

論文

中学生の職場体験学習における幼児の対人行動

権田 あずさ¹⁾

キーワード：職場体験学習，幼児と中学生，異年齢交流，対人行動

要 旨

【目的】中学生の職場体験学習中に、幼児が中学生とどのように関わり、他児に対してどのような行動を表出しているのかを明らかにし、幼児にとって中学生と交流することによってどのような意義があるかについて明らかにすることを目的とした。

【方法】岡山県O市内のA幼稚園の4歳児クラスに属する園児のうち、研究の同意が得られた園児19名（男児13名，女子6名）に対し、対象者と非関与の自然観察法による観察を行った。なお、本クラスには、職場体験学習のためにA幼稚園に訪れた中学2年生の女子生徒が1名配属されていた。

【結果】(1) 職場体験学習中における、幼児の中学生への働きかけの60分あたりの生起回数は6.9回であった。(2) 職場体験学習中における、幼児の向社会的な「共有」、「勧誘」、「笑顔」の表出は体験後よりも多かった（共有： $t=1.86$ ， $p<0.1$ ，勧誘： $t=2.32$ ， $p<0.01$ ，笑顔： $t=3.22$ ， $p<0.01$ ）。(3) 幼児が中学生に働きかける内容は、主として「誇示・主張」や「勧誘」、「共同注意の促し」であった。(4) 中学生に働きかけた幼児の多くは、体験後に教師への働きかけが多く観察された。

1. はじめに

出生動向基本調査(厚生労働省, 2015)によると、我が国の夫婦の完結出生児数は1.94であり、減少傾向が続いている。子どもを3人以上持つ夫婦の割合は、2010年の前回調査から低下している一方で、子どもが1人(ひとりっ子)の夫婦の割合は上昇した。また、日本の小・中学生は、放課後と休日のいずれにおいても、友人と過ごすよりも一人で過ごす割合が高く、地域の行事に参加したり、グループ活動に参加したりする頻度が低い(文部科学省, 2006)ことが指摘されている。さらに、日本の小・中学生は、遊ぶための時間、空間、仲間などが無いと感じていることも報告されている(文部科学省, 2006)。きょうだいの数や地域の人々との交流が減少し、近所での遊び仲間集団も成立しにくくなった現代社会において、子どもの社会性の育ちをめぐる問題は深刻である。

このような社会的背景を受けて、2008年告示の学習指導要領において、技術・家庭の家庭分野では、「家族・家庭と子どもの成長」の中で「幼児と触れ合うなどの活動を通して、幼児への関心を深め、かかわり方を工夫できること」と示され、幼児との直接的なふれあ

¹⁾ 山陽学園短期大学幼児教育学科

いが必修指導項目となった。これに伴い、中学校家庭分野の授業において、幼児とのふれあい体験が活発に行われている。これに加え、総合的な学習の時間や職場体験学習等、中高生が幼児とふれあうための機会が数多くもたれている。これまで、幼児とのふれあい体験学習や職場体験学習を通して、中高生にとっての教育的意義は多くの研究で実証されてきた。考藤・片山・高橋・西山(2016)は、様々な先行研究を概観しながら中高生の乳幼児との触れ合い体験学習の意義と課題を整理しているが、中高生にとっての意義を明らかにした先行研究は数多く挙げられているものの、幼児にとっての意義を明らかにした研究は、天野(2014)のほかに挙げられていない。数少ない幼児側の視点に立って研究を行っている天野(2015a)は、幼児にとっての意義を検討する場合、幼児は中・高校生のように交流後に活動を振り返って感想文を書くというような言葉で表現する能力が発達していないため、幼児がふれ合い体験でどのような経験をし、ふれ合い体験をどのように捉えているかを捉えることの難しさを指摘している。ふれあい体験が中高生側に教育的な意義があるのと同様に、幼児にとっても多様な経験をしているはずである。ましてや、きょうだいや近所の子ども達との関わりがないまま、幼稚園や保育所、こども園などの集団生活に入っていくことになる現代の子ども達にとって、保育学習のふれあい体験や職場体験は、貴重な異年齢交流の1つである。

そこで、本研究では、中学生の職場体験学習を取り上げ、幼児が中学生とどのように関わり、他児に対してどのような行動を表出しているのかを明らかにし、幼児にとって中学生と交流することにどのような意義があるかについて明らかにすることを目的とした。

2. 方法

2-1 観察対象

本研究の観察対象者は、岡山県 O 市内の A 幼稚園の4歳児クラスに属する22名(男児14名、女児8名)の園児であった。なお、本クラスには、職場体験学習のためにA幼稚園に訪れた中学2年生の女子生徒4名のうち、1名の生徒が配属されていた。

2-2 研究手続き

研究に際して、観察対象者(園児の保護者および中学生とその保護者)に対し、研究の目的や方法、本研究で得られた個人情報やデータの取り扱いなどについて文書にて説明を行った。同封した同意書への署名と提出をもって研究協力への同意があったとみなし、最終的に、19名(男児13名、女子6名)の園児が観察対象となった。また、いつでも研究参加への同意を撤回できるよう、同意撤回書も配布した。なお、本研究は、山陽学園短期大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した(承認番号2019短001)。

2-3 観察場所

本研究で観察対象としたA幼稚園には、満3歳児クラスが1クラスと、3歳児クラス、4歳児クラス、5歳児クラスがそれぞれ2クラスずつあり、2019年4月時点の総園児数は124名であった。この園には園舎の南側にグラウンドと砂場、東側にアスレチックや滑り台のある小高い丘が広がっている。同じ時間帯に各年齢の子ども達が屋外遊びをしている場合には、これらの場所で異年齢の交流も見られる。4歳児は、これらの場所と4歳児の

保育室で遊んでいることが多い。本研究における幼児の対人行動の観察は、この園舎内のすべての場所で行った。

2-4 観察期間

観察期間は、2019年4月24日から同年5月17日までであり、合計で9日間の観察を行った。9日間のうち、中学生が職場体験学習でA幼稚園に来園していたのは、5月8日から10日までの3日間であった。観察時間は、原則としてクラスの園児のおよそ8割が登園したと判断された9時20頃から、設定保育や昼食が開始されるまでの自由遊び時間とした。設定保育の開始時間は、日によって異なっていたが、1日における観察時間は約110分であった。

2-5 観察方法

本研究では、ビデオカメラを用いて、対象児と非関与の自然観察法による観察を行った。観察者は、対象児の発話や、中学生や他児、担任教師との相互交渉が記録できる範囲で、可能な限り児から離れた場所に位置して観察した。対象児の観察順序は、児の姓の50音順とし、1名の対象児につき2分10秒間のビデオ撮影を行った。観察中に設定保育や片付けの開始などで観察を続けることが困難となった場合は、その対象児の観察を終了したが、その時観察中であった対象児について1分以上の記録があれば分析に用いることとした。

2-6 分析方法

ビデオカメラで撮影した映像を元に、自由遊び場面における幼児の対人行動に関する行動カテゴリーを作成した。作成には、権田(2013)を参考にした。カテゴリーは大きく分けて、「向社会的行動」、「積極的行動」、「消極的行動」、「肯定的行動」、「中立的行動」、「依存的行動」、「攻撃的行動」、「指示的行動」、「反応行動」、「教師への働きかけ」、「中学生への働きかけ」から構成されている。これらのカテゴリーの中には下位カテゴリーの存在するものがあり、ビデオの分析においてはそれぞれの下位カテゴリーの行動が生じたか否かを記録した。幼児の行動の分析には全生起記録法(Altmann, 1974)を用い、幼児が行った対人行動のうち、行動カテゴリーに記載の行動を全て記録した。

3. 結果

3-1 収集したデータ量と分析時間

1名の対象児につき1回2分10秒のビデオ観察を9日間行った結果、全対象児の総観察時間は295分であった。しかし、データ収集開始時の恣意性を防ぐため、対人行動の分析には、観察開始初頭の10秒間を除く2分間を用いた。全ての対象児の総分析対象時間は16,320秒(272.0分)であり、対象児1名あたりの平均分析時間は、858.9秒(14.3分)であった。このうち、中学生の職場体験学習中の総分析時間は、5,280秒(88.0分)であり、対象児1名あたりの平均分析時間は、277.8秒(4.6分)であった。

3-2 中学生の職場体験学習中および職場体験前後の幼児の対人行動

幼児の対人行動の60分あたりの生起回数を、中学生の職場体験学習前(以後、体験前)、

職場体験学習中（以後、体験中）、職場体験学習後（以後、体験後）別に表1に示す。また、中学生がいる場合と中学生がいない場合や、中学生との関わりを体験した前後で、幼児の対人行動に違いが見られるかを検証するために、体験前と体験中、体験中と体験後、体験前後のそれぞれについて、対応のあるt検定を行った。

表より、体験前、体験中、体験後のいずれにおいても、すべての対人行動の中で「笑顔」の生起回数が多かった。攻撃的行動もほとんど観察されなかったことから、観察対象児が他児と友好的に遊んでいた様子が伺えた。

中立的行動の「共同注意の促し」は、体験前よりも体験中のほうが少なかった（ $t=2.33$, $p<0.05$ ）。ここでいう「共同注意の促し」とは、幼児が、自分が注意を向けているものへ他者に注意を向けさせることである。体験中では、幼児の「共同注意の促し」を表出する相手が、他児と中学生と教師とに分散されたことから、体験中の他児への「共同注意の促し」が少なくなったのではないかと推察された。一方、反応行動の「拒否・反発」は、体験前よりも体験中の生起回数のほうが多い傾向がみられた（ $t=1.80$, $p<0.1$ ）。

向社会的行動の「共有」、積極的行動の「勧誘」、肯定的行動の「笑顔」は、体験後よりも体験中に多く観察された（共有： $t=1.86$, $p<0.1$, 勧誘： $t=2.32$, $p<0.01$, 笑顔： $t=3.22$, $p<0.01$ ）。

中学生の職場体験学習前後で幼児の対人行動に違いが見られたのは、積極的行動の「勧誘」のみであり（ $t=2.14$, $p<0.05$ ）、体験後において、他児を遊びに誘う「勧誘」は全く観察されなかった。

中学生の職場体験学習中における、幼児の中学生への働きかけの60分あたりの生起回数は6.9回であった。一方、幼児の教師への働きかけの60分あたりの生起回数は、体験前3.7回、体験中7.9回、体験後11.6回であった（前中： $t=1.80$, $p>0.05$, 中後： $t=0.87$, $p>0.05$, 前後： $t=1.43$, $p>0.05$ ）。本研究における「働きかけ」とは、幼児が教師あるいは中学生に対して言語的もしくは身体的に関わることである。中学生がいることで、幼児の他児に対する働きかけは変化したものもあったが、幼児の教師への働きかけは、中学生がいるかないかにあまり影響を受けないことがわかった。

3-3 対象児個別にみた対人行動

観察対象児1人1人の対人行動の表出傾向を把握するために、各行動について、対象児を個別に分析する。

(1) 向社会的行動

向社会的行動のうち、「共有」の60分あたりの生起回数を、対象児別に図1に示す。中学生の職場体験学習前の自由遊び場面において、向社会的な共有行動を表出したのはcmだけであった。この児は、向社会的行動の「協力」行動を唯一表出した児でもあった。また、体験中に、「共有」を表出したhmやpfは、向社会的行動の「分与」や「援助」も表出した（図2、図3）。さらに、体験後に他児に対して「共有」行動を表出したdmとsfは、「分与」行動も表出した（図2）。

以上の結果より、向社会的行動を表出する児は、複数の種類の向社会的行動を行う傾向があった。

表1 幼児の対人行動の生起回数(回/60分)

カテゴリー名	体験前	前中 比較	体験中	中後 比較	体験後	前後 比較
向社会的行動						
協力	1.58		0		0	
分与	0.63		0		0.53	
共有	1.58		5.79	+	1.05	
慰め	0		0		0	
援助	1.43		0		0.39	
積極的行動						
提案	1.58		2.11		1.58	
勧誘	3.79		5.53	*	0	*
誇示・主張	1.35		4.21		3.68	
消極的行動						
傍観	2.32		3.42		1.71	
肯定的行動						
賞賛	0		0.53		0	
励まし	0		0		0	
手をつなぐ	0		0		0	
抱きつく	0		0		0.53	
笑顔	14.53		24.47	**	5.53	
中立的行動						
呼びかけ	0.45		1.58		3.16	
質問	0.45		0		2.11	
共同注意の促し	8.66	*	1.84		2.63	
依存的行動						
要求	1.58		1.32		2.11	
同意を求める	0		2.37		0	
許可を求める	0.45		1.58		0	
攻撃的行動						
攻撃	0		0		0.53	
横取り	0		0		0	
指示的行動						
指示・命令	1.58		2.63		3.16	
注意	0		0.79		0.92	
禁止	0		0		0	
反応行動						
無反応・無視	0		0		0	
許可	0		0		0.53	
拒否・反発	0	+	2.11		0.39	

+: $p < 0.1$, *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$

(2) 積極的行動

積極的行動のうち、「誇示・主張」の60分あたりの生起回数を、対象児別に図4に示す。本研究における「誇示・主張」とは、自身の思いを他児にアピールしたり、自慢したりすることである。図より、体験前に「誇示・主張」を表出したのはjmとqfの2名だ

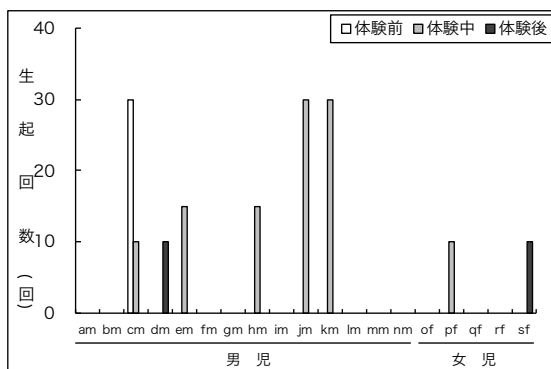


図1 対象児個別の向社会的行動(共有)の生起回数(回/60分)

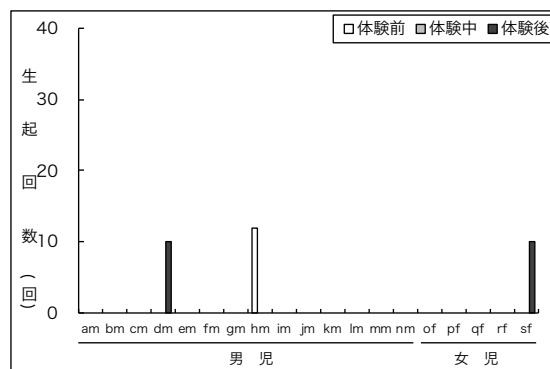


図2 対象児個別の向社会的行動(分与)の生起回数(回/60分)

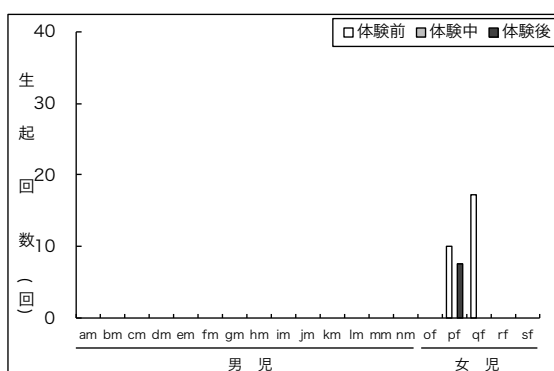


図3 対象児個別の向社会的行動(援助)の生起回数(回/60分)

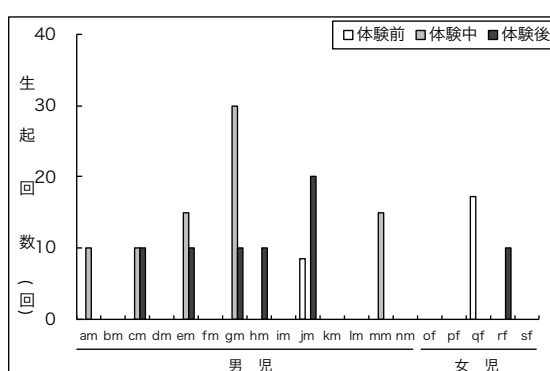


図4 対象児個別の積極的行動(誇示・主張)の生起回数(回/60分)

けであった。体験中や体験後に「誇示・主張」を他児に表出した幼児の数は、体験前よりも多かった。

(3) 消極的行動

消極的行動のうち、「傍観」の60分あたりの生起回数を、対象児別に図5に示す。図より、「傍観」は特定の幼児が表出する傾向があった。特にofは、体験前、体験中、体験後のすべてにおいて「傍観」行動を表出しており、この児は他児の行動を黙ってじっと見ていることが多かった。

(4) 肯定的行動

肯定的行動のうち、「笑顔」の60分あたりの生起回数を、対象児別に図6に示す。体験前と体験後に他児に「笑顔」を表出した幼児はそれぞれ7名いたが、体験中に「笑顔」を表出した幼児は13名であり、多くの幼児が他児に笑顔を向けたことがわかった。一方で、dmとimとofの3名は、体験前、体験中、体験後のいずれにおいても「笑顔」を表出しなかった。特にofは、「傍観」行動が多い女児であり(図5)、この結果からも、他児と積極的に関わりを持っていなかったことが伺えた。

(5) 中立的行動

中立的行動のうち、「共同注意の促し」の60分あたりの生起回数を、対象児別に図7に示す。図から、kmは、体験前と体験中、体験後のいずれにおいても「共同注意の促し」を表出した。この児は、特定の他児に「共同注意の促しを」表出するというよりは、

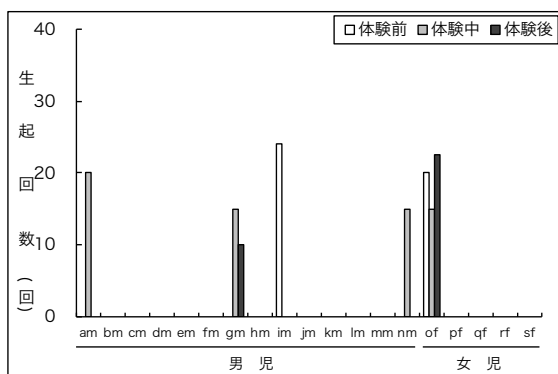


図5 対象児個別の消極的行動(傍観)の生起回数(回/60分)

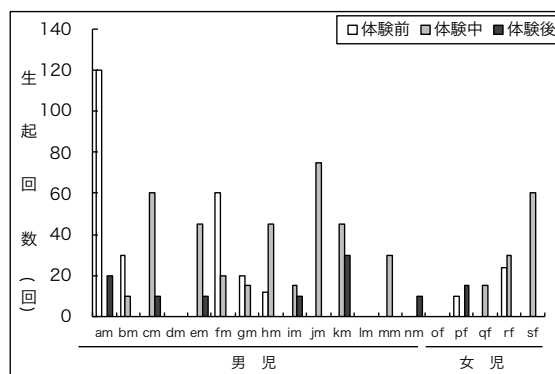


図6 対象児個別の肯定的行動(笑顔)の生起回数(回/60分)

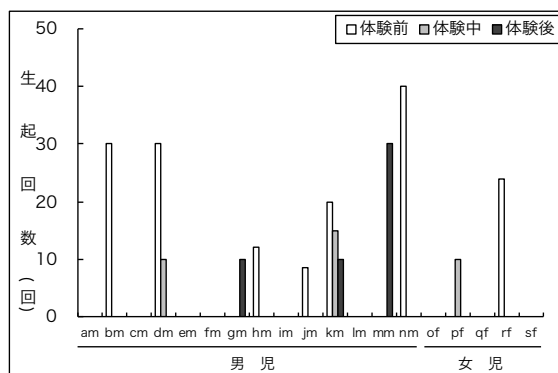


図7 対象児個別の中立的行動(共同注意の促し)の生起回数(回/60分)

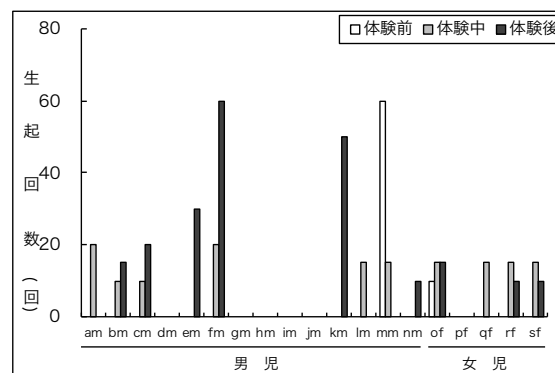


図8 対象児個別の教師への働きかけの生起回数(回/60分)

「飛行機だ！」などと独り言のように「共同注意の促し」を表出する場面が多かった。

(6) 教師への働きかけ

教師への働きかけの60分あたりの生起回数を、対象児別に図8に示す。体験前に教師への働きかけを行った幼児はmmとofの2名のみであったが、体験中と体験後においては、約半数の幼児が教師への働きかけを行った。幼児が教師へ働きかける具体的な内容としては、自分が作ったり描いたりした作品を見せたり(誇示・主張)、何かを要求したり(要求)、助けを求めたりなどであった。ofは、体験前、体験中、体験後のいずれにおいても教師への働きかけが見られた。この児は、傍観行動が多く、他児への笑顔の表出が少ない女児であった(図5、図6)ことから、他児ではなく、教師との関わりが多かったことが伺えた。また、bm、fm、kmは、教師への働きかけは観察されたが、他児に対する「誇示・主張」は全く観察されなかった児であった(図4)。

(7) 中学生への働きかけ

中学生への働きかけの60分あたりの生起回数を、対象児別に図9に示す。職場体験学習中に中学生へ働きかけた幼児は、bm、dm、em、fm、kmの5名であった。ただし、これは、生起回数が0回の幼児が中学生に全く働きかけなかったということではなく、あくまでも姓の50音順で観察を行ったためである。幼児が中学生へ働きかけた具体的な内

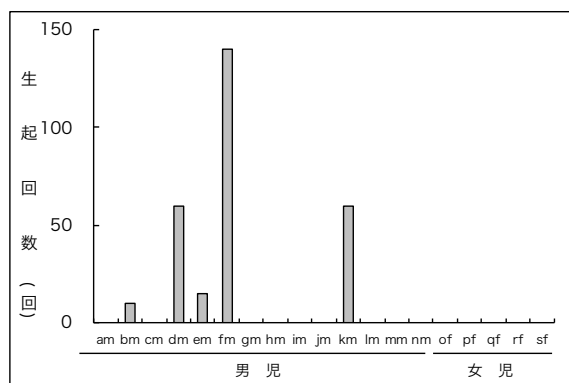


図9 対象児個別の中学生への働きかけの生起回数(回/60分)

容としては、遊びに誘ったり（勧誘）、自分が作ったり描いたりした作品を見せたり（誇示・主張）、自分が注目しているものに注目させたり（共同注意の促し）などであった。em は、しっぽとり（しっぽに見立てたひも等を身体に付けて取り合う遊び）で最後までしっぽを取られずに逃げ切ったあと、中学生に「取られなかった」と笑顔で報告する姿が見られた。

中学生への働きかけが観察された幼児のうち、bm と fm と km は、体験後に教師への働きかけが多く観察された（図8）。

4. 考察

本研究は、中学生が職場体験学習で幼稚園に来園している際に、幼児が中学生とどのように関わり、どのような対人行動を表出しているのかを明らかにし、中学生とふれあうことによる幼児にとっての交流意義について検証した。

中学生が幼稚園にいるとき、幼児は、1つのおもちゃを他児と一緒に使ったり、自分が持っていたおもちゃを他児に貸したりするような向社会的な共有行動を多く表出した。また、幼児が他児に笑顔を向ける頻度は非常に高く、他児を遊びに誘うことも多かった。これは、園に中学生が来ることにより、園という閉ざされた環境の中に一時的に外部の雰囲気もち込まれることになり(天野, 2015b)、日常とは異なった雰囲気を幼児が感じたことで、幼児の他児との肯定的な関わりが活発化したのではないかと推察された。

本研究において、中学生への働きかけが観察された幼児の数はとても少なかった。天野(2015c)は、家庭科の保育学習におけるふれ合い場面と職業体験学習におけるふれ合い場面を比較し、職場体験におけるふれ合いは、幼児の人数に対して配属される中学生の人数が少なく、幼児と中学生とのふれ合い頻度には偏りが見られたことを報告している。本研究でも、22名の4歳児クラスに1名の中学生が配属され、その配属人数の少なさが、中学生に働きかけた幼児の数の少なさに繋がったと考えられた。本研究の観察中に、中学生へ自発的に働きかけた幼児の数は少なかったものの、それらの幼児が中学生へ働きかける内容には共通する点があった。具体的には、自分が作ったり描いたりした作品を見せたり、達成したことを自慢したりするような働きかけであった。本研究では、このような対人行動を積極的行動の「誇示・主張」とし、分析を行った。中学生に対して、この「誇示・主張」を行った幼児の多くは、中学生の職場体験学習後の自由遊び場面で、他の幼児よりも教師への働きかけが多かった。このように、中学生や教師への「誇示・主張」が多かった一方で、彼らは、同年齢である他児に対しては「誇示・主張」を全く行わなかった。本研究における「誇示・主張」とは、自身の思いを他者にアピールしたり、自慢したりすることであるが、このような行為は、思いを共有してもらいたい、認められたいという気持ちの表

れであると考えられる。ヒトは、周囲の人との関わりを通して社会性を育んでいくが、幼少期は、主として遊びを目的とした関わりの中で社会性が育まれていく。かつて、よく見られた近隣の子どもたちで構成された仲間集団では、集団が楽しく遊べるためには、約束を守ることや、力の弱いものをかばうことなどが必要であり、そうしたことは年少から年長へと育っていく中で、役割の推移という形で学んでいた（国立教育政策研究所生徒指導研究センター, 2011）。つまり、誰もがその成長の過程で、お世話をされる側からお世話をする側へと役割を変化させながら、社会性を身に付けていたと言える。本研究で、中学生に「誇示・主張」を表出した幼児たちも、自分よりも年長である中学生に、自身の思いを受け止めてもらい、共有してもらおうとしたのではないだろうか。天野(2015b)も、幼児は、中学生に教えてもらったり、手伝ってもらったり、上手にできたことを褒めてもらうなどのふれ合いを通して、中学生に心を開いたり、頼ったり、認めてもらう経験をすることでないかと推察している。中学生側も、このような働きかけをしてきた幼児に対して受容的な態度で対応していた。このような経験を重ねていくうちに、幼児は、社会性の発達の前提となる「人と関わりたい」という意欲がわき、同級生や自分よりも年下の他者に対して、自身の考えや思いを適切に伝えたり、思いやりを持って相手を受け止めたりできるようになるのかもしれない。これには、継続した観察とさらなる検証が必要ではあるが、これこそが異年齢交流の大きな意義のひとつであると考えられた。

本研究で対象としたのは、1園の19名の園児であり、今後は、他園での研究や、保育学習としてのふれあい体験学習での研究を通して、幼児にとっての異年齢交流の意義を検証していく必要がある。

謝辞

本研究にご協力いただいたA幼稚園の先生方、ならびに園児のみなさんと中学生のみなさま、保護者の方々に心より御礼申し上げます。

引用文献

- Altman, J. (1974). Observation study of behaviour: Sampling methods. *Behaviour*, 49: 227-267.
- 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.
- 天野美和子(2015a). 中学生との“ふれ合い体験活動”における幼児の経験. 白梅学園大学大学院子ども学研究科博士論文.
- 天野美和子(2015b). 幼児と中学生とのふれ合い体験活動における幼児の経験-幼児は園生活のどのような場面で中学生とふれ合っているのか-. *保育学研究*, 53(2), 138-150.
- 天野美和子(2015c). 中高生との“ふれ合い体験”における幼児の経験-家庭科保育体験と職場体験では何が違うのか-. *日本家庭科教育学会第58回大会・例会・セミナー研究発表要旨集*, 56.
- 権田あずさ(2013). 母親の対児行動と子どもの対人行動との関連-幼稚園登園場面の縦断

- 的観察を通して-。広島大学大学院教育学研究科博士論文。
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2011). *子どもの社会性が育つ「異年齢交流活動」*。
- 厚生労働省(2015). *結婚と出産に関する全国調査. 第15回出生動向基本調査*.
- 考藤悦子・片山美香・高橋敏之・西山修(2016). 家庭科保育領域における触れ合い体験学習の意義と課題. *岡山大学教師教育開発センター紀要*, 6, 113-122.
- 文部科学省(2006). *地域の教育力に関する実態調査*.
- 文部科学省(2008). *中学校学習指導要領解説 技術・家庭編*. 東京: 教育図書株式会社.