

幼稚園における向社会的行動を促進する教育実践

～改良型 VLF プログラムの導入～

小林 真・河合 裕子^{*}・廣田 仁美^{**}

(2005年8月31日受理)

A Educational Practice for Development of Prosocial Behavior in a Kindergarten: Introduction of Improved VLF Program

Makoto KOBAYASHI, Yuko KAWAI and Hitomi HIROTA

キーワード：向社会的行動, VLF プログラム, 幼稚園教育

Keywords : prosocial behavior, VLF-program, education in kindergarten

問題と目的

柏木(1983)によれば自己主張行動は3～4歳にかけて発達し、その後はほぼ横ばいであるのに対して、自己抑制行動は6歳まで徐々に発達していくという。したがって、4歳代後半(年中クラスの半ば以降)になれば、子どもはある程度の自己主張能力を獲得すると考えられる。しかし自己抑制能力はまだ発達の途中にある。したがって、状況に合わせて自分の行動を制御する力を育てていくことが保育の中での重要な課題になる。本研究では、幼稚園の年長児に対してVLFプログラムを実施して、その効果を検討するものである。

VLFプログラムとはSelmanが提唱した向社会的行動を促すような教育プログラム(Voice of Love and Freedom)である(渡辺, 2001a)。これはいわば向社会的行動に焦点を当てたソーシャルスキル・トレーニングといえる。渡辺(2001b)はVLFプログラムを次の4つのステップからなると紹介している。

ステップ①結びつき：教師や保育者が個人的な体験を子どもたちに話し、信頼関係を結ぶ。体験談は、子どもが身近に感じている対人関係の葛藤に関わるようなものが望ましい。また、発達段階に応じてゲームや手遊びを取り入れてもよい。

ステップ②話し合い：理解に時間がかからず、感情移入しやすい題材を選ぶことが必要である。実際には絵本教材を用いることが多い。ただし、絵本に限定されているわけではない。物語の中で対人関係の葛藤が描かれている場面で立ち止まり、その状況での登場人物の気持ちや立場を推測させる。

ステップ③実践：人と人との葛藤の場面を解決するための行動を子どもたちに考えさせ、実際に動くように導く。話し合い(社会的問題解決)やロールプレイを用い、

様々な視点を体験したり、解決策を考えたりすることによって、異なる立場の考え方や気持ちに気付くことができると考えられる。

ステップ④表現：書く、描くといった表現活動を通して、自分の心に内在化した思いを表現させる。発達段階に応じて日記(自分を表現すること)や手紙(読み手の立場を意識して表現する)を書かせたり、物語の続き(第3者の視点から全体を理解する)をつくらせたりする。

この4つのステップの他に、学習したスキルを家庭でも実行するために、保護者の協力を得てホームワークを課す場合もある。VLFプログラムには標準的な教育内容やセッション数の基準があるわけではなく、対人葛藤の内容に含む絵本を用いてさまざまな実践が行われている。

渡辺(2001b)は、幼稚園および小学校でVLFプログラムの実践を行った。ある幼稚園における実践では、年長児を対象として1学期ごとに1回ずつ、2日連続のセッションを行った。その結果、VLFを実施したクラスでは1学期のプリテストから2学期のポストテストにかけて教師評定による子どもたちのソーシャルスキル得点が向上した。また高橋(2004)は、渡辺(2001a)の実践を参考にしながら幼稚園の年中児を対象にVLFプログラムを実践した。高橋(2004)は11月～12月にかけて集中的に3セッションの実践を行った。その結果、25項目からなるソーシャルスキル尺度(保育者の評定による)において、8項目で有意な子どもの行動の改善がみられた。しかし1項目だけ有意に得点が低下した項目もあった。

高橋(2004)の実践は年中児が対象であったこと、短期間に3セッションを行っただけであったこと、1セッションあたりの所要時間が30分を超えてしまったために子どもの集中力が続かなかったこと、などの問題点があった。

^{*} 学校法人白藤学園白藤幼稚園 ^{**} 富山大学人間発達科学部附属幼稚園

VLF の効果がそれほど顕著に表れなかったのは、以上の問題が複合していたためであると思われる。今後は、プログラムの内容や実施方法を改善してより効果的なプログラムを開発していくことが、保育実践の中に VLF を定着させるためには必要であろう。

そこで本研究においては、VLF プログラムの実施方法を改善し、その教育的な効果を検討することを第 1 の目的とする。第 2 の目的として、今回実施した VLF プログラムの実施上の問題点を検討し、幼稚園教育において VLF プログラムを導入する際の留意点を明らかにする。

第 1 の目的を達成するために、従来のように絵本や紙芝居を用いた VLF の教材・進め方に加えて、子どもたちの日常生活を撮影したビデオを上映し、各自のよいところをフィードバックする活動を取り入れる。本研究では、ビデオによるフィードバックを取り入れた VLF プログラムを、改良型 VLF プログラムと表記する。本研究においてビデオによるフィードバックを取り入れた理由は、子どもたちがお互いの向社会的行動に気づいたり、自分が向社会的に振る舞うことができるという認知を高めるためである。

伊藤(2003)は、向社会的行動が頻繁にみられない子どもでも、向社会的に振る舞うことができるという認知を高めることができれば、行動の変化が見られると報告している。特に向社会的行動がみられた場面で「優しいから援助したのね」とほめることは、子どもの「自分は向社会的に振る舞うことができる」という認知を高めるために有効な方法だと述べている。そこで本研究では、日常生活に見られる対象児の向社会的行動を撮影し、そのビデオを一斉保育の時間に上映する。その際に実践者が登場する子どもについて「〇〇ちゃんは優しいんだね。」といった声をかけることにする。

この改良型 VLF プログラムの効果を検討するために、プログラム実施の前後に担任保育者による学級の各幼児についてのソーシャルスキル尺度の評定を行う。諸事情により、本研究では統制群を設けることはできなかった。また、担任保育者がプログラムの実践の様子を見学しているため、プリーポストテストの比較は盲検法ではない。このような統計処理上の問題はあるが、担任保育者がプログラムの立案に参加することで、教育実践上の有効な示唆が得られると思われる。第 2 の目的については、改良型 VLF プログラムを実践した保育者の自評に基づいて、実践する上で困難を感じた点や改善してうまくいったと感じた点を整理する。

改良型 VLF プログラム実践の概要

対象児：富山大学教育学部（現：人間発達科学部）附属幼稚園の年長クラス（1 クラス）に在籍する幼児 27 名。内訳は男児 14 名、女児 13 名である。

実施期間：2004 年 6 月下旬～12 月中旬

手続き：改良型 VLF プログラムは、一斉保育の時間帯を利用して 5 回実施した。そのうち 3 回はビデオ視聴による向社会的行動のフィードバックで、2 回は絵本とパネル教材を用いた通常の VLF プログラムであった。実践者は幼児教育を専攻する大学 4 年生で、本研究の実施幼稚園における教育実習経験を持つ者であった。実践者と対象児との信頼関係を形成するために、実践の前に対象児と関わる時間を 5 日間設けた。

実施方法：5 回にわたる実践の概要は以下の通りである。

第 1 回：ビデオ視聴による向社会的行動のフィードバック(1)

第 2 回：ビデオ視聴による向社会的行動のフィードバック(2)

第 3 回：絵本を用いた VLF プログラム(1)・(2)

第 4 回：パネル教材を用いた VLF プログラム(3)

第 5 回：ビデオ視聴による向社会的行動のフィードバック(3)

ビデオ視聴による向社会的行動のフィードバックの実践では、被験児の日常の園生活で観察された向社会的行動を撮影し、1 場面につき約 15～30 秒に編集した映像を用いた。また通常の VLF プログラムの題材は、子どもたちの生活でよく見られる葛藤場面を含んだ絵本やパネルを用いた。実践園の時間の都合により、結びつきのステップは一部省略した。なお、第 3 回の VLF プログラムは、一連のプログラムを 2 日間に分けて実施した。毎回の実践の様子をビデオに録画し、実践者のことばかけや子どもの行動・発言を文字化した記述データを作成した。

改良型 VLF プログラムの効果の測度：渡辺(2001)が構成したソーシャルスキル尺度を用いた。この尺度は 25 項目から成っており、「全然しない(1 点)～いつもそう(4 点)」という 4 件法で得点化されている。担任保育者に評価用紙を渡し、27 名の対象児全員についての評定を求めた。

研究Ⅰ 教育的効果の検討

ソーシャルスキル尺度の得点の変化 研究目的 1 について検討するため、プログラム実施前後のソーシャルスキル尺度得点の比較を行った。まず 25 項目からなる尺度の情報を縮約するため、プリテストのソーシャルスキル尺度に対して主成分分析（固有値 1・equamax 回転）を実施した。その結果、7 つの主成分が抽出された。それぞれの成分に負荷した項目から、第 1 主成分：責任転化傾向、第 2 主成分：主張と向社会的行動、第 3 主成分：妨害行動、第 4 主成分：自己制御の欠如、第 5 主成分：礼儀と責任受容、第 6 主成分：仲間入り、第 7 主成分：協調性と命名した。その結果を Table 1 に示す。

次に、VLF 実施前の 7 つの主成分に基づいて、負荷

した項目の合計点を項目数で除した尺度得点を算出した（なお、負に負荷した項目は素点を逆転した）。そして 7 つの下位尺度得点を従属変数とし、評価時期（VLF 実施前・後）を被験者内要因とする多変量分散分析を実施した。その結果、 $\Lambda=.301$, $F(7,20)=6.628$ で、0.1%水準の有意な多変量主効果が得られた。個別変量 ($df=1,26$) については、第 1 主成分では $F=9.721$ ($p<.01$)、第 3 主成分で $F=5.830$ ($p<.05$)、第 4 主成分で $F=7.558$ ($p<.05$)、

第 6 主成分で $F=27.563$ ($p<.001$)、第 7 主成分で $F=21.14$ ($p<.001$) となり、5 つの尺度得点で、評価時期の主効果が得られた。

プリテストとポストテストの間の 7 つの尺度得点を Figure 1 に示す。Figure 1 より、他者への責任転嫁、妨害行動、自己制御の欠如は減少し、仲間入りと協調性が増加したことがわかる。すなわち、改良型 VLF プログラムの実施後にはよい方向への変化が認められた。

Table 1 ソーシャルスキル尺度の主成分分析結果 (equamax 回転後)

項目No.	内 容	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	共通性
質問 9	いやなことは友だちにやらせる	.852	.160	.107	.125	-.126	.228	-.203	.888
質問15	人の悪いところや失敗したことをよく言う	.794	-.241	-.022	.105	.146	.022	-.052	.725
質問 8	人のせいにする	.783	.010	.210	.122	-.176	.239	-.360	.889
質問 2	友だちと遊ぶより、ひとりで遊ぶ	.488	-.088	-.224	-.070	-.378	-.332	.190	.591
質問 7	友だちの考えと違うとき、きちんとその理由を言う	.052	.927	-.032	-.043	.088	.060	-.011	.877
質問11	友だちから頼まれたことが、いやなときはいやといえる	.289	.662	.513	.263	-.140	.091	.001	.882
質問 6	友だちが何かじょうずにできたとき、ほめることができる	-.331	.614	-.184	.297	.479	.149	.010	.860
質問 1	困っている友だちを助ける	-.209	.552	-.146	.111	.508	.203	.387	.832
質問19	たのまれたことは最後までやる	-.335	.486	-.138	-.386	.299	-.051	-.067	.613
質問20	人のじゃまをよくする	.012	-.053	.832	.153	.130	.074	-.166	.768
質問25	友だちの話を最後まできく	-.286	.195	-.693	-.348	-.200	-.017	.020	.763
質問10	相手の気持ちを考えて話す	-.121	.382	.513	-.033	.461	.004	.309	.733
質問16	がまんしたほうがいいときは、がまんできる	-.088	.149	.119	-.817	-.223	.106	.093	.782
質問13	けんかをする	.129	.121	.438	.748	.241	.086	-.134	.866
質問24	きまりをまもる	.044	-.213	-.422	-.700	.053	.110	.148	.752
質問17	すぐ怒る	.530	.003	.170	.624	-.272	.231	-.026	.827
質問18	先生や友だちにあいさつをする	.169	-.038	.245	.119	.802	.077	-.104	.763
質問 3	だれかがやさしくしてくれたとき、感謝の気持ちが表現できる	-.175	.494	-.034	-.051	.603	.171	.247	.733
質問 5	自分が悪いと思ったらすぐ謝る	-.242	.221	.266	.466	.559	.132	.171	.754
質問23	友だちが遊んでいるところをじっと見ていることが多い	-.013	-.050	.149	.035	-.048	-.898	-.034	.836
質問 4	引っ込み思案で思ったことが言えない	-.287	-.343	.009	-.067	-.102	-.705	-.217	.760
質問14	遊んでいる友だちの中に入っていくことができる	-.096	-.146	.501	.075	-.010	.684	.193	.793
質問21	自分からだれかに話をするのが苦手である	-.371	.001	-.205	.151	-.301	-.636	.233	.752
質問22	悪い言葉を使ったり、乱暴な遊びが好き	.027	.147	.259	.044	-.064	.041	-.832	.788
質問12	みんなでなかよく遊ぶことができる	-.122	.200	.341	-.167	-.099	.242	.748	.827
負荷量平方和		3.326	3.074	2.924	2.916	2.706	2.676	2.029	-
説明率 (%)		13.30	12.30	11.70	11.67	10.83	10.71	8.12	78.61

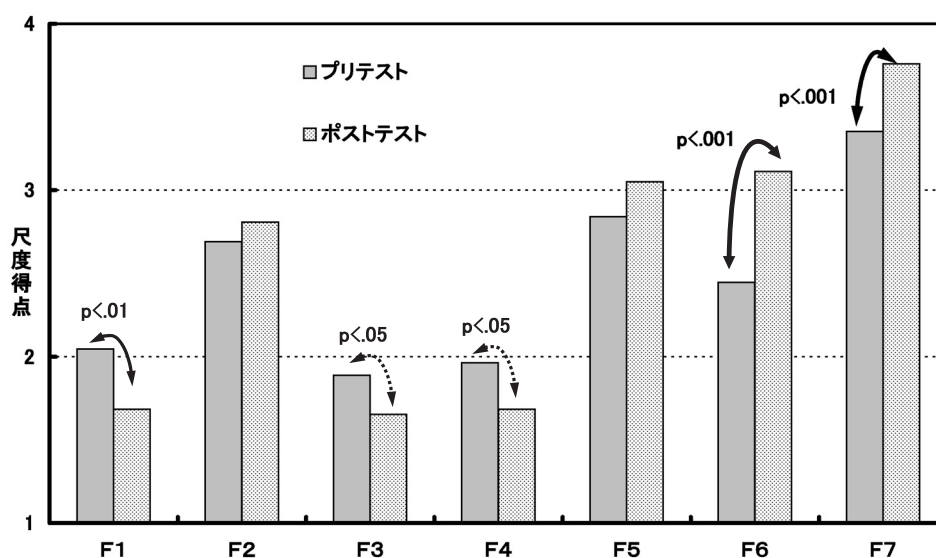


Figure 1 ソーシャルスキルの変化

考察 担任保育者の評価によれば、プログラムの前後で子どもたちの社会性は向上していた。しかしプリテストを6月に実施し、ポストテストの実施が12月であったことから、純粋に改良型 VLF プログラムのみによる社会性の向上であるとはいえない。特に本研究では統制群を設けていないために、改良型 VLF プログラム以外の経験の影響を統制できていない。また、担任保育者が VLF プログラムの実施の様子を観察したり、上映する映像について実践者と打ち合わせをしているため、担任保育者が子どもたちの日常的な向社会的行動に敏感になっていた可能性もある。このように、統計学的な見地からは改良型 VLF プログラムの直接的な効果を実証することは困難である。

しかし7つの主成分得点のうち5つで望ましい方向への変化が見られたことは、教育的には望ましいことである。プログラムの実践中に、子どもたちがお互いの優しい面に気づいたり、ロールプレイの中で他者の気持ちを考える体験を積んだこととは、おそらく何らかの形で子どもたちの向社会的行動に寄与しているはずである。したがって改良型 VLF プログラムを実践することは、通常の保育活動をより深めていくために有効なものであると思われる。

研究Ⅱ 実施上の問題点についての検討

本研究の第2の目的について検討するため、以下では、改良型 VLF プログラムの実践者の自評や実践中の録画を文字化したデータ、および担任保育者からの聞き取りによって得られた情報などの記述的なデータを分析する。そして、実践の詳細な経過と実践上の問題点を明らかにする。

対象としたクラスの様子：1学期の時点では、それぞれの子どもが個々の自由な活動をしており、自分の意志をはっきり伝えることができる子どもが多いように感じられた。しかし、各自の活動が邪魔されたり、自分の意志がうまく伝わらなかった時には、思わず手が出てしまったりきつい言葉を相手に言ってしまうなどのトラブルが生じる傾向があった。常に一緒に遊ぶ仲良しの友だちをもつ子どもがいる一方で、一緒に遊ぶ友だちが決まっていない子どももいた。

また、何か困ったことがあった時には、友だちではなく保育者の助けを求める姿が多く見られた。クラス担任も、子どもたちがすぐに大人に頼ることが多いと感じていたという。

実践を開始する時点では、子ども同士の関わりが日に日に増えており、今まであまり関わりがなかった友だちと遊んだり、一人で遊んでいた子どもが集団の中に入っていくなど、新しい人間関係が築かれつつあった。わからないことがあったときには、大人ではなく友だちに尋ねるという姿も徐々に見られるようになってきた。

しかし、善悪の判断はついてはいるがまだ自分のしたいことを優先してしまう傾向にあり、道徳的判断に基づいた行動には至らない子どもが多いようである。子どもたちの中には自分の思いを強くもっていて、時にそれが周りの子どもたちに「わがまま」「○○ちゃんは悪い子」というイメージを与えてしまう子どももいた。周りの子どもたちの中には、このように否定的なイメージが定着してしまった子どもが向社会的行動を見せたときには、あまりその行為を認めたくないという態度を示す子どももいた。また、女兒の中には優しくよい面がたくさんあるのにそれをうまく表現できない子どももいた。

担任のクラスの認識と保育のねらい：

実践を開始する前に担任保育者が把握していたクラスの状態、および今後の保育のねらいは以下の通りである。

- ・困った時にすぐ大人に頼る子どもが多いため、自分のことは自分で出来るようになって欲しい。
- ・優しく、いいところがたくさんあるのに他の子どもに気付いてもらえない子どものことを、みんなに気付いてもらいたい。
- ・誰かが何か失敗してしまった時に、責めるようなことを言う子どもがいる。そういう時のクラスの雰囲気がよくないので、今後子どもたちと話し合っていきたい。

第1回の実践（2004年9月）

題材(ビデオの内容)：観察中にみられた向社会的行動を4つの場面に編集したもので、シーン①は女兒数名がなわとびをしている場面でA児がなかなか飛べないときに、K児が飛び方を教えている場面である。シーン②はA児が金魚にえさをやっている場面、シーン③は女兒数名が仲良くいも屋さんの看板を書いている場面、シーン④は男児Rと男児Mが協力してもレストランの看板を作っている場面である。また、それぞれのシーンの間に約5秒間の空白が挿入されている。

題材の決定理由：観察中、クラス内の1人（A児）に対して、クラスの他の子どもたちが固定化したマイナスのイメージを持っているように感じたため、A児が動物に優しくしている場面を取り上げた。A児の優しい面をクラスの子どもたちに知ってもらうとともに、A児自身が自分のよい面に気づくことをねらった。また、撮影日にいも掘りの後で行う焼きいもパーティーの準備をしていたため、その準備の中で子どもどうしが協力している姿を取り上げた。

実践のねらい：普段は意識することの少ない友達の姿をビデオで見ることによって、友達の新たな一面を知り、マイナスのイメージをもっている友達にも優しい一面があるということに気付いて欲しい。またビデオに登場する子どもたちは、自分自身の向社会的行動をふりかえることで自分の中にある優しい部分を認識し、今後も「自分は優しい行動が出来る」という自信を持ってほしい。

題材の提示方法：保育室にスクリーンを設置し、プロジェクターでビデオを映写した。対象児たちはこのスクリー

ンを使って映画を見た経験があることから、これから何をするのかという見通しが持てるのではないかと考えられる。また、シーンの後の空白の所でいったんビデオを止め、実践者が話をした。ビデオ上映の様子を Figure 2, 3 に示す。

実践中の子どもたちの様子：子どもたちにとって今回のような活動はなじみのないものであり、何をする時間なのかわからなかったため、落ち着きがないように感じられた。また、子どもたちはいつも自宅で自分が中心に映っているビデオを見ているためか、自分がビデオに映って



Figure 2 ビデオの上映（看板作りの場面）



Figure 3 ビデオを見る子どもたち

いないとわかつた時点で、映像に興味をなくしてしまう子どもも多く見られた。また、ビデオ全体を通して見たいという思いが強い子どもたちもあり、実践者が途中でビデオを止めて話をすることに対して抵抗があったように思われる。

実践上の問題点：実践者が対象クラスにおいて前に出て話をするのが初めてだったために、子どもたちは実践者の話を聞かなければならないという意識が薄かったようである。実践者は近くの子どもにばかり注意がいきまじ、子どもたち全体に目がいき届かなかった。実践者がプロジェクターを操作しながら話をするため、常にプ

ロジェクターの側についていなければならない、子どもたちは誰が話をしているのか分かりにくく話が聞きにくいようであった。

また、これから何をするのかという見通しがもてなかったために、子どもたちは実践に集中しにくかった。逆にビデオを見ることに集中している子どもは、実践者がシーンの終わりにビデオを止めて話をすることに違和感をもっていた。さらに今回上映した映像は1つのシーンが短かったために、子どもたちにはどのような場面であるのかを把握することが困難だったようである。

子どもたちは、自分がビデオに出ているかどうかにはばかり気をとられてしまい、一緒に映っている友だちの行為に目を向けることが困難だった。またシーン④（協力して看板を作っている場面）については、映像の中で制作していた看板がその後に壊れてしまったため、子どもたちにとってあまり良い思い出でなかったことが事後の担任との協議の中で判明した。

ビデオを撮影した日から実践まで日数が経過していたため、子どもたちにとっては映像の内容がずいぶん前のことという印象があったようである。そのため、ビデオに登場している子ども自身も、自分がその時どんな気持ちだったかというのは忘れてしまっている子どもが多かった。

子どもたちがたくさん出てくる場面よりも、「子ども」対「物または動物」を撮影した場面の方が、子どもたちには状況がわかりやすいようであった。

改善べき点：子どもたちが実践者の話を聞こうと感じられるように、次回の実践までに子どもたちとより親くなるための時間をもつ必要がある。また上映の際に、どんな点に注目してビデオを見ればいいのかを子どもたちが意識できるように、ことばかけを工夫する。実践中、シーンごとにビデオを止めて実践者が話をすることについて、子どもたちが違和感なく話を聞けるような動機づけを工夫することも大切である。

映像そのものも、実践者が伝えたいと思うポイントをしぼって撮影・編集することが必要である。また上映するシーンをおある程度長いものにした方が、子どもが集中して視聴することができると思われる。上映する内容については、事前に担任と打ち合わせを行い、子どもたちにふさわしい場面を選ぶ必要がある。

第2回の実践（2004年10月）

題材(ビデオの内容)：観察中にみられた向社会的行動を5つの場面に編集したもので、シーン①は女児Aと女児N、男児Tが協力して制作に取り組んでいる場面で、途中けがをしてしまった男児Tを女児Nが気遣っている映像である。シーン②は男児Rが手伝いをしている場面、シーン③は女児数名と男児Rのトラブルの場面で、子どもたち自身が考えて解決のために行動している場面、シーン④は10人ほどの集団で鬼ごっこをしていたときに、泣いていた女児Yを女児Kが手を引いて一緒に鬼ごっこに

参加している場面、シーン⑤は子どもたちが協力して机を運んでいる場面である。また、それぞれのシーンの間に約5秒間の空白が挿入されている。

題材の決定理由：前回のフィードバック実践では1つのシーンが短く、子どもたちが何に注目してビデオを見るのか伝わりにくかったため、今回は30秒以上の場面を用いた。また、学級内で子どもたち同士の関わりが増え、新たな人間関係が築かれつつあるので、子ども同士が協力して制作に取り組む姿や集団で遊ぶ姿を取り上げた。

実践のねらい：ふだんは意識することのない友達の姿をビデオで見ることによって、友だちの新たな一面を知ったり、友だちの優しい一面に気付いて欲しい。

また、自分自身の向社会的行動をふりかえることで自分の中にある優しい部分を認識し、「自分は優しい行動が出来る」という自信を持って欲しい。

題材の提示方法：第1回と同じように保育室内のスクリーンでビデオを上映する。第1回の実践ではビデオの空白の場面で映像を止めて実践者が話することに違和感を持っている子どもが多く、改善の必要性が感じられた。そこで、ビデオ上映の前に「誰が何をしているかな？」とクイズのように動機づけの発問をした。空白の場面で、ビデオを止め「答は…」と言ってビデオの内容を振り返るとにした。クイズ方式にすることにより、ビデオを途中で止めて実践者が話することに違和感を持ちにくくなると思われる。

実践中の子どもたちの様子：幼稚園で健康診断があったため、ときどき実践から抜けていく子どもたちがいた。しかし第1回の実践に比べ、集中してビデオを見ることができていた。空白のシーンでビデオを止めて話をしていると「もう一回今の(場面)見たい」などといった声を聞くことが出来たので、理解しにくかったシーンはビデオを巻き戻してもう一回上映した。

女兒の中には「○○ちゃんやさしい」などという発言をする者もあり、人と人との関わりに気がつく子どももいた。男児はまだ、自分がビデオに出ているかどうか気がなる子どもが多かったようである。前回よりもビデオを止めて実践者が話することに慣れたようだが、やはり「早く続きを見せて」と言う子どもも見られた。

健康診断があったため、途中で対象児がしばしばクラスから抜けることがあった。特に、上映・話し合いの最中に健康診断に行く準備をしなくてはならない子どももあり、その際にはビデオから注意が外れていたように思われる。

改善された点：事前に担任保育者とビデオの内容について協議を行い、上映する場面について確認した。

実践者はクラス全体に対して話をすることができた。また、導入時に映像の中のどんな場面に注目して欲しいかを伝えたので、誰がビデオに出ているかだけでなく何をしているかも見ることができていたように思う。シーンとシーンの間の空白の場面では「みんなわかったかな」

とビデオの内容を子どもたちに尋ねるような言葉をかけると、ビデオを止めてもあまり違和感がないようだった。

さらに、ビデオを上映している間の子どものつぶやき・発言を取り上げ、全体に伝えるようにした。そして、ビデオを見ている子どもたちに「何をしているかな」などと再度問いかけをして、どこに注目してビデオを見て欲しいかを伝えることができた。

実践上の問題点：クラスの中で円に座って手遊びをしてから、スクリーン前に移動して実践を行った。移動時に「スクリーンの前に行く」としか伝えていなかったもので、子どもたちの中には前回のようにプロジェクターのすぐ後ろに座ってしまい、ビデオが見にくくなってしまいう子どもがいた。移動する前に、座る位置について説明しておく必要があった。

今回は、上映の前に映像の何を見て欲しいかを伝えたため、ビデオに登場する子どもたちの動作についての発言が以前より多くみられた。しかし「何をしているかな」と問いかけたため、「友だちが何をしているか」は分かっても、「友だちがどういう気持ちでいるか」については話し合いを深めることができなかった。

これまでの2回の上映で、ビデオに映っていない子どもの中には、「自分はビデオに出てこないから」と実践に興味をなくしてしまう子どももいた。そういった子どもの思いも大切に、クラス全体が積極的に参加できるよう工夫する必要がある。

今回は幼児に挙手を求めるのではなく、実践者が子どもたちのつぶやきをひろうようにして話を進めた。そのため、たくさん子どもたちが発言するようになったが、実践者が取り上げきれないことがしばしばあった。また、友だちの「やさしさ」を実践者が子どもたちに伝えようとするあまり、実践者の思いを子どもたちに押し付けてしまったようである。子どもたちが自然な形で友だちの「やさしさ」に気づくことができるように、ことばかけを工夫する必要があるだろう。

次回からは通常のVLFプログラムを実施し、その後もう一度ビデオによる向社会的行動のフィードバック実践を行う予定である。絵本やパネル教材を使用した後では、ビデオ映像の中のどんなポイントに着目すべきかが子どもたちにわかりやすくなることが想定される。

第3回の実践（2004年11月）

題材：絵本「にじいろのさかな」を用いる。ストーリーは次の通りである。きらきらうろこを持つにじうおは、みんなから羨ましがられている。他の魚たちからきらきらうろこを分けてと言われるが、いつもそっぽを向いている。そのうちに友だちはいなくなり、ひとりぼっちになってしまう。にじうおはどうしてよいかがわからない。たこに相談にいくが、どうしたらいいか悩んでいる際に、小さい魚がうろこを一つ分けて欲しいと頼みにやってくる。にじうおがうろこを分けてやると小さい魚はとても喜ぶ。その様子を見てにじうおはとても幸せな気持ち

ちになった。その後、にじうおは自分のきらきらうろこをほかの魚に分けてやり、友だちを作ることができるようになる。

題材の決定理由：自由遊びの時間に、制作の材料を独り占めしてしまい他の子どもたちから非難されている子どもがいた。物語を通して、大切なものをあげたくないという気持ちが悪いことではないということや、みんなで物を分け合って一緒に遊ぶことは楽しいということを感じて欲しい。また観察中、絵本や紙芝居に興味をもって子どもが多く、集中して物語を楽しんでいたため、子どもにとって違和感なくプログラムに参加できるのではないかと考えられる。

実践のねらい：自分のうろこをあげたくないと思っているにじうおの気持ちと、にじうおのきれいなうろこを分けて欲しいと思っている小さい魚の気持ちを考えることによって、いろいろな気持ちがあることに気づいて欲しい。また、ロールプレイで実際に演じてみることによって、さまざまな視点を実際に体験して欲しい。さらに、友だちが演じる姿を見て自分と違う思いもあるということを知ってほしい。

題材の提示方法：絵本「にじいろのさかな」を読み、内容について話し合う。実践は2日間に分けて行い、1日目にはにじうおに友だちがいなくなるところまでを読んだ。翌日にはその続きを読み、にじうおや友だちの気持ちを考える話し合いとロールプレイを行った。

実践の様子：本研究でロールプレイに用いた絵カード（にじうおと友だち）を Figure 4 に、実践の様子を Figure 5～7 に示す。絵本の読み聞かせの際には、子どもたちは実践者の話に集中していた。視覚的に分かりやすいため、実践者の問いかけにも答えやすかったと思われる。

またロールプレイに関しては、最初に実践者がパネルを出した時は何をするのか見通しが立たなかったようだが、実践者が子どもと一緒に一度役を演じることによって、何をすればよいかがわかったようで、やりたいと言う子どもが増えた。

しかし多くの子どもはパネルを持って役をやりたいという思いが強かったようで、友達が役を終えるとすぐに手を挙げ始めた。そのため、役をやった友だちの意見について考えたり、登場人物の気持ちを深く考えたりすることができなかった。しかし子どもたちの中には、役をやった子どもに対して「〇〇くんおもしろかった。」という子どももあり、全ての子どもが友だちの発表を聞いて

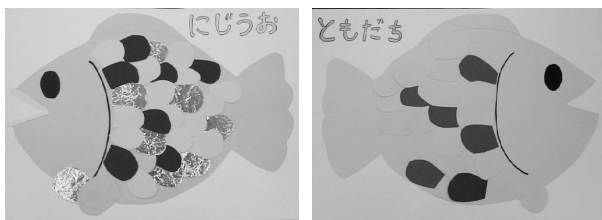


Figure 4 にじうおと友だちの絵カード



Figure 5 1日目の読み聞かせの様子



Figure 6 2日目の話し合いの様子



Figure 7 にじうおと友だち役のロールプレイ

ていなかったわけではない。

また、2日目は実践が長くなってしまったため、絵本を読み終わってしまうと集中力がきれてしまい、実践者の体験談に入ることは出来なかった。

実践上の問題点：実践を2日間に分けたことで、1回の実践時間が15分程度になり、集中力が途切れにくくなった。

しかしロールプレイは、絵本の中のことば（セリフ）であるという印象が強く、子どもたちが自分の生活体験と関連づけて考えることが困難だった。また実践者はずっと絵本を読み聞かせる立場であったため、子どもたちのつぶやきを他の子どもたちに伝えることができなかった。

同じ絵本が家にいるある子どもの中には、2日目には続きを読んできた子どももいた。そのため、題材に対する興味が薄れてしまっているようであった。またストーリー展開を知っているため、回答の内容が固定化しているようであった。

1日目には「うろこをあげるか？」という問いかけに対して子どもたちの意見が分かれていたが、2日目には全員が「あげる」という答えに収斂していた。1日目にいろいろな意見を取り上げて、ひとりひとりの違いを認める必要があったと思われる。

また、途中でロールプレイを入れたため、いったん絵本の世界から離れてしまい、ロールプレイの後で集中力が途切れてしまう子どもがいた。その他には、ロールプレイ後に、使用したパネルが気になって話が聞けなくなる子どもがいた。時間の都合でロールプレイを数組しか行わなかったのだが、ソーシャルスキルトレーニングの本質はロールプレイによってスキルを定着することにあるので、多くの子どもがにロールプレイを体験できるような時間設定が必要である。

ロールプレイの時には、役をやりたいという気持ちが強すぎて友だちの話を聞けなかったようである。友だちの発言を聞きたくなるような声かけを事前しておく必要があった。また、役が終わった後に子どもたちもすぐもとの席に戻さずに、演じた役・相手役の気持ちについてロールプレイについて話し合う時間を設けることが有効であると思われる。

改善すべき点：話し合いやロールプレイの前に、友だちの話を聞けるようなことばかけをする。また、子どもの思いが周囲の友達に伝わるよう、読み聞かせ中のつぶやきも取り上げることが望ましい。

今回は読み聞かせを2日間に分けたため、翌日には話の続きを読んできた子どもがいた。そこで1日で行うことができるように、短い内容の題材を設定する方が話し合いやロールプレイがスムーズに実施できるであろう。

第4回の実践（2004年12月）

題材：幼稚園で日常的に見られる葛藤場面をパネルにしたもの2枚（富山県教育委員会、2003・2004）を用いる。

①パネル1「あっちであそぼう」 積み木で遊んでいる子どもたちのところへ1人の男児がやってきて、園庭を指さして1人を外に誘う。積み木で遊んでいる子どものセリフ（吹き出し）は空欄になっている。

②パネル2「こんなときどうする」 砂場で遊んでいる子どもたちが、誤って他の子どもに砂や水をかけてしまう。パネルに「こんなときどうする？」というキャプションが書かれている。

本研究で使用したパネルを Figure 8・9 に示す。



Figure 8 パネル1（富山県教育委員会、2004）



Figure 9 パネル2（富山県教育委員会、2003）

題材の決定理由：どちらのパネルに描かれている場面も幼児が日常的によく経験するできごとであり、子どもたちが自分の体験を想起しながら話し合いができると考えられる。

実践のねらい：実際の遊び場面で、この2つの場面に類似したできごとが観察された。そのため、このパネルを使って話し合いをすることで「誘う側・誘われる側・先に遊んでいた友だち」の3者の気持ちに気づいたり、うっかり他児に迷惑をかけてしまったときに、「迷惑をかけた側・かけられた側」のそれぞれの意図や感情に気づいて、適切な行動がとれるようになってほしい。

題材の提示方法：1枚ずつパネルを呈示し、その内容について話し合う。

実践中の子どもたちの様子：初めは何をすればよいのかとまどっていたが、自分たちの生活でもよく生じるできごとなので、興味を持ったようだった。実践者の問いかけに対しては、砂場遊びにおけるルールを発表するなど、自分の体験を重ねて話をしている子どもが多かった。自分の意見を発表するだけでなく、友だちの意見も聞くことができるようになった。

しかしパネルがそれぞれ1枚であり、ストーリーの展開がないため、途中で飽きてしまう子どももいた。また、積極的に発言する子どもとが特定の子どもに限られているようだった。

改善された点：前回の実践から改善された点は以下の通りである。①短い場面のパネルを使用したため、子どもたちが話し合いをする気持ちになり、友だちの意見を聞けるようになってきた。②1日で実施できる内容と量だった。③ロールプレイは実施しなかったが、パネルに描かれたそれぞれの子どもの立場について話し合うことができた。

実践上の問題点：今回の実践における問題点は以下の通りである。①このような場面は、日常的に生じる様々なトラブルの場面で、1回だけの話し合いで終わるのではなく、継続的に使用していった方が望ましいと思われる。②全体的に子どもたちは自分の意見を述べていたが、挙手しないで発言する子どもも多く、全ての子どもの声を拾い上げることができなかった。③発言する子どもが固定しがちになってしまった。特に後ろの方の座席に座っている子どもにも声をかける必要がある。④子どもたちが自分のクラスの砂場遊びのルールについて発表しているときに、もっと話し合いを深める必要があった。⑤保育時間の都合により今回はロールプレイを実施しなかった。しかしこうした日常的な場面での誘い方、断り方、相手の気持ちに配慮した発言などを練習する時間を確保すべきである。

第5回実践（2004年12月）

題材（ビデオの内容）：子どもたちの向社会的行動を6場面選んで編集したものである。シーン①は、女兒2人が協力して石けんでクリームを作っている場面である。シーン②は男児5名と女兒1名がサッカーをしている場面で、サッカーを始める前にチーム分けや審判を決めているシーンから、試合が始まってゴールを決めるところまで、ある程度長い場面を編集したものである。シーン③は女兒AがBハンカチを借りて2人で話をしている場面である。シーン④は3人の男児がカメラに向かってふざけている場面、シーン⑤は子どもまつり（生活発表会）の練習風景をグループごとに撮影し編集したもの、シーン⑥はたくさんの子どもたちが砂場で水路を造って遊んでいる場面である。各シーンの間には約10秒間の空白が挿入された。

題材の決定理由：2学期の後半になって、多くの子どもたちが一緒に遊んでいる姿が見られるようになった。役割を決めて一つのものを作り上げたり、ルールを守って遊ぶ光景が頻繁に見られるようになってきた。そこで集団で活動している場面を中心に撮影した。また第1回・2回の実践で自分が登場しなかったために興味を失いかけていた子どもが登場するように配慮した。

実践のねらい：子どもたちが協力して遊ぶことの楽しさ、達成感などを映像から感じとって欲しい。

題材の提示方法：第1回・2回と同様に、保育室内のスクリーンにプロジェクターで映像を上映した。今回はビデオを途中で止めずに、ある程度長いシーンをそのまま流しながら子どもたちと話し合いをした。

実践中の子どもの様子：「ビデオ見るの？やったー。」と喜ぶ子どもがいる一方で、「ビデオ見たくない。」と渋る子どももいた。また、自分や友だちが出演していることに気をとられてしまい、登場人物が何をしているのかを把握することが困難なように思われた。

実践上の問題点：今回の実践では、空白シーンでビデオを止めずに話し合いをした。しかし10秒間では十分に話し合いの時間がとれなかった。今後は空白の時間をもっと長くとり、「○○ちゃんは何をしていたのかな？」「○○ちゃんはどんな気持ちかな？」といった字幕が画面に流れるような編集を行うことで、話し合いが実施しやすくなるであろう。

全体的考察

本研究では、改良型 VLF プログラムの教育的効果の検討と、実践上の問題点の検討という2つの目的を設定し、前者については量的な分析、後者については質的な分析を行った。以下でその成果について考察する。

改良型 VLF プログラムの教育的効果 第1の目的については、プログラムの実後に幼児の自己抑制を含む向社会的行動の向上が見られた。渡辺(2001a)ではわずしかソーシャルスキル得点が上昇していなかったが、本研究では5つの主成分で有意な得点の上昇が認められた。先にも述べたように、本研究では統制群を設定していないため、子どもたちの成長が VLF プログラムの直接的な効果であることが十分に証明されたとはいえない。しかし、仲間との協同遊びを経験することが幼児期後期～児童期の初めにかけての発達課題であること（小林, 1998）を考えれば、本研究を実施したクラスでは発達課題を達成しつつあるといえる。したがって、通常の保育活動との相乗的な効果があったにせよ、改良型 VLF プログラムが発達課題を達成するために何らかの寄与をしていたことは十分に考えられる。

実践上の問題について 担任保育者から得られた情報と実践者の自評・保育記録などを検討した結果、VLF プログラムを保育実践に取り入れる際の問題点や今後の検討課題は以下のように整理できる。

①**題材の選定について** VLF プログラムでは題材に絵本を用いることが多く、本研究でも絵本や紙芝居を用いてプログラムを実施した。絵本は子どもたちの生活に身近な存在であり、日常の保育に取り入れやすい。子どもたちの中には絵本を読んでいる途中で話し合いをするに違和感を覚えた子どももいたが、何度も繰り返しプログラムを行うことで活動の見通しが立ち、話し合いにも参加できるようになると考えられる。

また、ロールプレイは子どもたちにとって、興味を持って楽しめる活動であったと思われる。しかし、子どもたちは登場人物の気持ちを考えてセリフを言うことよりも、パネルを持って役をやりたいという思いが強かったため、「さまざまな登場人物の視点を体験する」という点が達成できたかどうか疑問が残る。しかしロールプレイを何度も実施し、保育者が根気強く「話している友だちの話を聞こう」「登場人物はどんな気持ちかな」などと声をかけ続けることによって、ねらいを達成することができるとは思えないだろうか。

②ビデオの使用について 本研究では、従来のVLFプログラムを改良し、ビデオ上映を取り入れた。そのねらいは、子どもたちが自分自身の向社会的行動についての認知を高めることと、友だちのよいところに気づくことにあった。しかし第1回、第2回と回を重ねるうちに子どもたちから「ぼく(ビデオに)映ってなかった」という意見があった。また、自分が映らないことがわかると、興味や集中力をなくしてしまう子どもが多かった。そのため、できるだけ多くの子どもがビデオに登場するよう配慮した。しかし、1つの場面に登場する人物が多ければ多いほど、子どもたちは「誰が登場するか」ということばかりに気をとられてしまい、登場人物が「何をしているのか」「なぜその行動に至ったか」を考えることが困難であった。

また、活動が「ビデオを見る」だけの単調なものであり、子どもたちは自分が登場する場面であっても、長い間ビデオが続くと実践に対する集中力をなくしてしまった。逆に、1つの場面に対する時間が25秒程度の短いものであると、子どもたちはビデオに「誰が登場するか」ということを見るだけで精一杯になってしまい、場面の把握をするのが困難だった。したがって、実践に用いるビデオを編集する際には、1つの場面に対して約30秒～1分程度の場面が適していると考えられる。また、必要に応じて実践の合間に手遊びなどを取り入れてもよいであろう。

また、シーンごとの間に空白を入れてビデオの内容について話をしたが、子どもたちは「ビデオの続きを見たい」という思いが強く、あまり話し合いを符うことができなかった。シーンの間には空白場面よりも「何をしてきたかな?」や「どうして〇〇していたのだろう?」といった問いかけ(もしくは字幕)を入れた方がよいであろう。そうすることによって、子どもたちは話し合いの内容を把握しやすくなると思われる。そして、話し合いの内容が分かることによって実践者との話し合いにも参加することができると考えられる。

本研究では、ビデオの内容について話し合う時間が十分とれなかったため、実践者が当初ねらいとしていた「自らの向社会的行動についての認知を高める」「友だちのよいところを知る」という点は十分に達成されなかった。しかし、ふだんの生活の中で子どもたちが、自分自

身や友だちの向社会的行動を意識して見る機会ほとんどないと思われるので、ビデオを用いたフィードバックにもそれなりの意義があると思われる。また実践者が場面について伝える前に、ビデオを見ながら子どもたちが「〇〇ちゃん、優しいね」などという発言をしていた。そのため、ビデオを見ることが友だちの良いところを知るきっかけになったのではないかと考えられる。

まとめと今後の課題 VLFプログラムを保育に導入することは、幼児の社会性の発達を促す上で効果があると思われる。しかし、VLFプログラムの4つのステップにとらわれることよりも、VLFプログラムの本質的な部分を生かしながら、通常の保育活動に取り入れやすい題材や形態を検討する必要がある。

最後に実践をする上で明らかになった問題点をふまえ、幼稚園教育にVLFプログラムを導入する上での今後の課題について検討したい。

①VLFプログラムを実践をする上での留意点 実践者は読み聞かせを行いながらも、子どもたちの発言やつぶやきを聞き逃さず、必要に応じて他の子どもたちに伝えていく柔軟性が必要である。また、日頃から子どもたちめ発達段階や人間関係を把握し、その上で題材選びやねらいを決定する必要があると考えられる。

本研究では、担任保育者以外の者がプログラムの実践に当たったために、子どもたちの様子を正確につかむことができなかった。担任以外の実践者がプログラムを実施する場合には、実践直前に観察日を設け、子どもたちの生活や遊びの展開を把握しておく必要があるだろう。したがって、担任保育者がVLFプログラムを実施することがもっとも有効であるといえよう。そのためには、担任がVLFプログラムのねらいや進め方を熟知し、日常生活の中に見られる子どもたちの向社会的行動を積極的に取り上げることが必要である。

②ビデオを用いる際の留意点 改良型VLFプログラムは、子どもたち自身の向社会的行動をビデオ上映することに特徴がある。しかしビデオ映像を事前に撮影して編集することは、実践の準備にかなりの時間を要するので、通常の保育に取り入れていくことは難しい。保育者に準備のゆとりがある場合や協力者が得られる場合には、ビデオを用いることが「子どもたちの向社会的行動についての認知を高める」「クラスの友達のよいところを知る」ために意義があると思われる。

本研究ではビデオの上映をスクリーンとプロジェクターを用いて行った。しかし、子どもたちとスクリーン、プロジェクターの位置関係がうまく取れなかったため、実践をスムーズに行うことが困難であった。そのため今後は、子どもたちとプロジェクターとの位置関係の改善を検討するとともに、スクリーン以外の題材の提示方法についても考えていく必要がある。

また、ビデオを用いることにこだわらず、デジタルカメラで撮影した静止画像をその日のお集まりの時間に

TV画面上に映すなど、より簡便なフィードバックの方法について模索していくべきだと考えられる。デジタルカメラの画像であれば、編集せずにその日のうちに上映することが可能である。したがって、子どもたちの記憶が薄れないうちに呈示することができ、紙芝居や絵本を用いるよりもより実感を持って話し合いに臨めるのではないだろうか。今後は、実際に自分たちが映った静止画像を用いて、より簡便に実施できる改良型 VLF プログラムの効果を検討する価値があると思われる。

引用文献

- 伊藤順子 2003 幼児はいかに向社会的行動を振り返るかー向社会的行動についての認知との関連からー. 保育学研究, 14, 75-82
- 柏木恵子 1983 子どもの自己の発達. 東京大学出版会
- 小林真 1998 幼児の社会的行動における主張性と協調性の役割 風間書房
- 高橋佳奈 2004 教育プログラムを利用した思いやりの育成 平成15年度富山大学教育学部卒業論文
- 富山県教育委員会 2003 幼・保・小連携教材「おはなしのき」
- 富山県教育委員会 2004 幼・保・小連携教材「ともだちいっぱい」
- 渡辺弥生 2001a VLF による思いやり育成プログラム. 図書文化社
- 渡辺弥生 2001b 役割取得能力（思いやりの心）の向上を意図した道徳的实践モデルの構築. 平成11年度～平成12年度科学研究費補助金研究結果報告書

付 記

本研究は、第三著者（廣田仁美）の協力の下に第二著者（河合裕子）が実践した特別研究の論文を、小林の責任において改稿したものである。

なお本研究における統計処理は、全て SPSS 10.0J for Windows を用いて行われた。

