

保育内容「人間関係」の授業に人間関係をとらえる活動の 枠組みモデルを導入した短期縦断研究

笠原正洋¹⁾ 吉川寿美²⁾ 山崎篤³⁾

A Short-Term Longitudinal Study on the Instructional Effect of Activity Models Introduced for Students to Understand Children's Human Relations in the Course of Child Care and Education “Human Relations”

Masahiro Kasahara¹⁾ Kazumi Kikkawa²⁾ Atsushi Yamasaki³⁾

(2016年11月25日受理)

I 問題と目的

保育内容の領域「人間関係」^[1]の目標は、「他の人々と親しみ、支え合って生活するために、自立心を育て、人と関わる（かかわる）^[2]力を養う」である（保育所保育指針、幼稚園教育要領）。つまり、「人が人として人との関わりの中で生きていくこと、そしてその関わりを養い、子ども^[3]が周囲の人への信頼感を基盤に十分に自己を発揮し、充実感を持って生きていくことが重要であり、こうしたことがこの領域のねらいである」という（保育所保育指針解説書、2008）。このような力は、人とのコミュニケーションを円滑にするためにも、自分の力を発揮するためにも重要なスキルの一つである。そして、これは現在、注目されている非認知的スキル（池迫・宮本、2015；ヘックマン、2015；無藤・古賀、2016）にも関連すると思われる。

では、子供たちにこのような力を培うことのできる保育士や幼稚園教諭を、どのように養成していけばよいのだろうか。その一つの手立てとして、笠原・吉川・高杉（2016）と笠原・吉川（2016）は、幼稚園教育要領第1章総則をふまえ「人間関係」のねらいを理解し、子供たちを指導できる保育者になるためには、何よりも子供・子供たちそして保育者及びそこにいる者たちの相互作用の状況を把握し「何が起きているのか」を見極めることが重要であるとして、学生がその目的を達成するための手段である「みる・きく・感じる・共有する」という一連の「活動の枠組みモデル」を提案した。そして、そのモデルを探究的学習 *investigative learning* (Engeström, 2010) と協同学習の手法 (Jacobs, Power, & Inn, 2005)

を用いて教授し、学生の授業コメントやレポートを用いた質的検証からその有効性について報告した。具体的には、笠原ほか（2016）は、活動の枠組みモデルを、主にDVD視聴に基づく観察・記録場面に適用し、子供の心情理解に関する学生の気づきが深化し、また記録をとることの意味、また記録の修正など指導を受けることの意味が肯定的な評価になっていることを教授上の効果として示した。また、笠原・吉川（2016）は、模擬保育場面にこのモデルを適用した結果、演じられた子供の言動に対しても学生の間で見方や考察が異なること、たとえば、参観者の立場での子供理解とその子供役（実演者）による子供の心理の内容とが異なっていたことなどを討論することにより、学生間でより複眼的、複層的な視点や解釈が生じていたこと、そして、子供の言動の背景や理解、保育者の働きかけの意図を考察し、保育者が保育を計画する際に子供理解が問われることを改めて学んだという気づきなどが生じたことを質的データから報告した。

しかし、それらの研究報告はエピソード記述による報告に留まり、活動の枠組みモデルを導入した授業実践による個人の変化を詳細に検討したものではなかった。そこで、本論文では、活動の枠組みモデルを教授したことによって、ひとつには子供や保育者の保育場面に関する記録の内容に変化が生じるか、次に多次元の保育者効力感尺度（西山、2006.以降、効力感尺度と表記）や実習や保育所への就職に関する不安尺度における自己評価に変化が生じるかという二つの側面から検討する。

記録内容の変化に関しては、導入した活動の枠組みモデルによって、子供の活動、その子供の活動から推察される心理についての考察、また保育者の働きかけや子供

1) 中村学園大学教育学部教授 2) 中村学園大学教育学部専任講師 3) 中村学園大学短期大学部幼児保育学科准教授

[1] 保育内容の領域を示すときのみ「人間関係」と表記する。以降同じ。

[2] (かかわる)の部分は幼稚園教育要領の記述。

[3] 法令や引用文献が「子ども」と表記している場合を除いて「子供」と表記する。以降同じ。

の拠り所となり子供の人間関係を広げ深める保育者の働きかけの意図についての記述が増大すると予想される。一方、本研究で提示した活動の枠組みモデルが子供の見方や子供の人とかかわる力の育成に影響を与える可能性があり、またこの活動の枠組みモデルが実習から就職へという保育者としての成長プロセスにおいて利用可能なモデルになると予想されるため、効力感が向上し、実習や保育者になることへの不安などが軽減する可能性がある。

しかし、結果の解釈においては研究上の限界があることを予め付言しておく。本研究は、短期縦断研究として3回にわたって測定データを収集した。自己評価に関する2つの尺度については、時期1（事前）は、活動の枠組みモデルを導入した授業「保育内容人間関係Ⅰ」（2年次後期開講）の1回目であり活動の枠組みモデルが導入される前の時期である。そして、DVD視聴場面における子供の心情理解や保育者の働きかけとその意図を理解することを目的として演習を行った上で、時期2（中間）は2年次後期授業の15回目に測定した。そして、時期3（事後）は、担当グループが指導案を作成し子供役・保育者役に分かれて模擬保育を行い、その他の学生が参観者として観察・記録する実践を行う授業「保育内容人間関係Ⅱ」（3年次前期開講）の終了時15回目に測定した。また、記録内容の変化を検討するため、記録内容については、2回目と3回目は自己評価尺度と同様の時期であるが、1回目は記録についての実践を導入した授業6回目（後述）に測定したものをを用いた。これらの分析においては、時期（3）を被験者内要因として分散分析を実施する。その結果、たとえ時期の（単純）主効果変化があったとしても、それが活動の枠組みモデルの単独の効果であるとは正確には結論づけられない可能性がある。というのも事前から事後にかけては保育内容の指導法に関する他の科目が開講され、また中間から事後にかけては2週間の幼稚園実習が行われているからである。つまり、時期の（単純）主効果が認められたとしても、厳密には、その変化はこの「人間関係」の授業実践だけの効果によるものとは言えず、あくまでも効果をもたらす可能性があるという指摘に留める。

II 方法

1. 授業実践の対象者

大学教育学部の幼稚園教諭・保育士資格取得希望者を対象とした保育内容人間関係Ⅰ（2年次後期）と保育内容人間関係Ⅱ（3年次前期）の受講者であり、測定尺度の回答がすべてそろった学生105名である。

2. 授業実践の内容と用いた教材

「人間関係Ⅰ」の授業の大枠は、笠原ほか（2016）と、「人間関係Ⅱ」の授業は笠原・吉川（2016）とほぼ同一である。「人間関係Ⅰ」で用いた教材も、小田・神長・赤石（2005）によるDVD教材である。活動の枠組みモデルを導入したのは、保育内容人間関係Ⅰの授業7回目からである。しかし、今回、新たに取り入れた教授様式もあるため、活動の枠組みモデルの導入前と導入後から実践による外化・批評までの授業内容の概要を以下に述べる。

(1) 「保育内容人間関係Ⅰ」の授業1回目～6回目

- ① 1回目：幼稚園教育要領や保育所保育指針の第1章総則を復習し、「人間関係」での学修内容のガイダンスを行った。そして、事前調査として、2種類の質問紙への回答を求めた。
- ② 2回目：1回目の授業に引き続き、幼稚園教育要領や保育所保育指針の総則と「人間関係」の「ねらい」との関連について講義した。また、「人間関係」のねらいを自分の体験として語ることができることを目指して、グループワークを行った。まず、学生自らの楽しかった遊びを回想させ、「遊びの内容」、「遊びが終わった時の感情」、「遊びの何がそのような感情をもたらしたのか」を記述させ、ペア学習を行い、全体で共有した。そして、「人間関係」の「ねらい」でめざすことが、実は学生本人も幼少時に体験していることを自覚させた。
- ③ 3回目：保育所保育指針の養護の「ねらい」について説明し、教育の「ねらい」との違いや幼稚園教育要領の「ねらい」との対比を行い、「ねらい」についての理解をより深める講義を行った。
- ④ 4回目：「ねらい」と「内容」の関連を学生に理解してもらうため、まず保育所保育指針の第3章保育の内容の（2）教育に関わる「ねらい」を提示し、「内容」に関して、「内容はねらいを達成するために、保育士等が援助して子どもが環境に関わって経験する事項である」と説明した上で、学生自身に「ねらい」に基づいて「内容」を創案して筆記するよう求めた。そして、学生が創案した「内容」と保育所保育指針にある実際の「内容」とを比較して、どこが類似していたか、その反対に考えが及ばなかったことは何かを記録させた。そして、「ねらい」と「内容」について納得できたか、そして新たに気付いたことを全体で共有した。
- ⑤ 5回目：授業の導入として、4回目の共有の内容を取り上げ、「ねらい」がなぜ子供を主語にして記述するのか、「ねらい」においてなぜ場面を細かく特定して記述しないのかについて「ねらい」が有する保育での意義について説明した。そして、ペア学習でのペアを二組

にした4人グループによって、2回目の授業でのグループワークで行った遊びをひとつ取り上げ、その遊びについて「ねらい」を設定するとすればどのようなものになるか記述させ、提出させた。

⑥6回目：グループから提出された「ねらい」を全体でブラッシュアップした。これは前時の「ねらい」に関する基礎的事項を復習すると同時に、「ねらい」を考えるために留意することは何かを考えさせる目的があった。そして、「ねらい」と「内容」を理解することが、子供理解や保育者の援助の考察の際の実習生側の視点になることを伝え、これを協同でより良いものにするために、まずは、「記録する」という保育活動が重要であることを導入として説明して、実際にDVDを7分程度視聴させ、記録用紙（A3用紙、外枠のみ事前印刷）に記録させ、7回目以降の授業の導入とした。この記録活動が記録内容の変化を検討する事前のアセスメントとなる。

(2)「保育内容人間関係Ⅰ」の授業7回目～14回目

ここでは「みる・きく・感じる・共有する」活動の枠組みモデルの実践を行った。

①7回目：まず、記録がなぜ必要なのかについて説明した。そして、前時の記録について振り返りを行い、記録が困難であったことを確認・共有した。ここが探求的学習の理論でいえば「動機づけ」に該当する。次に、活動の枠組みモデルを導入した。これは探求的学習理論でいえば「方向づけ」に該当する。「みる、きく」とは、事実を客観的にとらえること、そして、「感じる」とは、「みる、きく」の活動によって子供や保育者の背後にある心理、意図などを自分なりに考察することであると説明した。そして、「感じたこと」は、その人のその時点での真実であるため間違いではないことを伝えた。そして、「共有する」とは、自分が感じたことを他者に伝えて、対話を通して自分の解釈や考察を広げ深めること、すなわち『保育者の専門性としての臨床』（大場、2012）『子ども理解の特質』（大宮、2010）に通じるものであると解説した。そして、記録をする活動によって子供の行動の背景や心情、意図の読み取りと保育者（実習生）の働きかけの意図等に関する省察が深まり、この練習を積んでいくことによって、子供たちの反応や行動を予想することができ、保育者の言葉や働きかけに対して、子供がどのように応えたり行動したりするのかを考えることや子供の姿を想像することができ、自分の働きかけを計画し実行することができる、すなわち「表現する」ことにつながることで、さらには、これが指導計画を作成する時に生きてくるという活動の枠組みモデルの意義を解説した。そして、

再度、6回目と同じ場面をDVDで視聴させ活動の枠組みモデルを用いて記録する実践を行った。前時との変化をコメント・提出させた。

②8回目：まず、前時（7回目）の振り返りを行い、ペア学習による共有を行った。そして、ペアをグループにして、グループごとの意見を協同学習し、その結果を全体にフィードバックし、「子供の言動の背景、保育者の働きかけの意図を多くの視点から考える（保育を豊かにみる）」こと、「みる・きく・感じる」を振り返り、良かったこと、次に改善することを板書しながら全員で共有する時間とした。そして、「共有する」ことの意味、より豊かな共有になるためには自分がどうすればよいかについて、ミニレポートとして提出を求めた。

③9回目：まず前回のレポートの内容を提示し共有した。そして、新たな場面をDVDで視聴し、「みる・きく・感じる・共有する」という保育者の活動の枠組みの練習を重ねた。視聴後は、これまでと同様に、ペア学習からグループ学習、全体への発表とした。特に、この回から、子供の言動とその背景、保育者の働きかけとその意図の考察について焦点化するよう求めた。

④10回目：活動の枠組みモデルの構成要素である「みる」について、何を「みる」のか分かりにくいというコメントがあったため、「みる」を鹿内（2014）による看図作文のアプローチの手法を援用して、「みる」ことのトレーニングと「感じた」ことを記録する実践を行った。鹿内（2014）による看図アプローチから本授業実践へ援用したことは、変換「どんな『もの』がありますか」、要素関連付け「どんな『こと』がありますか」、外挿「この絵の前には何があったと思いますか」を行い、作文（記録）させたところである。鹿内（2014）の実践では、さまざまに工夫された絵図を用いて子供の作文への意欲や認識の過程を活性化させているが、保育実践の場合は絵図ではなく反復して捉えることができない視覚的情報（音声情報も含まれる）である。そこで、この授業実践では、DVDにおいて主人公の行動を「みて」、言動の背景をより詳細に捉えるために、他児といざこざになったエピソードを用いた。そして、そのエピソードから場面の転換となる写真（絵図）を5枚設定した。写真を、結末となるいざこざ場面から先に提示し、順次時間を遡って1枚ずつの写真を提示し、どういう「もの」「こと」があったのかを詳細に「みて」作文として5回記録させた。

⑤11回目と12回目：前時の看図アプローチ援用による作文を書いた場面についてDVD視聴を行い、活動の枠組みモデルを用いて記録をとる実践を行った。そして、作文と映像の記録とを比較して、何を「みていなかったのか」あるいは「何を見る必要があったのか」につ

いて振り返り、発表する時間とした。協同学習のテーマは、主人公の気持ち、他児の気持ち、保育者の働きかけと態度とその背後にある「保育観」、子供たちの成長にとって「いざこざ」や「葛藤」のもつ意味の四点である。保育者の働きかけと子供の成長にとってのいざこざ・葛藤の意味については、ミニレポートとして提出を求めた。

- ⑥13回目：前時のレポートのフィードバックを行い、「みる、きく、感じる、共有する」の最後の実践を行った。今回は、DVD 視聴をしながら記録し、その後、各自で記録の考察を加筆・修正することに加えて、他者添削課題として、近くの人と記録を交換し、相手の記録に朱書きで「加筆、修正」をした。いわば日誌の指導場面を模している。そして、相手の記録と記録活動に対してコメントを書いてもらった。最後に、その指導を受けてどのような気持ちになったか、そして、他者から指導を受ける意味は何かを考えてもらいレポートとして提出を求めた。
- ⑦14回目：他者から指導（添削）をしてもらうことの意味と他者からなされたコメント内容を整理し、レポートのフィードバックを行った。そして、再度『保育者の専門性としての臨床』（大場，2012）『子ども理解の特質』（大宮，2010）を詳細に引用し、活動の枠組みモデルが保育者の専門性向上につながる一つのツールになる可能性があること解説した。
- ⑧15回目：授業全体のまとめを行い、DVD 視聴の記録による実践的なテストを行い、初回に測定した二種類の尺度への回答を求めた。

(3) 「保育内容人間関係Ⅱ」の授業 1 回目～6 回目

- ①1 回目：保育内容人間関係Ⅰで行った「みたこと、きいたこと」の事実を客観的にとらえ、その事実の背景にある子供や保育者の背後にある心理、意図など「感じたこと」を記録すること、「感じたこと」は推察であり、個々人の物の見方に影響されるため、他者と意見交換・討論する「共有する」ことで、より豊かにみる保育者の力量を高めることができるといった「みる・きく・感じる・共有する」活動の枠組みモデルの確認を行った。そして、事例や体験のワークをもとに、立場や視点の違いを体感し、他者と意見交換・討論する「共有する」ことの意義を確認した。
- ②2～6 回目：「みる」「きく」「感じる」「共有する」活動の中で活用できるであろう、子どもの行動を理解する方法の一つとして、応用行動分析の学習を行った。

(4) 「保育内容人間関係Ⅱ」の授業 7 回目～14 回目

保育内容人間関係Ⅰで行った DVD 視聴を通した「み

る」「きく」「感じる」「共有する」実践を活かし、模擬保育において実践的に学ぶことを行った。

- ①7 回目：模擬保育を行う意義と方法について説明を行った。1 グループ 9～10 人となるよう構成し、模擬保育を実践、発表グループではないときは参観者となり記録を行うこと。発表グループは、事前に指導計画案（略案）を作成し、発表に際しては、子供個々の特性および言動、その背景にある思いや保育者の働きかけの意図を設定し演じるよう求めた。参観者は、模擬保育を観察し「みたこと、きいたこと」を記録、その背景にある心理や意図を推察する。そして、発表後に、発表者と参観者で討議を行うことを説明した。
- ②8～13 回目（模擬保育の実践）：模擬保育の流れは、活動内容とねらいの説明（3 分程度）、発表（30 分程度）、参観者は記録（15 分）とグループミーティング（10 分）、その間に発表グループは実践の振り返り、全体討議（15 分程度）、まとめ（10 分）である。発表グループの振り返りの際、担当者と協議の時間を設け、担当者より子供の言動の背景にある心理やそのときの保育者の働きかけの意図を問いかけ、グループ内での実践の振り返りの視点の提示を行った。最終回に、模擬保育の実践と参観、討議に関するレポートの提出を求めた。
- ③14 回目：（模擬保育全体のまとめ）：最終回に行ったレポートをもとに、実践者、参観者、討議をして感じることや学んだことを共有し、模擬保育全体の振り返りを行った。

3. 測定内容

(1) 記録内容の変化

事前調査（6 回目の授業実践での記録）と中間調査（15 回目の授業実践での記録）では場面の異なる 7 分程度の DVD による保育場面視聴による記録内容を分析した。結果は以下に述べる 5 段階の評価尺度（ループリック）に基づいて集計した。

- ①子供の姿・活動：評価の観点は、「みる」「きく」活動の枠組みモデルを用いてポイントとなる子供の活動を記述できているかである。評価段階 5 は記述が 8 カ所以上、4 は 7 カ所以上、3 は 5 カ所以上、2 は 3 カ所以上、1 は 2 以下とした。
- ②子供の姿・活動の考察：評価の観点は、活動の枠組みモデルの「感じる」を用いて子供の姿・活動から推測される子供の心理（困りや停滞、つまずきに対する思い等）を十分に考察しているかである。評価段階は①と同様である。
- ③保育者の働きかけ：活動の枠組みモデルの「みる」「きく」を用いてポイントとなる保育者の働きかけや援助を記述しているかである。評価段階 5 は記述が 5 カ所

以上、4は4カ所、3は3カ所、2は2カ所、1は1カ所である。

④保育者の働きかけの考察：評価の観点、保育者の働きかけの意図を、子供と関わって行う直接的援助と間接的な援助としても記述されているか、特に、「状況・対象+理由」などが記述されているかどうかである。評価段階5は記述が5カ所以上であり、しかも、それらの記述内容には働きかけの理由が書いてあり、それらが子供の自立・自主的な態度を育成するような働きかけとして記述されている場合である。評価段階4は評価段階の基準による記述が4カ所、3は3カ所、2は2カ所、1は1カ所又はなしである。なお、子供の自立・自主的な態度を育成するような働きかけの考察が無い場合は、考察の記述数が基準に達していたとしても下の評価段階とした。

⑤環境構成・準備物等：保育者による環境構成は保育者の働きかけの意図を反映したものである同時に、保育者同士が情報を「共有」する際にも手がかりとなる。そこで環境図や準備物を記述できているかどうかを評価した。評価段階5は記述が5カ所以上、以降、記述数が1下がることで段階も1下がることとした。

事前と中間での測定においてはDVD視聴の記録に対して、後述する事後調査との比較を可能にするため、以上5つの評価基準各5段階評価の素点を4倍として合計100点換算とした。最低点は20点である。なお、事前と中間で視聴させたDVDは場面も登場人物も異なっている。そのため記録は主人公(R)を中心に記録するよう求めた。またDVDに含まれるエピソードの内容も異なっている。例えば、事前では入園式後の初日と3日目のRが保育者を抱きかかえながら園生活に慣れ始めた場面であり、主担任、園長、他クラスの担任と他児1名が登場するDVD場面だった。こちらが想定した子供の活動エピソード数は10場面、担任の活動エピソード数は8場面である。一方、中間で視聴させたDVDはクラス担任が遊び集団の周辺にいるRについて働きかけ、Rを集団での砂場遊び(砂場につくった水たまりに製作した船を5、6人が浮かべて遊んでいる)場面に間接的に導入した結果、Rが集団の中に参加した場面である。子供の活動のエピソード数は10場面であるがそこでの子供の活動、表情、言葉は事前と比較すると緻密になっている。また保育者のエピソードも8場面であり保育者の活動、言葉も緻密になっている。このように中間でのDVDのエピソード場面数は事前と同様であるがそこでの内容も多様となり、緻密な記述をすることが可能である。そのため事前と中間での異なるDVD視聴に対する評価尺度による測定データは単純に比較することはできないが、どの程度、活動とその背景の記録を出てきているかという到達度を比較するものと

して解釈する必要がある。

このことは事後評価にあてはまる。事後評価についてはその授業目標の点から活動の枠組みモデルを用いて子供の活動を「みて」「きいて」「感じた」ことから背景を読み取り、保育者としてのどのような働きかけをすることが大切なのかを模擬保育としてトレーニングしてきた。そのため事後評価では保育場面の2つの事例を文章として提示し、子供の背景とそれに対する保育者の働きかけをどのように表現するかという場面想定法による文章記述を求めた。背景の読み取りと保育者の活動を、それぞれ各5段階15点として評価し合計30点となる素点を100点に換算した数値を分析に用いた。そのためこの数値も事前、中間と同様に到達度を評価するデータとしてとらえる。

(2) 自己評定尺度

二つの測定尺度を利用した。一つ目は西山(2006)が作成した「人間関係」保育者効力感尺度(以降、効力感尺度と表記)である。これは「子どもの人とかかわる力の育ちに望ましい変化を与えることができる」という保育者の信念や実現可能性の認知を捉える25項目から構成される尺度である。「1. 人とかかわる基盤をつくる」、「2. 発達の視点で子どもを捉えかかわる」、「3. 子ども同士の関係を育てる」、「4. 基本的な生活習慣・態度を育てる」、「5. 関係の広がりを支える」の下位尺度から構成され、妥当性の検証も行われている。評定の仕方は西山(2006)に基づき7件法とした。

二つ目は、学生の教育実習に対する不安と保育者としての就職に関する不安を測定する自作の尺度である。これまで実習に対する不安尺度を構成しそれに対する実習の効果を検討する研究は認められる。しかし、実習は、幼稚園教諭・保育士になるための学修プロセスの中のひとつの関門であり、最終的に保育者になるための不安とも異なる可能性がある。そこで、本研究では、まず実習前の学生に、教育実習に対する不安と保育者として就職するうえでの不安を自由記述にて求め、それらの記述内容を整理することによって最終的に41項目の不安尺度を作成した。回答に当たっては、一つ一つの項目に対して「実習に行くことを考えた場合」と「保育者として就職を考えた場合」という二つの場面を想定させ、不安の程度を求めた。回答の仕方は、「1. ほとんど不安を感じていない」、「2. 不安を感じていない」、「3. どちらかといえば不安を感じていない」、「4. どちらかといえば不安を感じている」、「5. 不安を感じている」、「6. かなり不安を感じている」の6件法である。

表1. 事前と中間における記録内容の評価段階ごとの人数

段階	①子供の活動		②子供の考察		③保育者の活動		④保育者の考察		⑤環境図等	
	事前	中間	事前	中間	事前	中間	事前	中間	事前	中間
1	12	0	46	1	96	3	95	14	105	4
2	33	0	44	3	7	15	10	39	0	51
3	47	7	12	9	2	47	0	18	0	1
4	13	37	3	38	0	27	0	30	0	10
5	0	61	0	54	0	13	0	4	0	39

4. その他の測定について

この枠組みモデルの有用性の評価を行うために、笠原・吉川（2016）や笠原ほか（2016）において利用した質的データと同様に、授業実践途中の収集したミニレポートやコメントカードや評価についても収集した。

5. 測定時期

保育者効力感尺度と不安尺度は、3回測定した。2年次後期に開講された保育内容人間関係Ⅰの授業1回目（事前）と最終回（中間）、そして3年次前期に開講された保育内容人間関係Ⅱの最終回（事後）である。なお記録内容の変化に関して、事前は先述したように保育内容人間関係Ⅰの授業6回目の授業実践における記録活動であり、中間と事後の時期は2つの尺度の測定時期と同一である。

Ⅲ 結果

1. 記録内容の変化

事前から事後にかけて100点満点に換算した評価の平均値は、30.06 ($SD=5.44$)、中間72.46 (10.08)、事後45.28 (21.67) だった。対応がある1要因分散分析の結果、時期の主効果が有意であり ($F_{(2,208)}=262.261$, $p<.001$)、Bonferroniによる下位検定の結果、それぞれの測定時期間の差が有意であり、事前から中間にかけて数値が高く、事後は事前より有意に高いが中間よりも低くなっていた。

記録内容の詳細な変化については、共通の評価基準（ルーブリック）で整理検討した事前と中間の結果を報告する。事前の評価に関して、5つの評価尺度の5段階評価の平均は全員1段階にあった。中間の評価で5段階評価の1段階にあり変化が認められなかった者は1名、2段階に上がったものが49名、3段階に上がった者が55名だった。なお4段階にある者はいなかった。1名を除いて記録内容の評価段階が上がっていたが、また評価段階4に上がった者はいなかった。次に、事前から中間にかけて記録内容の評価段階がどのように変化したかを表1に整理した。①子供の活動の記録については、事前では評価段階2と3が80人（76.2%）だったが中間では98名（93.3%）が段階4と5になっていた。②子供の活動の考察については事前では100名（95.23%）が評価段階1

と2にあったが中間では92名（87.6%）が評価段階4と5になっていた。③保育者の活動については事前では103名（98.1%）が評価段階1と2にあったが中間では評価段階3が47名（44.8%）、評価段階4と5が40名（38.1%）になっていた。④保育者の活動の考察については事前では95名（90.5%）が評価段階1にあったが、中間では評価段階2が39名（37.1%）、評価段階3と4が48名（45.7%）になっていた。⑤環境図・準備物等については、事前では全員が評価段階1にあり、中間では51名（48.6%）が評価段階2に、49名（46.7%）が評価段階4と5になっていた。子供の活動とその考察については評価段階が上がっていることが読み取れるが、保育者の活動の記録とその考察および環境図等については評価段階が上がってはいるもののばらつきが見られた。以上より、子供の活動やその考察については活動の枠組みモデルによる影響を読み取ることができるが保育者の活動や考察についてはまだ個人差が多く十分な結果をもたらしているとは言えない可能性がある。この点に関する教授内容や教授形式の改善が必要であろう。

2. 「人間関係」保育者効力感尺度の結果

西山（2006）が見出した「1. 人とかかわる基盤をつくる」、「2. 発達の視点で子どもを捉えかかわる」、「3. 子ども同士の関係を育てる」、「4. 基本的な生活習慣・態度を育てる」、「5. 関係の広がりを支える」の下位尺度ごとに評定平均値を求めた。事前・中間・事後の時期ごとに各下位尺度の平均値を提示したのが表2である。

この数値に対して、時期×下位尺度（ともに被験者内要因）の分散分析を行った。その結果、時期の主効果 ($F_{(2,208)}=5.15$, $p<.01$)、下位尺度の主効果 ($F_{(4,16)}=147.23$, $p<.001$)、時期×下位尺度の交互作用 ($F_{(8,832)}=5.48$, $p<.001$) が有意だった。時期では、事前（平均値 $M=4.12$ ）と中間（ $M=4.03$ ）には差がないが中間よりも事後（ $M=4.24$ ）が有意に自己効力感の平均値が高いこと、事前と事後の間には差がないことが示された。また下位尺度では、「1. 人とかかわる基盤をつくる」（ $M=4.57$ ）が一番高く、次に「4. 基本的な生活習慣・態度を育てる」（ $M=4.33$ ）、「3. 子ども同士の関係を育てる」（ $M=4.03$ ）と「5. 関係性の広がり育てる」

表2. 測定時期ごとの「人間関係」保育者効力感の評定平均値

下位尺度	事前	中間	事後	F値
1. 人とかかわる基盤をつくる	4.63 (0.74) ^a	4.37 (0.89) ^b	4.71 (0.77) ^a	9.76 ***
2. 発達の視点で子どもを捉えかわる	3.62 (0.70) ^a	3.56 (0.85) ^a	3.83 (0.77) ^b	8.27 ***
3. 子ども同士の関係を育てる	3.99 (0.70) ^a	3.94 (0.99) ^a	4.17 (0.73) ^b	4.21 *
4. 基本的な生活習慣・態度を育てる	4.35 (0.68) ^{ab}	4.21 (0.83) ^a	4.43 (0.73) ^b	4.53 *
5. 関係性の広がりを支える	4.02 (0.73)	4.09 (0.84)	4.07 (0.74)	2.00 ^{ns}

注) * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

ns: not significant

同じアルファベットが付いていない群間には5%水準で有意差あり

($M=4.06$) との間には有意差は認められないがその二つの下位尺度が次に高く、「2. 発達の視点で子どもを捉えかわる」($M=3.67$) が一番低いことが示された。

交互作用に対して下位尺度における時期の単純主効果の検定を行ったところ、下位尺度「5. 関係性の広がり育てる」を除いて時期の単純主効果が認められた。下位尺度の「2. 発達の視点で子どもを捉えかわる」と「3. 子ども同士の関係を育てる」は、事前と中間の時期では平均値間に有意な差は認められないが、事後の平均値がそれらの時期よりも有意に高いことが示された。また、「4. 基本的な生活習慣・態度を育てる」では、事前と事後、事前と中間の間には有意な差が認められないが、中間と事後の間に有意差が認められた。「1. 人とかかわる基盤をつくる」では、事前から中間にかけて有意に下がり、中間から事後にかけて事前と同じレベルまでに有意に上がっていた。

3. 不安尺度の結果

(1) 不安尺度の因子分析

作成した41項目の不安尺度に対して、重みづけなしの最小二乗法、プロマックス回転による因子分析を実施した。測定時期が3回あり、同一項目を「実習に行くことを考えた場合」と「保育者としての就職を考えた場合」との2場面に分けて回答を求めていたため、各時期・場面に分けて分析を実施した。因子負荷量.35未満の項目、2つの因子に因子負荷量.40以上を示している項目を削除して分析を行った。測定時期と想定場面が異なると因子数や因子を構成する項目に不一致が生じていた。それらを整理した結果、中間と事後の時期に「保育者としての就職を意識した場面」を想定して回答を求めた結果が因子数及び因子項目が一致し、しかも解釈可能性の点から適当と判断されたためその因子分析結果を用いることにした。その結果を表3に提示する。

第1因子は、「7. ひとりで一日の活動を計画し、進行できるだろうか」、「6. 年齢や発達に応じた保育課程、指導計画をたて、それを実践することができるだろうか」、「幼稚園教育要領や保育所保育指針をふまえた保育をできるだろうか」など、保育者としての専門性を有して保育を行うことに関わる項目が集まったため「保育者としての専門性不安」因子 ($\alpha=.928$) と命名した。第2因子は「16. クラス全体への目配り・気配りができるだろうか」、「19. 保育中に子供たちに間違った言葉かけをするのではないだろう」など、子供を目の前にした保育のあり方に関連する項目が集まったため「子どもへの対応不安」因子 ($\alpha=.938$) と命名した。第3因子は、「38. 保護者とうまく連携できるだろうか」、「36. 保護者との関係をうまく形成・維持・発展できるだろうか」など、保護者や保育者との人間関係を不安視する項目が集まったため「保護者・保育者との人間関係不安」因子 ($\alpha=.927$) と命名した。第4因子は、「31. 指導計画(指導案)を作成することができるだろうか」、「33. 指導案を作成する時に大切なことは何かを理解していないのではないだろうか」、指導案や記録等を作成する力量の不安に関連する項目が集まったため「指導案や記録の作成不安」因子 ($\alpha=.901$) と命名した。第5因子以降は、因子を構成する項目数が2項目であり因子としての妥当性に問題が残るが、不安尺度の因子として重要であると考え分析対象とした。第5因子は「保育者としての体力不安」因子、第6因子は「保育技能不安」因子、第7因子は「進路不安」因子と命名した。

(2) 不安尺度の下位尺度の評定平均値の変化

各因子を不安尺度の下位尺度としてとらえ、各因子を構成する項目の評定平均を下位尺度得点として分析を行った。測定時期、想定した場面ごとに各下位尺度の評定平均値を表4に提示した。

表3. 保育系学生が抱く不安尺度の因子分析結果

尺度項目	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
第1因子 保育者としての専門性不安(α=.928)							
7 ひとりで一日の活動を計画し、進行できるだろうか	.892						
6 年齢や発達に応じた保育課程、指導計画をたて、それを実践することができるだろうか	.842						
5 幼稚園教育要領や保育所保育指針をふまえた保育をできるだろうか	.711						
9 保育の理論と実際を統合できるだろうか	.666						
10 年間を通しての園務(教育・保育課程や園の行事など)を把握して保育できるだろうか	.639						
8 授業で学習したことを実践に役に立てることができるだろうか	.576						
11 保育者としての知識や経験が足りないのではないのか	.495						
15 担任としてクラスを運営できるだろうか	.449	.340					
第2因子 子供への対応不安(α=.938)							
16 クラス全体への目配り・気配りができるだろうか		.987					
19 保育中に子どもたち間違っ言葉かけをするのではないだろうか		.796					
14 活動のねらいを子どもにうまく伝え、集中度を継続して保育できるだろうか	.320	.747					
26 一人一人の子どもを理解して対応できるだろうか		.677					
17 ひとりで何人もの子どもを見ることができるだろうか		.674					
27 子ども同士のトラブルをうまく仲裁し指導できるだろうか		.577					
13 子どもに対して臨機応変に柔軟な保育をできるだろうか		.571					
20 保育しながら間違っ判断をしてしまうのではないだろうか		.555					
12 子どもの前に立って保育者としてふるまうことができるだろうか		.524					
30 子どもとどこまでかわればよいのだろうか		.508					
25 子どもの年齢に合った環境を作り出すことができるだろうか		.451					
第3因子 保護者・保育者との人間関係不安(α=.927)							
38 保護者とうまく連携できるだろうか			.991				
36 保護者との関係をうまく形成・維持・発展できるだろうか			.895				
37 保護者とどのようにコミュニケーションを取ればよいのだろうか			.887				
39 子どもがケガをした時の保護者への対応をうまくできるだろうか			.722				
35 保育者同士の人間関係をうまく形成・維持・発展できるだろうか			.468				
第4因子 指導案や記録の作成不安(α=.901)							
31 指導計画案(指導案)を作成することができるだろうか				.859			
33 指導案を作成するときに大切なことは何かを理解していないのではないだろうか				.859			
32 日誌や記録をうまく書くことができるだろうか				.830			
34 指導案を作成できても実際に実践できるだろうか				.592			
第5因子 保育者としての体力不安							
40 保育者としての体力があるだろうか					.928		
41 毎日、体力がもつだろうか					.912		
第6因子 保育技能不安							
22 子どもの興味・関心を満たす手遊び・絵本などを身に付けているだろうか						.953	
23 手遊びや歌、折り紙などの遊びの知識やレパートリー(種類)を身に付けているだろうか						.755	
第7因子 進路不安							
3 保育者になりたい意志が強くなくても保育職を選んでよいのだろうか							.887
2 保育(幼稚園、保育所、施設)を就職の進路にしてよいのか							.444
因子間相関行列							
	F2	.783					
	F3	.687	.733				
	F4	.650	.675	.633			
	F5	.457	.462	.476	.387		
	F6	.446	.528	.437	.380	.294	
	F7	.329	.432	.400	.360	.384	.272

(削除された項目)
 1.私に保育者としての適性があるだろうか、4.私は、子ども達のお手本となる保育者になることができるだろうか、18.子ども達全員の安全を守ることができるだろうか、
 21.子どもの能力を引き出し、子どものための保育をする判断力、実践力を身に付けているだろうか、24.ピアノの技量を実際の保育で音楽活動に適用できるだろうか、
 28.子どもの怪け・キズ・アザへの対応をうまくできるだろうか、29.どんなにきつても子どもの前で笑顔で接することができるだろうか

表4. 場面、測定時期ごとの不安下位尺度の評定平均値

下位尺度	実習場面			就職場面			時期×不安の交互作用			
	事前	中間	事後	事前	中間	事後	事前	中間	事後	F値
1. 保育者としての専門性不安	4.62 (0.72)	4.61 (0.83)	4.71 (0.73)	4.75 (0.77)	4.80 (0.85)	4.82 (0.83)	4.68 (0.07)	4.71 (0.08)	4.77 (0.07)	0.90 <i>ns</i>
2. 子供への対応不安	4.32 (0.68)	4.36 (0.89)	4.41 (0.75)	4.40 (0.78)	4.45 (0.90)	4.47 (0.82)	4.36 (0.07)	4.40 (0.09)	4.44 (0.07)	0.70 <i>ns</i>
3. 保護者・保育者との人間関係不安	4.56 (0.89)	4.45 (1.02)	4.59 (0.92)	4.81 (0.93)	4.62 (1.06)	4.79 (0.98)	4.68 (0.09)	4.53 (0.10)	4.69 (0.09)	2.55 <i>ns</i>
4. 指導案や記録の作成不安	4.92 (0.74)	4.94 (0.96)	4.48 (0.93)	4.82 (0.81)	4.87 (0.95)	4.47 (0.91)	4.86 ^a (0.07)	4.90 ^a (0.09)	4.48 ^b (0.09)	12.48 ***
5. 保育者としての体力不安	3.81 (1.40)	3.83 (1.42)	3.91 (1.29)	3.96 (1.42)	4.00 (1.40)	4.10 (1.33)	3.89 (0.14)	3.92 (0.14)	4.00 (0.13)	0.63 <i>ns</i>
6. 保育技能不安	4.50 (0.96)	4.64 (1.00)	4.77 (0.91)	4.40 (0.96)	4.58 (0.98)	4.72 (0.95)	4.45 ^a (0.09)	4.61 ^{ab} (0.09)	4.74 ^b (0.09)	5.26 **
7. 進路不安	3.09 (1.17)	3.28 (1.16)	3.53 (1.31)	3.40 (1.28)	3.60 (1.24)	3.79 (1.39)	3.25 ^a (0.12)	3.44 ^{ab} (0.11)	3.66 ^b (0.13)	4.27 *

注) **p*<.05, ***p*<.01, ****p*<.001
ns:not significant
 同じアルファベットが付いていない群間には5%水準で有意差あり

これらの数値に対して、被験者内要因である場面×時期×下位尺度の分散分析を実施した。その結果、実習場面 (M=4.30) よりも就職場面 (M=4.41) を想定した不安の方が高いという場面の主効果が有意だった ($F_{(1,104)}=16.63, p<.001$)。また不安の主効果も有意であり ($F_{(6,99)}=39.35, p<.001$)、「4. 指導案や記録の作成不安」(M=4.75) と「1. 保育者としての専門性不安」(M=4.72) と「3. 保護者・保育者との人間関係不安」(M=4.64) と「6. 保育技能不安」(M=4.60) の4つ不安の間には有意な差がなく、それらが「2. 子供への対応不安」(M=4.40) よりも有意に高い。また、「2. 子供への対応不安」は「5. 保育者としての体力不安」(M=3.94) よりも有意に高く、一番低いのが「7. 進路不安」(M=3.45) だった。

場面×不安の交互作用 ($F_{(6,99)}=9.44, p<.001$)、時期×不安の交互作用 ($F_{(12,93)}=7.55, p<.001$) が有意だった。時期×不安の交互作用に対して、不安における時期の単純主効果の検定を行った。その結果を表3の「時期×不安の交互作用」の欄に示した。「1. 保育者としての専門性不安」、「2. 子供への対応不安」、「3. 保護者・保育者との人間関係不安」、「5. 保育者としての体力不安」には、時期の単純主効果は認められなかった。「6. 技能不安」と「7. 進路不安」は、事前と中間、中間と事後の間には有意差は認められないが事前よりも事後が有意に高い、つまり不安が高まっていることが示された。一方、「4. 指導案や記録の作成不安」については、事前と中間の間には差は認められないがこれら2つの時期より有意に事後が低い、つまり不安が下がっていることが示された。

IV 考察

1. 活動の枠組みモデルの有用性

笠原ほか (2016) や笠原・吉川 (2016) では、今回の授業実践と同様、「ねらい」や「内容」の理解、活動の枠組みモデルの導入とDVD視聴による実践を通して、子供の心情や行動の理解、保育者の援助の考察を豊かにすることを目的にしていた。この時期の学生の授業コメントや自由記述の結果からは、活動の枠組みモデルが保育者の保育活動や子供の心情・行動理解には有用であるという評価があった。しかし、記録内容の変化を詳細に検討した結果からは、子供の活動と考察については変化が認められるものの保育者の活動とその考察については個人差が多いことが読み取れた。

一方、効力感尺度からは、活動の枠組みモデルの影響は、「発達の視点で子どもを捉えかわる」、「子ども同士の関係を育てる」、「基本的な生活習慣を育てる」、「関係性の広がりを支える」については変化がなかった。しか

も、「人とかかわる基盤をつくる」については有意に下がるという結果が得られた。不安尺度に関する分析で見出された時期×不安の交互作用に関しても、不安尺度の下位尺度における時期の単純主効果が有意であった「4. 指導案や記録の作成不安」や「6. 保育技能不安」においても事前から中間にかけての不安の変化は認められなかった。つまり、先行研究では、学生のコメントから活動の枠組みモデルが有用であると評価されていると報告したが、今回の授業実践においては活動の枠組みモデルの教授が効力感の増大や不安感の低減には至っていないことが示された。探求的学習理論からこの現象を考察するならば、この授業において導入された活動の枠組みモデルを内化 (理解) して外化 (実際に試行) し、子供の活動の記録とその背景の考察については表1にあるように記述内容も変化したことから、モデルについての肯定的な影響は部分的にはあったとしても、効力感の向上や不安の低減につながるような実際の行動レベルにまでその効果が出る、すなわち批評し統制できるまでに至っていない状態にあると考えられる。これについては、活動の枠組みモデルの「みる」「きく」によって子供の活動を記録にとどめ、「感じる」ことを通して子供の背景を考察し、それらを「共有する」ことによって子供理解が深まったという自己評価があったとしても、本論文で示されたように、保育者の働きかけや援助という活動とその考察については子供のそれらと比較してばらつきがあり活動の枠組みモデルによる影響が少なかつたとも考えられる。そのため、保育者による子供の人間関係を広げ深める行動に対する気づきやその考察も深まらず、そのことが、自分が保育者になった時にどのように子供を受け止め子供に働きかけてよいかわからないという状態になり、効力感が向上せず不安感が残されていることになった可能性がある。

2. 活動の枠組みモデルの影響：事前・中間から事後にかけて

保育内容人間関係 I で DVD 視聴と記録による「みる・きく・感じる・共有する」の体験を経て、保育内容人間関係 II において模擬保育による実践的な観察と記録を行った。笠原・吉川 (2016) は、子供の言動の背景にある思いについて、実際に役を演じることで新たな子供の気持ちに気付いたり、参観者として客観的にみることでみえてきたり、それを意見交換 (「共有」) することで、推察 (「感じる」) の幅と深まりができていったと報告した。また、模擬保育という設定されたものではあるが、DVD とは異なり実際に目の前で展開される保育実践の共有は、設定者と観察者が相互にやり取り行うことができ、立場のズレを感じたり共感したりする機会となった可能

性があると報告した。そのことが、保育者各々が「みている」、「きいている」ものはすべてではない、それゆえに「みて、きいて、感じたこと」を記録に留め、それをもとに他者と意見交換・討論することの重要性を実感できたという気づきになったと考えられると解釈した。

今回の授業実践の結果から、効力感尺度においては、「1. 人とかかわる基盤をつくる」と「4. 基本的な生活習慣・態度を育てる」が中間から事後にかけて有意に上昇し事前のレベルと同等になっていた。「2. 発達の視点で子どもを捉えかかわる」と「3. 子ども同士の関係を育てる」は事後にかけて有意に上がっていた。一方、不安尺度では「4. 指導案や記録の作成不安」が事前・中間よりも有意に低く、「6. 保育技能不安」と「7. 進路不安」が中間とは差が認められないが事前よりも有意に高くなっていた。「4. 指導案や記録の作成不安」が低下したのは、事前から事後にかけて活動の枠組みモデルを内化し外化したものが、さらに他の保育内容の科目や教育実習という実践の場で、より広くしかも実習において実際の子供と接し、実習担当教員から指導を受けることで活動の枠組みモデルをより深く批評・統制したことが影響を与えたと解釈することも可能であろう。しかし、「6. 保育技能不安」と「7. 進路不安」が高まっていることや他の効力尺度や不安尺度で何の肯定的変化をもたらさない下位尺度もあったことから、尺度上に現れるまでの自己評価に変化をもたらすまでには外化、批評し、統制する体験そのものが足りなかったと考えられる。あるいは、事後での記録内容の到達度が事前よりも有意に高くはなっているが中間よりも有意に下がっていた。これは測定方法（事後は場面想定法を用いた）の違いによることも影響していることは否定できないが、今回提示した活動の枠組みモデルが効果をもたらす領域が限定されており、そのため適用外の領域にはそもそも効果がなかったとも解釈できる。つまり、子供や保育者の援助の背景を理解し、それを記録に留めて他者と対話し考察を深めていくことまでは効果があるが、実際に保育者になるプロセスで体験する様々な不安、たとえば保育の計画や遊びの具体的な指導など多様な課題から喚起される不安を解消するには、新たな別のモデル（方向づけのベース）を要するという解釈である。

3. 残された課題

以上より、活動の枠組みモデルを教授されることにより、学生は子供の記録とその考察という子供理解を深めるという変化が読み取れた。しかし、保育者の援助の記録と考察については個人差が認められ、自己評価尺度の変化も少ないものだった。ただし、それらの変化に関しても、本論文でも先述したように活動の枠組みモデルの

教授による直接的な効果であるとは結論づけられない。

活動の枠組みモデルの教授が、保育者のこの領域「人間関係」に関する専門性の何に効果を持つのかを検討するためには、まずは活動の枠組みモデルを教授されなかった学生を対象に、西山（2006）が開発した多次元的保育者効力感や不安感が学年経過に応じてどのように変化していくのか、何がその変化を支えるのかなどの基礎的なデータを収集し、その上で、本論文での対象者の効力感や不安を比較する必要があるだろう。西山（2006）は、養成校1年次生と2年次生、そして初任者（保育経験0～5年）、中堅（保育経験6～15年）、ベテラン（16年以上）とで効力感尺度の総点の平均を分析したところ、養成期に比較的高いものの、初任期において最も低くなり、中堅からベテランに至って再び高まるという成長プロセスが推定されており、幼稚園・保育所実習での保育経験は、さほど効力感を変動させるものではなく1年次生と2年次生に有意な差はないと述べている。しかし、その成長プロセスの中で学生や現職の保育者が何を体験していたのかについては推測に留まっている。今後は、効力感や不安の養成教育段階から実務についた後も含めてその変化のプロセスをその変化を支えている要因を明らかにした上で、活動の枠組みモデルの効果を検証する必要があるだろう。

また記録内容に対する効果検証についても、事後では科目の教育内容から事前と中間と同等の方法を用いて評価を行うことができなかった。教授効果を検証するためには、事後においてもDVD視聴による記録内容の評価を再度実施する必要がある。さらに、子供の活動の記録と考察、保育者の働きかけとその考察をより明確に分離したうえで、今後は、後者に焦点を当てた教授内容と教授形式も開発する必要もあるだろう。

そして、本論文の結果をふまえて授業改善を行い、その結果の評価も行い検証を行っていく必要がある。そして活動の枠組みモデルの教授効果とその適用領域を継続的に検証し、さらなるモデルの精緻化と展開を図り、子供の成長を支える保育者の養成を行わなければならない。

引用文献

- Engeströme, Y. (2010). 変革を生む研修のデザイン - 仕事を教える人への活動理論 (松下佳代・三輪健二, 監訳). 鳳書房.
- Heckman, J.J. (2015). 幼児教育の経済学 (古草秀子, 訳). 東京: 東洋経済新報社.
- 池田浩子・宮本晃司. (2015). 家庭, 学校, 地域社会における社会情動的スキルの育成 国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆. ベネッセ教育総合研究所.
- Jacobs, G.M., Power, M.A., & Inn, L.W. (2005). 先生のためのアイディアブッカー協同学習の基本原則とテクニク (関田一彦,

- 監訳). 日本協同教育学会 (Jacobs, G.M., Power, M.A., & Inn, L.W. (2002). The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions. London: Sage Publications LTD.)
- 笠原正洋・吉川寿美. (2016). 保育内容「人間関係」の模擬保育実践において活動の枠組みモデルが実演者・参観者の学びに及ぼす効果. 中村学園大学発達支援センター紀要, 7, 89-95.
- 笠原正洋・吉川寿美・高杉美稚子. (2016). 保育内容「人間関係」の授業において子供の人間関係をとらえるモデル導入の効果. 中村学園大学・中村学園短期大学部研究紀要, 48, 205-217.
- ミネルヴァ書房編集部編. (2008). 保育所保育指針 幼稚園教育要領 解説とポイント. 京都: ミネルヴァ書房.
- 無藤 隆・古賀松香 (編著). (2016). 実践事例から学ぶ保育内容 社会的情動的スキルを育む「保育内容人間関係」一乳幼児期から小学校へつなぐ非認知的能力とは. 京都: 北大路書房.
- 西山 修. (2006). 幼児の人とかかわる力を育むための多次元保育者効力感尺度の作成. 保育学研究, 44 (2), 150-160.
- 小田 豊・神長美津子・赤石元子 (監修・解説). (2005). DVD 「文部科学省特別選定 3年間の保育記録 3歳児編前半・後半 ①よりどころを求めて, ②やりたい, でも, できない」. 企画・制作: 岩波映像株式会社.
- 大場幸夫. (2012). 保育臨床論特講. 東京: 萌文書林.
- 大宮勇雄. (2010). 学びの物語の保育実践. 東京: ひとなる書房.
- 鹿内信善 (編著). (2014). 見ることを楽しみ書くことを喜ぶ協同学習の新しいかたち: 看図作文レパトリー. 京都: ナカニシヤ出版.