Flexibility Theory: Implications for Teaching and Teacher Education. 2007: Retrieved November 18, 2012.
- 4) 厚生労働省 保育所保育指針解説書. 2008.
- 5) 中平絢子, 馬場訓子, 高橋敏之 保育所保育における保育士の資質の問題点と課題, 岡山大学教師教育開発センター紀要, 2013 : 3 ; 52-60.
- 6) 植草一世, 馬場彩果, 安藤則夫, 教師(保育者)を目指す学生が手作り絵本に取り組むことの意義Ⅰ—子どもとの関係作りの意識調査—, 日本保育学会第66回大会発表要旨集, 2013 ; 932.
- 7) 馬場彩果, 植草一世, 安藤則夫, 教師(保育者)を目指す学生が手作り絵本に取り組むことの意義Ⅱ, 保育者になるにあたっての子どもの理解の意識—, 日本保育学会第66回大会発表要旨集, 2013 ; 933.
- 8) 安藤則夫, 植草一世, 馬場彩果, 絵本づくりにおける幼児の取り組み方—母親へのアンケートからの考察—, 植草学園大学研究紀要, 2014 ; 6 : 59-68.
- 9) 馬場彩果, 植草一世, 安藤則夫, 絵本作りで学生が幼児の心によりそうことの意味Ⅰ—幼児及び児童との取り組みを通して—, 日本保育学会第67回大会発表要旨集, 2014 ; 477.
- 10) Kabat-Zinn, J. Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future. Clinical Psychology: Science and Practice, 2003: 10(2): 144-156.
- 11) Moore, A. & Malinowski, P. Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. Consciousness and Cognition, 2009: 18, 176-186.
- 12) Langer, E. The power of mindful learning. ADDISON WESLEY, USA. 1996. 加藤諦三訳 あなたの「天才」の見つけ方, PHP研究所, 2002.
- 13) Langer, E. Mindfulness. A MERLOYD LAWRENCE BOOK, USA. 1989.
- 14) 川喜田二郎, 発想法—創造性開発のために, 中央公論社, 1967.
- 15) Martin, M. M. & Rubin, R. B., A new measure of cognitive flexibility. Psychological Reports, 1995; 76, 623-626.

The Flexible Reactivity of Student of Child Care Course: How to form the Mindset of Student to deal with Various Spontaneous Activity of Young Children

Norio ANDO^[1]

Faculty of Child Development and Education, Uekusa Gakuen University

Ayaka BABA^[2]

Faculty of Child Development and Education, Uekusa Gakuen University

Kazuyo UEKUSA^[3]

Faculty of Child Development and Education, Uekusa Gakuen University

Etsuko KATO^[4]

Faculty of Child Development and Education, Uekusa Gakuen University

Hitomi KURIHARA^[5]

Faculty of Child Development and Education, Uekusa Gakuen University

We contrived “Two steps thinking method (TST)” in order for students to flexibly deal with the possible difficulties when they help young children make picture books. In this study, we checked the effectiveness of TST and considered the matters of making flexible reactivity for nursing young children. In TST, we let students individually think at first and provide them the time for thinking in a group, through this process students experience the limit of their own thinking and the previously unknown wide possibilities for dealing with young children. We thought TST is effective for widening their scope of thinking and making mindset for flexible interaction with young children. As the result of TST, students’ ideas became abundant and their viewpoints shifted to some extent. These changes might benefit for later making picture books activity with young children. We considered the improvement for more effective methods for enhancing flexible reactivity of students.

Keywords: Spontaneity of young children, Course of child care, Flexible reactivity, Two steps thinking method (TST), Widening limited thinking

[1] Norio ANDO

[2] Ayaka BABA

[3] Kazuyo UEKUSA

[4] Etsuko KATO

[5] Hitomi KURIHARA