

『就実教育実践研究』第10巻 抜刷
就実教育実践研究センター 2017年3月31日 発行

幼児とのふれあい体験による中学生の意識の変容

**Transformation of the Consciousness of Junior High Students by
interacting with a Kindergartener**

伊藤 優・市川 舞・藤井志保

幼児とのふれあい体験による中学生の意識の変容

伊藤優 (幼児教育学科)

市川舞 (福山市立箕島小学校)

藤井志保 (広島大学附属三原中学校)

Transformation of the Consciousness of Junior High Students by interacting with a Kindergartener

Yu ITO (Department of Infant Education)

Mai ICHIKAWA (Fukuyama Municipal Minoshima Elementary School)

Shiho FUJII (Hiroshima University attached Mihara Junior High School)

本研究は、幼児とのふれあい体験を行った中学生の意識の変容過程を質問紙調査及びインタビュー調査から明らかにし、家庭科におけるふれあい体験の教育的効果を高めるための課題を検討することを目的とする。質問紙調査の結果、ふれあい体験を行うことによって、多くの中学生の幼児へのイメージは肯定的になることが明らかとなった。一方で、同じようにふれあい体験を経験した中学生でも幼児に対するイメージは異なっていた。そこで、質問紙調査から特徴的な結果が得られた3名の生徒にインタビュー調査を行い、3名のふれあい体験終了時の幼児のイメージに行き着くまでのプロセスに着目し、その共通点と相違点を明らかにし、家庭科におけるふれあい体験の効果と課題を検討した。

キーワード ふれあい体験 家庭科 幼児 中学生

I 研究の背景及び目的

乳幼児とのふれあいや接触経験の欠如が現代の子育てに関して養育者を不安にさせており、親自身が乳幼児を理解できないことで子育てに困難さを感じるが増えている。例えば、矢萩 (2007) は、現代の子育てに対する養育者の不安な状況の一要因として、乳幼児とのふれあいや接触の経験の欠如を指摘している。また、中谷 (2016) は乳幼児とのふれあい経験の少なさが、育児の分からなさや子どものニーズの把握の困難さを招くことを危惧している。

このような現状の中、実際に中学生が乳幼児とふれあい、遊び、世話をするといった体験学習の機会を作ることの重要性が指摘されている (藤原・猪野, 2002)。ふれあい体験の効果として、佐藤 (2004) は、乳幼児とのふれあい体験の前後で、乳幼児のイメージが具体的になり、親の育児責任を認識するようになったことを明らかにしている。また、幼児にとっても、中学生とのふれあいを通して、発展した活動に導いてくれるなど肯定的な

側面も大きい(天野, 2014)。

特に、家庭科は小学校、中学校、高等学校での必修科目であり、学習指導要領において、幼稚園や保育所等での幼児とのふれあい、交流、実践的活動の機会を持つように留意し、努めることが明記されている。家庭科での幼児とのふれあい体験と保育所における職場体験を比較した岡野・伊藤・倉持・金田(2011)は、家庭科の学習により科学的な知識を得た後に幼児とのふれあい体験に挑むことは、生徒にとって、幼児の実際の姿を正確に捉える手がかりになると同時に、教室で学んだ知識が体験を通してさらに確かなものとなって、より一層の理解を促すことになることを報告している。このことから、中学校で必修科目となっている家庭科の「子どもの成長」に関する内容の学習における、乳幼児とのふれあい体験が重要な意味を持つといえる。

しかし、家庭科の中でふれあい体験を行ったとしても、すべての生徒が幼児に対して共感的な関わりを示すわけではないこと(大路・松村, 1998; 西岡・倉持, 2011)、同じように幼児とふれあい体験を行っても生徒の幼児への関わりの量や質に大きな差が出る可能性があること(叶内・倉持, 2015; 伊藤, 2003)など課題も指摘されている。

そこで本研究では、幼児とのふれあい体験を行った中学生の意識の変容過程を質問紙調査及びインタビュー調査から明らかにし、家庭科におけるふれあい体験の教育的効果を高めるための課題を検討することを目的とする。

II 調査方法

(1) 対象校の「幼児とのふれあい学習」の概要

本研究の対象校は、H県M中学校であり、同じ敷地内に幼稚園、小学校、中学校がある学校園として12年間の幼・小・中一貫教育を行っている。M中学校では、中学2年生になると1年間、家庭科の授業で「幼児とのふれあい」を柱として、人がどのような過程を経て成長していくのかを知識として学び、それを実際に接するペア幼児とのふれあいに生かしていく授業を行っている。家庭科の授業で幼児とのふれあい体験を実施するのは、本年度12年目となる。そのため、ほとんどの生徒は、幼稚園在籍時に中学生とふれあい体験を行っている。なお、一部小学校や中学校から入学する生徒は、幼児期に対象校のふれあい体験の経験はない。

Table 1 に中学生とペア幼児との1年間の交流の流れを示す。ペア幼児は、隣接する幼稚園の年中児である。ペアとして5月に出会い、1年間継続してふれあい体験を行っている。6月実施の運動会で幼児と中学生が「ハッピージャムジャム」という踊りを一緒に踊るため、中学生はペア幼児に踊りを教えたり、ペア幼児のためにバンダナを作成したりする。ペア幼児と中学生との直接交流は、約10回であり、幼・小・中合同運動会のあとは、幼稚園教員と家庭科担当教員とで連絡を取りながら、中学生と幼児が手紙の交換をするという間接交流も行っている。また、年度末には、中学生が直接幼児に手作りのバンダナをプレゼントする。

Table 1 ペア幼児との1年間の交流の流れ

4月	
5月	ペア幼児と出会う
6月	運動会に向けた踊りの練習・運動会
7月	
8月	
9月	
10月	
11月	ペア幼児からのビデオレター
12月	ペア幼児が家庭科室に来て交流
1月	バンダナ完成⇒ペア幼児にプレゼント
2月	
3月	ペア幼児と最後の交流(手紙を渡す)



(2) インタビュー調査の方法

1) 対象者

中学生がどのように幼児とのふれあい体験を行ったのかを把握するため、次のような手順でインタビュー対象者を選出した。まず、1年間のふれあい体験終了直後の中学2年生76名(男子39名, 女子37名)を対象に、ペア幼児との最後の交流が終了した2015年3月中旬に、SD法による質問紙調査(Figure 1)を行った。調査は、ペア幼児に出会う前とふれあい体験後の2回行い、幼児に対するイメージについて8項目を設定し7段階尺度で問うた。そして、各項目において、例えば、「とても好き」を7点、「かなり好き」6点、「やや好き」5点、「どちらでもない」4点、「やや嫌い」3点、「かなり嫌い」2点、「とても嫌い」1点として点数化した。

幼児に対するイメージ調査

ペア園児さんとふれあい体験をした前後の皆さんの幼児に対するイメージの違いを教えてください。

出席番号() 名前()

1. ペア園児と出会う前のあなたの幼児に対するイメージに近ところへ丸をつけてください。

とても好き
かなり好き
やや好き
どちらでもない
やや嫌い
かなり嫌い
とても嫌い

好きな [] [] [] [] [] [] [] 嫌いな

楽しい [] [] [] [] [] [] [] つまらない

簡単な [] [] [] [] [] [] [] 困難

得意 [] [] [] [] [] [] [] 苦手

遊びたい [] [] [] [] [] [] [] 遊びたくない

興味ある [] [] [] [] [] [] [] 興味ない

愉快的な [] [] [] [] [] [] [] 不愉快的な

かわいらしい [] [] [] [] [] [] [] にくらしい

2. ペア園児とふれあい体験を経験した現在のあなたの幼児に対するイメージに近ところへ丸をつけてください。

とても好き
かなり好き
やや好き
どちらでもない
やや嫌い
かなり嫌い
とても嫌い

好きな [] [] [] [] [] [] [] 嫌いな

楽しい [] [] [] [] [] [] [] つまらない

簡単な [] [] [] [] [] [] [] 困難

得意 [] [] [] [] [] [] [] 苦手

遊びたい [] [] [] [] [] [] [] 遊びたくない

興味ある [] [] [] [] [] [] [] 興味ない

愉快的 [] [] [] [] [] [] [] 不愉快

かわいらしい [] [] [] [] [] [] [] にくらしい

Figure 1 質問紙調査項目

次に、質問紙調査の結果（Table 2）とこれまでのふれあい体験の有無などを参考にインタビュー調査対象者として、下記のような特徴を有する生徒3名を抽出した。

Table 2 ふれあい体験前後のイメージの変化（数字は点数）

	項目	好きな・嫌いな	楽しい・楽しくない	簡単・困難	得意・苦手	遊びたい・遊びたくない	興味ある・興味ない	愉快な・不愉快な	かわいらしい・にこやかな
全体平均	体験前	5.5	5.2	3.6	4.3	5.0	5.0	5.2	5.7
	体験後	5.8	5.8	3.7	4.8	5.6	5.5	5.5	6.1
Aさん	体験前	6	5	3	5	5	5	4	7
	体験後	6	6	5	6	6	6	6	7
Bさん	体験前	6	7	2	4	6	6	6	7
	体験後	6	7	7	5	6	7	6	7
Cさん	体験前	5	6	4	4	6	6	6	7
	体験後	6	6	3	4	6	7	6	7

生徒Aは、幼稚園在籍時にペア中学生とのふれあい体験を経験している。また、中学生になった生徒Aは、本対象校で教育実習を行った幼稚園在籍時のペア中学生との再会を経験している。質問紙調査の結果は全体的にふれあい体験前に比べ体験後、ポジティブなイメージを示している。

生徒Bは、生徒Aと同様に、幼稚園在籍時に中学生とのふれあい体験を経験している。質問紙調査の結果では、ふれあい体験前と比べ、体験後に高得点を維持するか、さらに高得点へと移行していた。特に「簡単・困難」は体験前「2. かなり困難」から体験後「7. とても簡単」へ移行したという特徴を有する。

生徒Cは、中学から入学したため、幼稚園在籍時期にペア中学生との交流を経験していない。また、ペア幼児と出会う前に幼児とかかわる機会がほとんどなく、今回のペア幼児との交流が幼児とかかわる初めての経験となった。質問紙調査の結果は、ふれあい体験後、「簡単・困難」の項目は体験前「4. どちらでもない」から体験後「3. やや困難」へ移行したという特徴が見られた。

2) 時間と場所

インタビューは2015年3月下旬に、3名の対象者に対して、1対1の個別対話方式で約30分実施した。1年間のふれあい体験での経験等を思い出しやすいように、質問者が作成したふれあい体験の1年間の流れの表（Table 1）を示しながらインタビューを行った。

3) インタビュー内容

インタビュー内容は家庭科の授業で幼児と関わる以前の経験や、1年間のペア幼児との交流を振り返って、初めてペア幼児と出会った時から交流終了までの中学生の思いなどを半構造化インタビューによって尋ねた。

4) 分析方法

本研究では、ICレコーダーに記録したインタビューの音声データを文字データに変換した。この文字データをもとに中学生とペア幼児とのふれあいやペア幼児に対する感想をラベルにした。そして、ふれあい体験を行った中学生の幼児に対する言動や感情の変容、周囲から受けた影響などについて、TEM (Trajectory Equifinality Model: 複線径路・等至性モデル; サトウ編, 2009) を用いて分析した。TEMは、対象の具体的な経験や変容のプロセスを、時間を捨象せず個人の変容を社会との関係で捉え記述しようとする方法論である(安田・サトウ, 2012)。そのため、ふれあい体験における中学生の言動や感情のプロセスを幼児や他者とのかかわりを含めて丁寧に描き出す上で有効といえる。具体的には、作成されたラベルを、出来事の時系列に即して左から右へと配列することで、ふれあい体験における中学生の言動やふれあい体験に対する中学生の感情のプロセスを描出した。また、対象とした中学生にかかわる他者の言動も合わせて分析することで、対象中学生の言動や幼児に対する感情の変容及び維持要因を明示することを試みた。描出作業の際は、対象中学生に確認を取りながら、幼児に対してポジティブな印象かネガティブな印象かを矢印やラベルの高低によりその程度を明示化できるようにした。そして、Table 3 に示すTEMの理論を構成する基本概念(サトウ, 2009; 安田・サトウ, 2012; 荒川・安田・サトウ; 2012)を用いてさらに分析し、中学生のふれあい体験を行った事による幼児に対する行動や感情の転換点や影響要因などを探った。

Table 3 TEM理論を構成する基本概念の説明及び本研究での主な位置づけ

基本概念	概念の意味	本研究での主な位置づけ
等至点 (EFP; Equifinality Point)	ある定常状態に等しく辿りつくポイント	本研究では、インタビュー前に行った質問紙調査結果を元に、ふれあい体験を行った上での最終的な幼児への感情(「幼児のふれあいに楽しさを感じる」「幼児のふれあいに難しさを感じる」)を等至点とした
両極化した等至点 (P-EFP; Polarized Equifinality Point)	等至点を一つのものとして考えるのではなく、それ対になるようないわず補集合的な事象	本研究では、インタビュー前に行った質問紙調査結果を元に、「幼児のふれあいに楽しさを感じる」「幼児のふれあいに難しさを感じる」を等至点とした
分岐点 (BFP; Bifurcation Point)	径路が発生・分岐するポイントであり、ある経験において、実現可能な複数の径路が用意されている状態や複数径路を可能にする結節点	ふれあい体験内での中学生の行動や幼児に対する感情の転換点、分かれ目
必須通過点 (OPP; Obligatory Passage Point)	ある地点からある地点に移動するために、ほぼ必然的に通らなければいけない地点	中学生がふれあい体験を行う上で必然的に生じる出来事
社会的方向付け (SD; Social Direction)	等至点から遠ざけるように働く力	幼児とのふれあいに楽しさを感じることを制限する周囲からの影響
社会的ガイド (SG; Social Guidance)	等至点に近いように働く力	幼児とのふれあいに楽しさを感じることを促進する周囲からの影響

(サトウ(2009), 安田・サトウ(2012)から一部抜粋し、筆者加筆・作成)

III 結果と考察

ふれあい体験における中学生の行動や幼児に対する感情の変容を示したTEM図をFigure 2～4に示す。

(1) 各中学生のふれあい体験過程

①生徒AのTEM図

Figure 2から、生徒Aはふれあい体験の中で生じた悩みを相談したり、第三者からのアドバイスがSGとして機能し、幼児とのふれあいに楽しさを感じられる要因となっている。特に、生徒Aが1年間の交流で最も大変だったと話した運動会の練習では中学生のペア同士で相談したり、母親にアドバイスをもらうなど生徒A自身が幼児に対して前向きにかかわっていかうとしていた。また、職場体験では保育園に行き、そこで保育士から幼児とのかかわり方のポイントやコツを教わり、そこでの経験をペア幼児との交流にも役立てていた。生徒Aがこのように前向きにふれあい体験に取り組めた要因の一つとして、幼児期に中学生とのふれあい体験を経験した際の中学生（以下Dさんとする）と再会し、当時どのようにかかわってもらったかを思い出せたことがあげられる。

インタビューの中で、生徒Aは1年間のふれあい体験を振り返って、初めの頃よりも幼児が話してくれるようになったことや、生徒Aが自分からどんどん話しかけるようになったことを語っていた。質問紙調査でも、幼児に対するイメージがより肯定的になっている。特に「簡単・困難」項目は、否定的イメージから肯定的イメージになっていた。

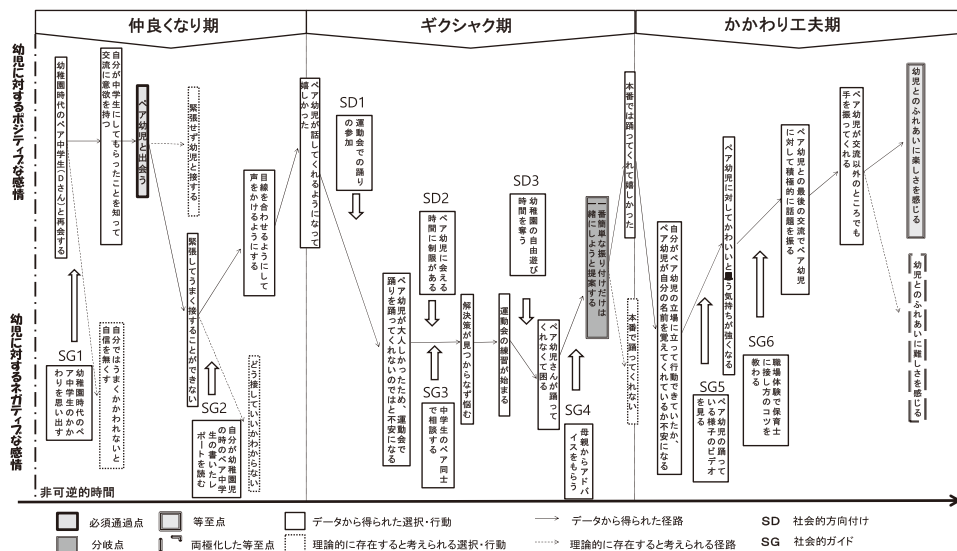


Figure 2 生徒Aのふれあい体験TEM図

②生徒BのTEM図

Figure 3によると、生徒Bは、初めての交流で幼児とかかわることが「難しそう」と感じたようだが、自分の幼児期のふれあい体験を思い出すことによって、幼児と自分なりにしっかりと向き合おうとしている。また、生徒Aと同様に、生徒Bは運動会の練習の時期に友達に相談をしたり、幼稚園教員に支援してもらいながら運動会を乗り切っている。そして、運動会の練習が終わった後、ペア幼児にもらったシロツメクサを大切に、ペア幼児へ思いを馳せていた。このことから、ペア幼児に親しみを抱いていることが分かる。自分の幼稚園在籍時のふれあい体験を想起し参考にしたり、友達への相談や幼稚園教員からの支援が幼児との関わりをポジティブに捉えるSGとして働いていた。生徒Aと生徒Bは幼稚園在籍時にふれあい体験を経験しており、幼児とのかかわりで困難を感じた際、自分の幼稚園での体験を思い出すことが、ふれあい体験への意欲をもたらす要因の一つとなっていた。

質問紙調査において、生徒Bはもともと肯定的イメージの項目が多かったが、ふれあい体験後にはさらに強い肯定的なイメージになっている。特に「簡単・困難」という項目では否定的イメージから肯定的イメージに大きく変容していた。

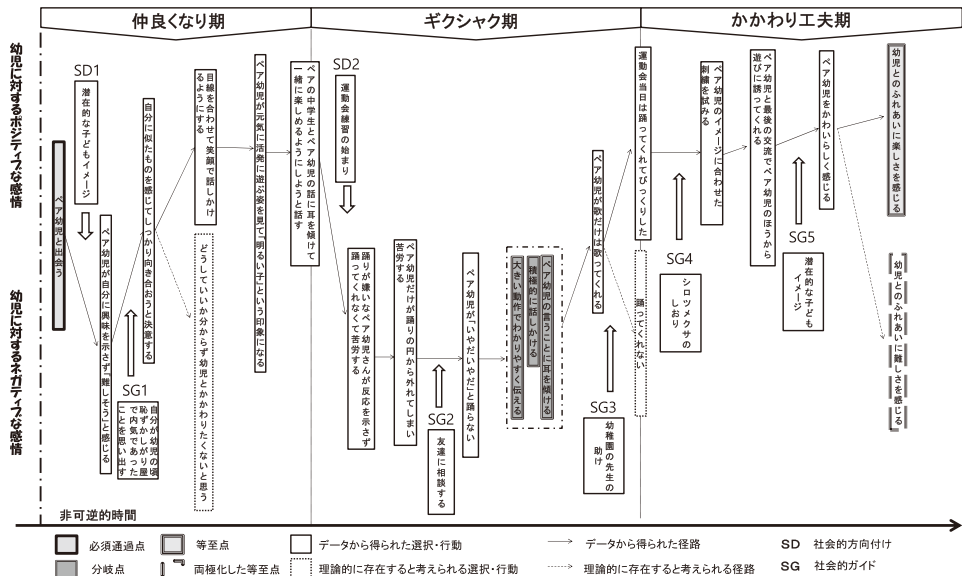


Figure 3 生徒Bのふれあい体験TEM図

③生徒CのTEM図

Figure 4から、生徒Cも生徒Aや生徒Bと同じように運動会の練習をしている時期にペア幼児とのかかわりに難しさを感じている。はじめは幼児に合わせてばかりだった生徒Cも、交流の回数を重ねるにつれて自分の思いも言葉にしたり、幼児にわかりやすく伝えよ

うとかかわり方を工夫しようとしていた。パンダナ作りではペア幼児のことを考えながら、幼児の印象をデザインに生かしていた。このことから、中学生はふれあい体験の回数を重ねることで幼児の目線に立て、親しみを持つことが可能となると推察される。また、生徒Cはふれあい体験中に、赤ちゃんを抱く機会があった。このような経験はもっと幼児とかかわりたいと思うようになる要因となっていた。一方で、生徒Aや生徒Bのように、誰かへの相談やアドバイスの依頼がなかったことも生徒CのTEM図の特徴であった。

質問紙調査の結果において、生徒Cはインタビュー対象者3名の中で、ただ一人ふれあい体験後に「簡単・困難」の項目が否定的イメージになっていた。インタビューの中で生徒Cは、「幼児と出会う前は幼児と交流するのは楽しそうだなと考えていたが、幼児と出会ったことで幼児には難しい面もある」と答えていた。

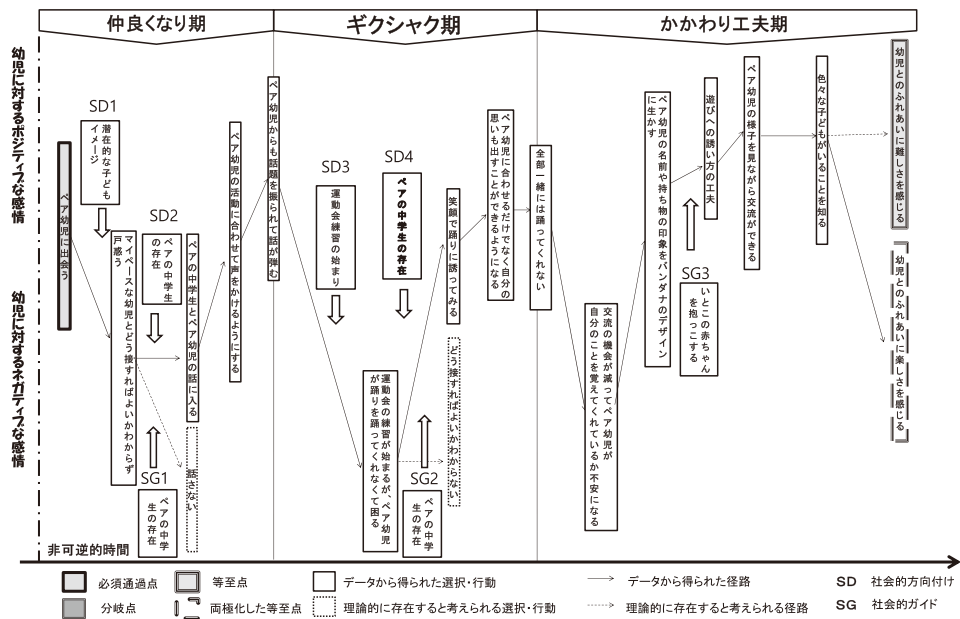


Figure 4 生徒Cのふれあい体験TEM図

(2) 3名の対象者の共通点からみた中学生のふれあい体験の留意点

3名の中学生に共通していることとして、ペア幼児と出会ったときは上手く接することができていなかったが、徐々に子どもと仲良くなり、ペア幼児との活動を楽しめたりうれしさを感じている。そのため、この時期を【仲良くなり期】とした。一方で、対象の中学生は3名ともペア幼児が踊ってくれないことに困惑したり悩んだりしている。そのため、この時期を【ギクシャク期】とした。そして、運動会を終えた頃から、対象の中学生は、ペア幼児と会う際、遊びへの誘い方を工夫したり、ペア幼児に積極的に話題を提供するなどペア幼児との関わりを自分なりに工夫していた。この時期を【かかわり工夫期】とした。

3名とも、ペア幼児の性格や対象中学生自身の幼児期のふれあい体験の有無は異なっていたにもかかわらず、学校の行事や活動に合わせて、ふれあい体験での行動や幼児に対する感情は同様の径路をたどっていた。3名の径路の共通点から、幼児に対する固定的なイメージが中学生のふれあい体験に与える影響が大きいことが明らかとなった。

3名とも幼児と関わる際、「幼児は元気で明るく、自分から話しかけてきてくれる」という潜在的なイメージを有していた。そのため、【仲良くなり期】において、最初にペア幼児と関わったときは、自分が抱いていたイメージとのギャップに自信をなくしたり戸惑ったりしていた。また、【ギクシャク期】において、ペア幼児との関係をこじらせたのは、3名とも運動会であった。中学生にとっては、幼児との仲が良くなりつつあった中での幼児からの抵抗であったため、強い悩みや不安として出現したことがそれぞれのTEM図から読み取れる。運動会を通して、中学生はペア幼児への対応を悩みながら工夫する必要性に迫られた。しかし、運動会を共にやりきった後は、ペア幼児に対して「かわいい」という気持ちが強くなっている。このことから、幼児と一緒に何かを成し遂げた経験が中学生の幼児に対する見方や態度に変化をもたらす可能性は高い。また、中学生が子どもの多様性や、「かわいい」「素直」だけでない子どもの一面を垣間見られたことは、実際に中学生が今後親となり、子どもに対して関わる際に必要であると考えられる。

(3) 3名の対象者の相違点からみた中学生のふれあい体験の転換点

3名のTEM図を比較すると、生徒A・生徒Bと生徒Cは最後の等至点が異なっていた。生徒A・生徒Bは最終的に幼児とのふれあいを楽しいと思うに至ったが、生徒Cは幼児とのふれあいを難しいと感じていた。このような違いを生じた要因として以下の2点が示された。

①社会的ガイドの多さ

3名とも特に運動会の時に子どもが踊ってくれないことに悩みや不安を有していた。このとき、生徒Aと生徒Bは、中学生同士のペアで相談したり、母親からのアドバイスをもらったり、幼稚園の先生に助けてもらったりと助けてくれる存在が多かった。これは、TEM図の中の生徒Aと生徒BのSGの多さからも読み取れる。

それに反して、生徒Cには悩みを有した時にSGと呼べるものが中学生ペアの動きをみるのみであった。一方で、この行為はペアを組む中学生への依存にもつながっていた。つまり、ペアを組む中学生は、ペア幼児との関係性を良くするためにSGとして働いたが、対象となる中学生は自分から話せておらず、幼児に対するポジティブな感情を抱きにくい要因ともなっていた。

そして、このような生徒CのSGの少なさは、生徒Cのふれあい体験へのかかわり方がその要因として挙げられる。生徒Aと生徒Bは、親や友達、幼稚園の先生などに対して自分から相談し、そこで得たことを実行しようとしているが、生徒Cは自分から他者に相談を持ちかけていない。これは、生徒Cが生徒Aや生徒Bと異なり、幼稚園在籍時にふれあ

い体験を自身が経験していない事に起因するのかもしれないが、本研究からは明確な因果関係を明らかにすることはできなかった。

② 成功体験

【ギクシャク期】の中で、生徒Aと生徒Bは練習で踊ってくれなかったペア幼児が踊ってくれたことに驚きやうれしさを感じている。一方で、生徒Cのペア幼児は最後だけ踊ってくれたものの、一緒に踊りきることはかなわなかった。生徒Aと生徒BのTEM図からも読み取れるように、このような成功体験はペア幼児に対する愛着感をより一層強めさせている。ふれあい体験時の成功体験を増やすためにも、中学生が悩みや不安を有したとき、自分たちで調べ、考え、気軽に誰かに相談できる環境が用意されることが必要であろう。

IV 総合考察

本研究では、幼児とのふれあい体験による中学生の意識の変容過程を明らかにし、よりよいふれあい体験を行うため、その効果と課題を検討することを目的とした。そして、3名のふれあい体験終了時の幼児のイメージに行き着くまでのプロセスの共通点と相違点から、ふれあい体験が与える中学生への効果と課題について以下のことが示された。

(1) ふれあい体験がもたらす中学生への効果

ふれあい体験を経験することによって、主に①中学生に生じる幼児を思いやる心の醸成とかかわりの工夫、②幼児の多様性・多面性を知ることができる、という2つの効果が明らかとなった。

①中学生に生じる幼児を思いやる心の醸成とかかわりの工夫

中学生はふれあい体験を通して、幼児に好感を持ってもらうために、「目線を合わせる」、「笑顔を見せる」といった接し方、「幼児が分かりやすいように大きな動作で踊る」などに留意し、バンダナ作成では幼児の目線で、幼児の興味・関心のあるデザインやイニシャルを考えることができるようになっていた。また、運動会の練習をきっかけに、幼児の立場に立った接し方やわかりやすい教え方を工夫することができていた。本調査結果から、ふれあい体験で実際に幼児と接することで、多くの生徒が幼児に対して、親しみや愛しさを抱き、それに伴ってより幼児を理解したかかわりに変容することが示された。

②幼児の多様性・多面性を知ることができる

ふれあい体験前、中学生はもともと幼児に対して「明るい」「かわいい」といったイメージを持ち、幼児を一括りに捉える傾向が強かったが、多様な性格の幼児とかかわることで幼児一人ひとりにも個性や性格があることを実感できていた。ふれあい体験を通して幼児の多様性・多面性を知ること、将来様々な子どもとかかわる際の戸惑いを軽減することが可能であると推察できる。

(2) 中学生の意識の変容に関するふれあい体験の課題

3名のTEM図の共通点と相違点から得られたふれあい体験の課題を、①ふれあい体験実施前、②ふれあい体験実施中、③ふれあい体験実施後に区分して検討する。

①ふれあい体験実施前の課題

本研究において、生徒Cは幼稚園在籍時にふれあい体験を経験していないこともあり、生徒A・生徒Bと比べ、ふれあい体験に対して具体的なイメージを生起しにくかったと考えられる。このような生徒にはふれあい体験開始前に、例えば、前年度の中学生が幼児とかわかっている様子を記録したビデオを視聴する機会を設定し、場面によって幼児へどのような接し方をすればよいか話し合う活動を取り入れたり、ふれあい体験済みの中学生からのアドバイスをもとに接し方のコツや留意点を考えさせることも必要であると考えられる。このような事前の取り組みによって中学生が幼児に対する具体的な接し方のイメージを持ち、ふれあい体験への意欲を高める一助になるのではないかと推察される。

②ふれあい体験実施中の課題

生徒Cは、積極的に自分から他者に相談してアドバイスをもらうことができず、運動会の踊りでの成功体験も得られなかったことが、最終的に幼児とのふれあいを難しいものだと考える要因になったのではないかと考えられる。そのため、幼児とのかかわりで中学生が不安や悩みを有した際、周りに相談ができる環境の整備、自身の考え方の変化や成長を感じられるような活動をふれあい体験実施中に取り入れていく必要があるだろう。例えば、ふりかえりカードを活用し、幼児とのふれあい体験について省察することで、自分の成長や幼児の成長、自分の接し方や感じ方の変化を読み取ることができると推察される。また、幼児とのふれあいに不安を持っている中学生に対して、幼稚園教員や保護者からコメントをもらうなど、幼稚園や家庭も巻き込んで幼児や子育てに関して考える機会を作ることで、自信をもってふれあい体験に臨めるようになるのではないかと考えられる。

③ふれあい体験実施後の課題

ふれあい体験を行ったことで、対象生徒3名とも幼児の多様性・多面性を再確認でき、幼児と触れ合う際の楽しさと難しさ両方について考える機会を得ることができている。これらの経験をそのままにしないためにも、事後指導の充実が必要である。例えば、自分の幼児とのかかわり方で良かったと思ったことを生徒間や幼稚園教員に向けて発表する場を設定したり、幼児と交流することによって新たに生じた課題について話し合う活動を取り入れることが考えられる。

参考文献

- 天野美和子 (2014) 幼稚園・保育園における幼児と中学生との“ふれ合い体験活動”を通しての幼児側の経験. 日本家庭科教育学会誌. 57(3), 196-207
- 荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ (2012) 複線径路・等至性モデルのTEM図の描き方の一例. 立命館人間科学研究. 25, 95-107
- 藤原由美子・猪野郁子 (2002) 中学生の幼児ふれ合い体験学習に関する研究. 島根大学教育学部紀要 (教育科学). 36, 27-35
- 伊藤葉子 (2003) 子どもとの相互関係における中・高校生の社会的自己効力感の発達. 日本家政学会誌. 54(4), 245-255
- 叶内茜・倉持清美 (2015) ふれ合い体験時の幼児とのかかわりから引き出された中学生の経験内容—生徒のナラティブ分析から—. 保育学研究. 53(2), 41-51
- 中谷奈津子 (2016) 親性準備性にむけた「保育体験」における効果—文献レビューからみる小・中・高家庭科教育—. 大阪府立大学紀要 (人文・社会科学), 64, 37-49
- 西岡里奈・倉持清美 (2011) 保育体験学習時における中学生の行動. 日本家庭科教育学会誌. 54(1), 23-30
- 大路雅子・松村京子 (1998) 高校生の幼児体験学習時の対児行動に関する研究 (第2報)—対児行動出現率と対児感情との関係—. 日本家庭科教育学会誌. 41(4), 39-43
- 岡野雅子・伊藤葉子・倉持清美・金田利子 (2011) 家庭科の幼児とのふれ合い体験と保育施設での職場体験学習の効果の比較. 日本家庭科教育学会誌. 54(1), 31-38
- サトウタツヤ編著 (2009) TEMではじめる質的研究—時間とプロセスを扱う研究をめざして. 誠信書房
- 佐藤洋美 (2004) 乳幼児とのふれあい体験学習が中学生の子育てに対するイメージに与える影響. 日本生活体験学習学会誌. 4, 35-54
- 矢萩恭子 (2007) 次世代育成としての乳幼児とのふれあい体験—中学生・高校生の「保育体験学習」に関する実践の検討—. 田園調布学園大学紀要, 2, 125-153
- 安田裕子・サトウタツヤ編著 (2012) TEMでわかる人生の径路. 誠信書房