

「子育て支援」の実践力を高める 保育者養成方法の研究（その2）

——特に親と対話する力を高めるための教育方法の開発——

A Study of a Childcare Person Training Method to Make
Practice Power of “Child-Rearing Support” (Part 2)

——Improvement of an education method to raise power
to talk with a parent in particular——

中 西 利 恵
大 森 雅 人

1. 研究の経緯と目的

「『子育て支援』の実践力を高める保育者養成方法の研究（その1）」でも述べたとおり、私たちは今求められている子育て支援（特に子育てに関する相談や助言）の役割が果たせる保育者の養成方法の検討、もう一つは「親としての役割」を果たすため親になった人の「親育ち」への支援方法の検討、この2つの課題に同時に取り組める学習環境や実践プログラムのあり方について研究し、実践を行ってきた。

研究（その1）では、学生も親もお互いが主体的に活動し、自覚的な学びが可能となるような教育方法のあり方について検討するため、子育て支援事業「ふたば」と連携して実践を展開し、参与観察を行った。観察から特に学生にとっての学びに関する事例をあげ、教育の効果を分析した。その結果、学生が子育て支援力を高めるために効果的な実践プログラムのあり方がみえてきた。

本研究では、学生が子育て支援の実践力、特に現役の保育士でも苦手意識が高い保護者とのかわりにおいて必要な親と対話する力を育成するため、本格的な実践プログラムの作成と、よりのびやかで効果的な交流を可能にしながら、学生が親との対話する力を身につけていけるような学習環境の開発を試みる。そして、開発したプログラムと学習環境を活用した教

育効果の検証を行い、「子育て支援」の実践力を高める保育者養成方法として提案するものである。

2. 学習環境と予備的实践

2-1 学習環境に求められる要件

これまでの研究から、成果が期待できる教育方法として、少人数で手厚く（継続的にかかわり、専門性を持った教員での複数担当）指導する体制、実践活動へは子育てサークル活動等の活動に積極的で、自主的な活動に興味を持つ受け身的ではない親の参画、実践後はかならず議論を通して考察することにより即時的にフィードバックできる体制があげられる。この方法で学生たちが学び取った内容に決して新奇性があるわけではないが、自らの体験から得た個別な事例を通して一つ一つ考えていけるような力の育成につながった。

ところが、実際、親とのコミュニケーション力の育成といっても、やはり親と対話することに対する苦手意識は強く、実践力を身につけたいという課題は依然として残っていた。実践後に常時3名の教員と共に、対応に困った例や問題点などあげ議論を行いふり返り学習に取り組むのだが、やはり後から思い出して検討するため、実感が湧かずわかりづらい点は否めない。そのような状況から、活動が終わってからふり返るのではなく、リアルタイムでかかわり方等についてアドバイスを出すことができれば効果があるのではないかと考えた。もちろん、学生の気づきをうながすため、実践中に教員が学生のそばに近づき、指示や助言をそっと伝えるという指導方法も行っていた。が、この方法は、親や子どもが見ている前で学生に指示・助言を出すため、活動の流れや雰囲気을 阻害しないで行うのは難しかった。また、教員が交流の場に同席していることで、親や学生にとって安心感を与える場合もあるが、反対にかかわりが円滑に展開できない場合、教員が学生や親と同じ部屋に居ると、学生はどうしても教員に頼ることになったり、親の側には遠慮などもあり、のびやかな交流が望みにくい可能性も払拭できなかった。

以上のような課題を改善するために、自然な流れを阻害することなく、教員からタイムリーにアドバイスを受けられ、それにより活動内容も改善されるような学習環境を検討した結果、教員が交流エリアに同席せず、交流を見守り、しかし必要に応じて学生サイドのかかわりにアドバイスが行えるような学習環境を用意することによって、より効果的な実践が展開できると考えた。

2-2 学習環境の構成

図1は、学習環境に求められる要件を満たすよう開発した学習環境の概念図である。

教員が隣室から、学習者の実践のようすをモニターしながら、タイムリーに適切なアドバイスができる環境を構築した。模擬保育室内に設置した多目的観察ビデオカメラ（日本事務光器（株）SCB 65）は箱型カメラなので、室内で活動する者からはほとんど意識されることはない。実践のようすはSONY デジタルビデオカセットレコーダー（GV-D 1000）で記録しておき、後の学習において活用できるようにする。教員からのアドバイ

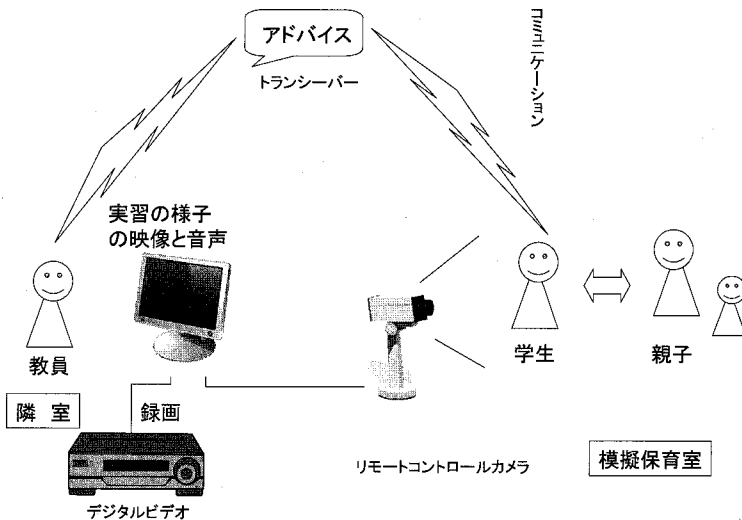


図1 学習環境の概念図

スは、トランシーバー（KENWOOD UBZ-LJ 20）によって行う。

2-3 開発した学習環境を使った予備的实践

開発した学習環境を使用し、2回の実践を行った。方法については、以下の通りである。2回の予備的实践から課題を抽出し、今後の本格的な実践に向けてプログラムの作成や学習環境に関する改善を行うことを目的とした。したがって、今までに実施していなかった方法も今回は試験的に実施した。

新しく導入した方法としては、開発した学習環境を用いて母子分離の状態で見守る子どもの活動を観察してもらいながら、子どもの活動等について自由に討議するという実践である。この実践は、今後特に「親育ち」を支援する方法として検討していきたい。

2回の予備的实践の概要は以下の通りである。

【第1回】

(1) 対象

2歳児とその母親の計14組。学生は13名。

(2) 実践の方法

実践については、以下のような方法で実施した。

①ノンプログラム型の活動：模擬保育室の各コーナーに、さまざまな遊具を用意し、自由に遊ぶ。

②子育て支援スタッフ主導型の活動：子育て支援スタッフが3種類の手遊びとおはなしシアターを準備し、参加者全員で楽しむ。

③母子分離による活動：「お母さんがいないときの子どものようにすてきに見よう」という実践を試みた。具体的には、子どものようにすてきを見ながら傾合いをみて母子分離を図り母親だけが隣室に移動する。新しい学習環境を活用して、わが子が遊んでいるようすを観察してもらう。子どもの活動をリアルタイム映像を通して追いながら解説することによって、子どもの育ちに気づけるようにする。子どもに対する肯定的な理解を深め、今後のかかわりに少しでも良い影響をもたらすことを願って助言を

行う。

④新しい学習環境を使った活動：教員は実践が始まったら隣室へ移動する。隣室から学習者の実践のようすをモニターしながら、必要に応じてトランシーバーを使ってアドバイスをを行う。トランシーバーは一人の学生に装着し、その学生に対するアドバースはもちろん、その学生を受信基地にして他の学生への助言も行う。

【第2回】

(1) 対象

2歳児とその母親の計8組。学生は7名。

(2) 実践の方法

実践については、以下のような方法で実施した。

①ノンプログラム型の活動：模擬保育室の各コーナーに、さまざまな遊具を用意し、自由に遊ぶ。

②親主導型の活動：今回参加した親は、自主的活動に積極的な姿勢をもった母親たちである。自主的にサークル活動を行っている親もいる。親主導の活動については、あらかじめ依頼しておく。当日用意された活動は、始まりの際にピアノ伴奏付きで順番に子どもの名前を呼んでいく遊びを参加者全員で楽しむという内容であった。

③学生主導型の活動：学生にも親と同様、あらかじめ学生主導で行う活動を準備するように指示する。当日用意された活動は、アンパンマン体操を参加者全員で楽しむという内容であった。

④新しい学習環境を使った活動：前回の実践と同様の方法で行う。実践後、トランシーバーを装着した学生には、活動記録を作成させる。また、全員の学生に、特に保護者との交流について自己評価レポートを提出させる。

2-4 実践プログラムの提案

今回の予備的実践結果と、それまでの実践結果を踏まえ、今後本格的なプログラムの作成を試みる。プログラム作成にあたり、成果が期待できる

活動方法としてまず以下の通り提案する。

（1）実践には、自主的な活動に興味を持つ積極的な姿勢を持った母親に参画してもらう。学生が親とのかかわり方や支援のあり方を学習する環境として、より多くの学びが期待でき、そして親の方も学生とのかかわりからより深い学びが得られると考える。母親の実践における役割を明確にするために、母親には「お母さん先生」という呼び方を使用する。「お母さん先生」の導入は、学生も親もお互いが主体的に活動し、自覚的な学びが可能となるような教育方法であると考ええる。

（2）活動方法として、①教員や子育て支援スタッフ主導型、①学生主導型、②親主導型、④ノンプログラム型（自由に遊ぶ）の3種類を導入する。さまざまな立場での実践により、親としての気づきや、学生が親との交流を豊かにする方法を学ぶ機会へとつながられる。

（3）一連のプログラムの中に、母親と子どもを分離した活動を取り入れる。わが子の姿を客観的に観察する機会は、子どもの育ちを肯定的に理解するために効果的である。

2-5 課題の抽出

2-5-1 学習環境について

2回の予備的实践では、トランシーバーは一人の学生に装着した。装着した学生へのアドバイスは、活動の流れや全体の雰囲気을 阻害したり停滞させたりすることなく、また必要以上に教員に甘えたりすることなく、よりのびやかな親との交流が実現していた。その方法で受けたアドバイスにより活動内容も改善されていた。しかし、装着した学生が一人の場合、それ以外の学生への助言は、装着した学生を受信基地にせざるを得ず、今度は装着した学生の活動を阻害する可能性が出てきた。さらに、アドバイスするために教員が学生の側へ行っ て耳元でささやくことはなくなったが、受信基地役の学生がその役割を果たさなければならなくなった。

また、トランシーバーを通して、ある特定の学生に出された指示は、その他の学生にとっては自分自身に対する直接の指示ではないものの、他者に出された指示も皆が聞くことにより状況が理解できて、対話や交流を豊

かにする方向で効果が期待できると考える。したがって、トランシーバーを全員の学生に装着する方向で検討することとする。

2-5-2 実践プログラムについて

前述の「2-4 実践プログラムの提案」のところで述べた通り、成果が期待できる活動方法として(1)～(3)の提案した。ここでは、さらに改善すべき点、あるいは補足すべき点として、次の2つの方法を提案したい。

(1) 一連のプログラムの中間地点あたりに、親子の参加者数の多い活動を取り入れることである。学生や親にとってのびやかな交流を目指す場合、学生数と参加親子数のバランスは適度でなければならないことはわかっている。まずは、少人数制でじっくりと対話の練習等できる環境が望ましく、回を重ねるほど会話が弾んでいくのも事実である。しかし、あえて大規模な子育て支援活動を導入することによって、特に学生にとっては小規模での活動との比較を通した学びが期待できる。したがって、本格的な実践では、プログラムの中に大規模な活動への参画を導入することを提案する。

(2) 一連のプログラムの後半部分に、後輩の学生を参画させる活動を入れることである。母親の場合も同様であったが、第三者が子どもとかわるようすから、わが子への理解を深めていた。交流の当事者ばかりではなく、子育て支援活動においては自分たちよりも未熟練者である後輩が、どのように交流していくのかを観察する立場に立つことによって、自分自身にとっても意味のある新たな学びが生まれると考える。したがって、この活動方法も提案する。

3. 実 践

予備的実践の結果を元にあらたに作成した実践プログラムと、開発した学習環境の機能と有効性を検討するために、本格的な実践を行った。

3-1 実践の概要

3-1-1 対象

自主的な活動に興味を持ち、子育てグループ活動等に対し積極的な母親を対象とする。研究の趣旨を理解してもらい「お母さん先生」という呼び方を使用する。参加親子の数は6組、学生は7名である。

従来の実践状況から、親子の数は学生数より少ない方が親との対話は図りやすいようである。学生が親と会話をするには、子どもの面倒をみる役割の学生も必要である。親子の数が多い場合は、子どもとかかわることにかかりきりになってしまうケースがほとんどであった。また、親と対話を試みる場合、最終的には1対1を目指してほしいのだが、最初の段階では、複数の学生対一人の親の方が会話がはずむ傾向にあった。したがって、本実践では親と対話することが大きなねらいの一つであるので、学習環境として親子の組数を学生数よりやや少なめに設定した。

3-1-2 実践プログラム

2-4 および2-5-2で提案したとおり、今回実践するプログラムは、以下の4種類の内容から作成した。具体的な実践プログラムを表1に示す。

(1) 3種類の活動スタイル

- ①学生主導型活動
- ②教員や子育て支援スタッフ主導型活動
- ③ノンプログラム型（自由に遊ぶ）活動

(2) 母子分離の活動

(3) 継続的なかわりの中に、単発で比較的規模の大きな子育て支援活動

(4) 学生の後輩を参画させることにより、母親と学生だけで話し合える場

3-2 学習シート（学生版と親版）による自己評価

学生は毎回学習シートを使用して終了後に自己評価を行った。なお、学習シートは親版も用意し、毎回自己評価をお願いした。以下に、学生版の

表1 実践プログラム

回	日程	実践内容	場所
1	11月8日	子育て親子との交流①ー準備・実践・評価ー ・前半：教員主導型の活動（自己紹介、手遊びなど） ・後半：自由遊び（遊具や大型遊具、絵本、お絵かきなど）	模擬保育室
2	11月15日	子育て親子との交流②ー準備・実践・評価ー ・前半：学生主導型の活動（からだ遊び、手遊び、エプロンシアター） ・後半：自由遊び（遊具や大型遊具、絵本、お絵かきなど）	模擬保育室
3	11月29日	子育て親子との交流③ー準備・実践・評価ー ・前半＆後半：自由遊び（遊具や大型遊具、絵本、お絵かきなど）	模擬保育室
4	12月6日	子育て親子との交流④ー準備・実践・評価ー ・前半：学生主導型の活動（手遊び、絵本） ・後半：自由遊び（遊具や大型遊具、絵本、お絵かきなど）	模擬保育室
5	12月8日	子育て親子との交流⑤ー準備・実践・評価ー ・前半：自由遊び（コーナー遊び） ・後半：子育て支援スタッフ主導型の活動（ダンス、紙芝居）	市民センター
6	12月13日	子育て親子との交流⑥ー準備・実践・評価ー ・前半：学生主導型の活動（クリスマス会） ・後半：自由遊び（遊具や大型遊具、絵本、お絵かきなど）	模擬保育室

学習シート例（実践第2回目）を示した。

自己評価を実施するにあたり、学習のポイントと活動のねらい（例）は以下のような内容で設定した。

①学習のポイント

- ・どのように保護者と主体的にかかわるかという視点
- ・子どもへの理解
- ・親子双方の気持ちの理解

②活動のねらい（学生版）

- ・保護者と主体的にかかわってみるという意識を持って活動する。
- ・お互いがうち解けていけるきっかけをつかみ、ようすを見ながらかか

わってみる。

- ・保護者と主体的にかかわってみるという意識を持って活動すると同時に、ようすを見ながら実際に対話を図ってみる。
- ・楽しい雰囲気で行活動できるよう心がける。
- ・子どもへの理解を深める。

体験的学習シート（学生版）

以下の項目に答えなさい。

(1) プログラムの実施状況について自己評価してください。

① ② ③ ④ ⑤
うまくいかなかった あまりうまくいかなかった どちらともいえない そこそこよかった とてもよかった

(2) (1) の評価についてその理由を記載してください。

(3) 今日の活動で親と会話を交わしましたか。

① ② ③ ④ ⑤
まったくできなかった あいさつだけ 二言三言 そこそこできた いろいろ話した

(4) 今日の交流のようすについては「交流記録」（別紙）に記載してください。

(5) 1 回目と比べて保護者とのかかわりにおいて何か変化はありましたか。

(6) 保護者とのかかわりにおいて難しいと感じるのはどのような点でしょうか。

(7) 今日のプログラムの主体的提供がその後の交流に何らかの影響を与えましたか？

(8) 今日の活動で子どもの新しい発見、あるいは子どもへの対応に関し気づいた点がありましたか。あれば、内容を記載してください。

今日の活動で何が一番印象に残りましたか。

4. 結果と考察

今回提案した実践プログラムや、開発した学習環境について、教育成果を検証するため、学習シートと活動のようす（映像）を分析対象とする。学習シートによる自己評価項目の中から、親との対話に関する自己評価

と、新しい学習環境を使った活動に関する自己評価を分析し、教育効果について検証する。また、個々の学生および親の活動のようすから、特に新しい学習環境が活用された場面を分析し、その教育効果についても検証する。

4-1 対話状況とプログラムの実施状況について

学習シートの自己評価項目は、毎回の実践プログラムに合わせて多少内容を変更している。しかし、対話の実践状況については必ず毎回自己評価を行った。評価は、1（まったく対話できなかった）～5（いろいろ話ができた）までの5段階で、自己評価点を集計した。プログラムの実施状況についても、第1回目以外毎回自己評価を行った。

4-1-1 学生の自己評価から

親との対話状況とプログラムの実施状況について、学生の自己評価を図2に示した。まず、活動中の対話状況については、「今日の活動で親と会話を交わしましたか。」という評価項目に対する実践ごとの全学生の自己評価平均点である。

実践初期の1・2回目では、やはりどの学生もあまり対話量は多くはなかった。また、実践を重ねるごとに親との対話が増えるわけでもないよう

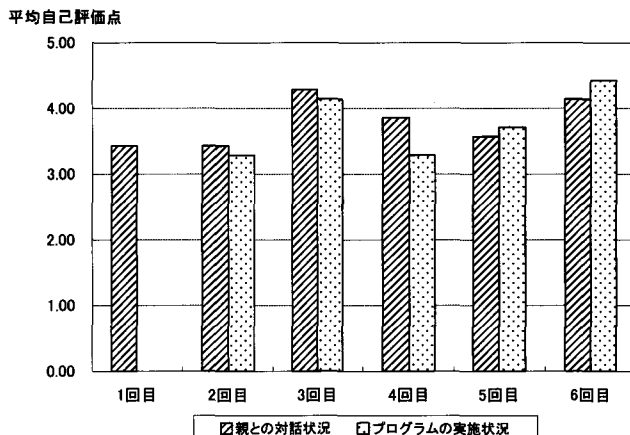


図2 学生の自己評価

である。親との対話が充実していたと評価している回は、第3回目と第6回目であった。また個別にみた場合、Y・O・Jは6回を通した実践の平均が4.00以上あり、活動の中で親と常に安定して対話ができているようすがうかがわれた。

一方、プログラムの実施状況についても、1（うまくいかなかった）～5（とてもうまくいった）までの5段階で評価を行い、実践ごとの全学生の自己評価平均点を示した。

親との対話状況とプログラムの実施状況を比較してみると、自己評価の傾向が類似しているのがわかる。第3回目と第6回目の自己評価点が高くなっている。プログラムの実施が「うまくいった」と評価しているときは、親との対話も「そこそこできた」、あるいは「いろいろ話した」と実感している。このような傾向は、自由記述からもうかがえる。表2はそのような自由記述を抜粋したものである。

表2 学生の自由記述から

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・学生 K（第3回目）：子どもと遊んで興味を持っているものを話題にして母親と話すことができました。「車が好き、飛行機が好き」などさっきまで遊んでいたことを話題にして、話を広げていくことができたと思います。・学生 A（第6回目）：クリスマスプレゼントが保護者の方と話すきっかけになった。私たちが作ったトナカイとサンタクロースの飾りをみて「かわいい」「うれしい」などの声とともに、「私たちのために作ってくれたんですか？」とお母さん方からたずねてこられた。私はすごくうれしくてすぐに返事をしてしまった。作り方などをお母さんに伝えたり、「クリスマスプレゼントを何にするか決めましたか？」等、会話がはずんだ。環境構成の一つとして置いたツリーも、コミュニケーションを深めるきっかけとなった。 |
|--|

表2の内容から、プログラムの実施状況が充実していると、そこでの活動から得られた経験や活動そのものが、親とのコミュニケーションも豊かにする方向へ活かされているようすがうかがわれる。

また、第3回目実践において親との対話の自己評価が高い理由としては、参加親子の数が少なかったことが考えられる。参加親子が少ないということは、対話をする親の数が少ないので親との対話の機会も減少するのではないと思われるが、実際には正反対の展開となった。そのようすも

やはり、学生の自由記述からもうかがえる。関連する自由記述を表3に紹介する。

表3 学生の自由記述から

- ・学生 N（第3回目）：人数が少なかったので、逆に話しやすかったです。前回よりも前に出ました。けれども、自分の話をしすぎた気がします。
- ・学生 Y（第3回目）：人数が少なかったため、距離が近く感じました。Dちゃんとお姉ちゃんが噛みぐせがあったらしく、当時の悩みを話してもらいました。その時、フォロー（?）として「そんな時期もありますよね。」というような会話も展開できました。おむつを換えたり、だっこをしたり親密になった気がします。

学生 N も学生 Y も、いつもよりも親と話しやすいとか、距離が近いと感じている。学生 N はよほど話しやすかったのであろう。自分自身で話しすぎてしまったと感じるほど会話がはずんでいる。また、学生 Y は親の悩みが話題になるところまで至っている。さらに、それに対する助言も学生なりに考え行っている。学生という立場ではあるものの、親の相談にのっているようすがうかがわれる。このようにみると、親とのコミュニケーションを練習するための環境は、親の数が多いからといって効果が期待できるわけではないことが推測される。

4-1-2 親の自己評価から

親にも活動中の対話状況について、「今日の活動で学生と会話を交わされましたか。」という自己評価を5段階で実施した。学生との比較のため、実践ごとの親の自己評価平均点を図3に示す。

参加親子の数は6組であるが、子どもが風邪を引いたり、その他体調が悪かったりしたときは欠席しているため6回を通して6組がそうすることはなかった。5回目は市民センターで別の親子を対象に実践を行ったのでデータはない。

親の場合は、初回と第4回目の実践以外は全員が「いろいろ話した」と評価している。第1回目はやはり初回ということもあり、評価は「そこそこできた」であるが、2・3・6回目は満点である。第4回目の自己評価点が低くなっている点については、この回は後輩の学生たちが7名参

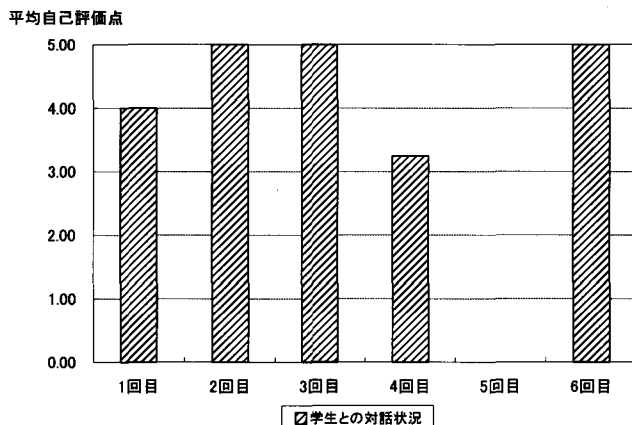


図3 親の自己評価

画したため、合計いつもの学生数の2倍となった。模擬保育室も人数が多い分にぎやかではあったが、表4の自由記述のように、親にとっては学生とのかかわりがいつもとは違うと感じたようである。広く浅いかかわりに感じ、量的な視点からではなく質的な視点から自己評価した結果であるとも推測される。

表4 母親の自由記述

・親 NO（第4回目）：今日は、たくさん学生さんがいて、一人一人とは混み入った話はできませんでした。

4-2 学習環境について

新しい学習環境の教育効果については、個々の学生の活動のようす（映像）から新しい学習環境が活用された場面を抽出し、教育効果について検証する。さらに、学習シート（学生版）の自己評価からも検証する。

4-2-1 学生の活動のようす（映像）から

ここでは、学生 A・K・Y を取り上げ、彼らの活動のようすから新しい学習環境が活用された場面を抽出し、その教育効果について検証する。

なお、抽出した場面と分析結果については、表5-1、表5-2、表5-3




に事例としてまとめた。

4-2-1-(1) 学生 A の事例

表 5-1、表 5-2 に学生 A の実践活動のようすを時系列で分析した。表

表 5-1 第 2 回目の学生 A の活動のようす

流れ	映像による学生 A のようす	解 説
①		A に対し、トランシーバを使って教員より助言がある。 助言内容は、「あなたのすぐ近くで 3 人のお母さんたちがお話しておられるけど、どんな話をしておられるのかな。聞きにいらてごらん。」
②		顔では笑っているのだが、A は教員からの助言に動揺している。
③		さらに、教員から「何か話題ないかな？」と具体的に助言され、A はさらに動揺。 次の行動として、その場に立ち上がるまでの約 30 秒ほどは、座ったままで困惑しているようすである。

④		<p>A は行動を起こさなければと立ち上げるのだが、しばらく周囲を見渡したり、心もち3人の母親たちの方へ近づくものの、輪の中には入れないでいる。</p> <p>なかなか勇気が出ないのか、きっかけを探っているのか、動きが止まってしまったので、教員より「誰か学生を誘ってみたら。」と助言される。</p>
⑤		<p>A はすぐ近くに居た J（オレンジ色のパーカー）の左肩に手をかけ、どうやら救いを求めたようである。一方、A の異変に気づいた O が近づいてくる。A は O に耳打ちし、左手で O の上着をつかみ、一緒に3人の母親たちが話をしているところへ近づく。</p> <p>A が母親たちの輪に入るまで、教員の助言があつてから、約1分30秒であった。</p>
⑥		<p>A はその後は、「お片付けしようーか。」の合図までの約26分の間、近づいてきた子どもと遊んだりしながらも、ほぼこの場所から移動することなく、母親と対話したり、会話に耳を傾けたりする。</p>

5-1 では、学生 A がトランシーバーからの教員の助言により、時間にすれば1分30秒ほどではあるが、その間躊躇や試行錯誤を繰り返しながらも親と対話するきっかけをつかみ、母親たちの輪の中に入っていきようすがわかる。表6の学生 A の自己評価と照らし合わせると、初めて話すことができた喜びや、次回への意欲が記されており、実際、表5-2には前

回の経験を生かし自分から母親たちの輪へ入り対話する姿が示されている。このように、新しい学習環境で学生 A が段階をおって親と対話する力を培っていくようすがうかがえる。

表 5-2 第 3 回目の学生 A の活動のようす

流れ	映像による学生 A のようす	解 説
①		<p>A は、子どもとブラレールのおもちゃで遊びながらも輪の方をときどき気にして、ちらちら見ている。</p>
②		<p>A は、一緒に遊んでいる子どもの興味がブラレールのおもちゃから少しそれた上、そばの母親たちの会話に入りたいという願望があり、どうやら葛藤しているようである。</p>
③		<p>教員がトランシーバによる助言のタイミングを見計らっていたとき、A は自ら立ち上がって動き出す。</p>

④		<p>A は、比較的スペースの空いている母親 S の横まで移動し、完全に輪の中に入る形で座る。</p>
⑤		<p>A が会話の輪の中に移動して、5分が経過する。話をしている母親の方を見ながら、ときどき相づちを打ちながら対話に参加し、自らも話題を提供している。</p>

表 6 学生 A の自己評価

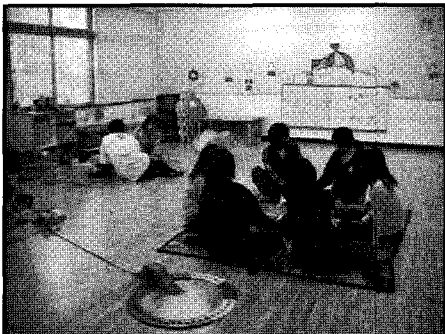
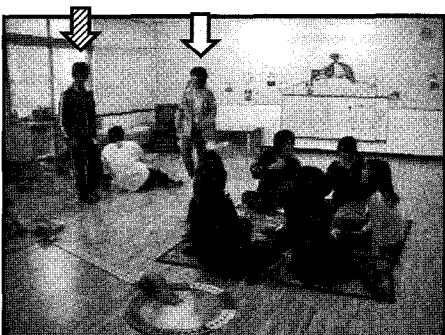



<ul style="list-style-type: none"> ・第1回目：親と全く会話を交わせなかった（1評価）。親と二言三言でも話したい。 ・第2回目：1回目は全くはなせなかった、今回は先生のアドバイスもあり、親の輪に入ることができた。お母さんと初めて話すことができて、すごくうれしかった。次回は、自分からかかわるといいなあと思った。 ・第3回目：前は先生に言われてお母さんたちの輪に入ったけれど、今日は自分から入ることができた。Sちゃんとかかわりを通じて、Sちゃんのお母さんと話をすることもできた。
--

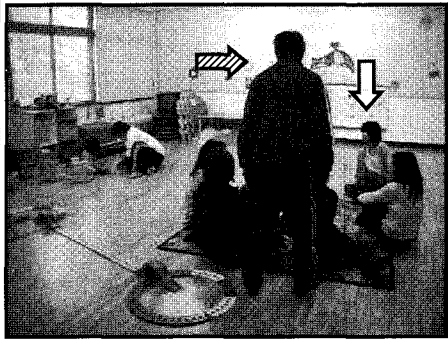



4-2-1-(2) 学生 K と Y の事例

表7に、学生 K と Y の実践活動のようすを時系列で分析した。この学習環境を使用することによって、学生 K と Y が親と対話する機会を提供することができている。さらに、K と Y はもちろんのこと、彼ら以外の学生も全体の状況に配慮しながら（子どもと遊ぶ大人が居なくならないよ

うに)、役割をスムーズに交代することができている。実際、子育て支援の場では、このようにスタッフが子どもとのかかわりや安全への配慮の目を欠かすことないようさりげなく役割をローテーションしながら、子ども

表7 学生 Y と K の活動のようす

流れ	映像による学生 Y と K のようす	解説
①		この日、母親とまだ対話を行っていない3名の学生に、トランシーバを通して助言が入る。助言内容「絶好調で遊んでるね。活動が始まって半時間以上経ったけど、どうそろそろ？話題できた？」
②		Y と K が子どもたちと遊んでいた場所から立ち上がる。顔を見合わせる。 なお、Y が遊んでいたところでは、まだ J が子どもの相手をしている。K が遊んでいたところでは、子どもが一人でプラレールのおもちゃで遊んでいる。  K  Y
③		Y は M に場所を譲ってもらうようなかたちで輪の中に入る。 K は手前の方から接近する。

④		<p>Y はほぼ輪の中に入るが、K は輪の中に入れない。結局、このときは輪の中に入らず、K はまたプレラールのおもちゃで遊んでいる子どものところへ戻る。</p>
⑤		<p>輪の中で対話をしていた N が立ち上がり、K が子どもと遊んでいる場所へ移動する。</p> <div data-bbox="725 675 820 722">  N </div>
⑥		<p>K は N と入れ替わるかたちで、プラレールで遊んでいる子どものところから立ち上がり、輪の向こう側に移動し、少し子どものようすをうかがっているようである。</p>

も親も安心して楽しく過ごせるよう気遣う力が求められる。

4-2-2 学生の自己評価から

ここでは、第6回目の実践終了後に作成した学習シートから、「今回の一連の実践は、教員はできるだけ交流スペースに同席せず交流を見守り、必要に応じて学生サイドのかかわりにアドバイスが行える学習環境で行い

⑦		<p>K にトランシーバーから「N が○○ちゃんと遊んでくれているのね。」と助言する。K は腕まくりをしながら、輪の手前の方へ移動する。</p>
⑧		<p>N が抜けた後に入り、座る。</p>
⑨		<p>座るや否や、K がそれまで遊んでいた子どもの話題で盛り上がる。</p>

ました。このような学習環境が効果的だと感じた点はどんなときですか？」という項目に対する自由記述について表 8 に示す。

以上の自由記述からも、今回使用した学習環境は、学生がもっとも苦手とする親とのコミュニケーション力の育成において、一人一人の学びの状況に合わせた指導が可能となっているといえる。さらに、親への対話をし

かけるタイミングや、活動全体を把握しながら対話することや、話題そのものについても着実に学びを深めているようすがうかがえる。

表8 学生の自由記述

- ・学生 A：先生が居なかった環境はすごく不安だった。どう会話をすすめたらよいのか、どのように活動を進めたらよいのかすべて自分たちでしなければならぬとき、“どうしよう”という気持ちでいっぱいになった。でもその不安は私一人だけでなく、専攻科みんなが付いているという心強さと時間の経過によって少なくなっていく。トランシーバーから聞こえる先生のアドバイスもお母さん方と積極的にかかわれる原動力となった。
- ・学生 O：先生が居ると、困ったときに先生に頼りがちになってしまいそうだが、居ないことで“自分で何とかしよう”という気持ちになれた点でとても効果的だったと思う。
- ・学生 J：かなり効果的だと思う。教員が居ないことで、自分たちの見られている感もなくしゃべりたいことを結構しゃべられるし、動きやすい。わからないことがあってもすぐに相談できる状態にあったのでやりやすかった。保護者も途中で先生が入ってくるよりずっと話せるので良かったと思う。けれど、イヤホンをしていることによって周りの音や声が聞き取りにくいという点があった。
- ・学生 K：後々から指摘を受けても、イマイチわからない点も多く、反省ばかりだったが、トランシーバーを使用して指摘を受けると、すぐに次の行動へ移れるので効果的だったと思う。もっとたくさん指摘してもらった方が、こうしたらよかったかなと気づけて、次に役立つのでは？
- ・学生 N：自分たちで考えて行動できたと思う。でも、アドバイスがあると「ああ、こうしたらいいんだ」と思うこともある。私の場合一つのこと集中してしまうと他のことが見えなくなることがあるので、指示や助言をしてくれると、“あっそうだ”と気づくので、良かったと思う。また、こういった環境での授業は初めての経験で楽しかったのも、またこういう授業があってもいいなと思った。
- ・学生 Y：最初は不安だった。ある意味フォローされないというか……。今までの学習環境は学校という守られた中で、先生方、学生たちといった見知った人の中でのものだったので。しかし、回を重ねるごとに「よし、今日はこんな話ができるように自分からかかわっていくぞ!」という気持ちが増し、少し積極性が高まったように思う。環境って大切ですね。

4-3 まとめ

親と対話する機会がほとんどない学生たちにとって、今回の学習環境は、以下の点において実践が可能であることがわかった。

1. 段階をおって親とのコミュニケーションを学習できる
2. 適切でタイムリーな助言や指導を得ながら学習できる

上記2点が可能である学習環境は、学生の対話する力を高めることにつながることがわかった。そして、学生の対話する力を高めるために有効な指導として、

1. 個々の学生の特性と達成度に合わせた指導

(一人一人の学びの状況に合わせた指導)

2. 具体的な学習

①対話をしかけるタイミングの学習

②話題に関する学習

③活動全体を把握しながら対話をする学習 等

があげられる。本実践で使用した学習環境は、これらを可能にする学習環境である。したがって、今回の学習環境は、親とのコミュニケーション（特に対話する）力を養うための学習初期段階において、教育効果を高めることができるといえる。

5. 結論と今後の課題

今回の実践プログラムならびに学習環境は、子育て支援（特に相談・助言）力を高めるために必要不可欠な、親とのコミュニケーション力（特に対話する力）を養うための、学習初期の段階において、教育効果を高めることが示唆された。

今後、本実践プログラムと学習環境との教育効果をさらに明らかにし、特に「親育ち」への支援として効果についても検証し、総合的な見直しを行い、よりよい教育方法を構築していきたい。また、開発したシステムを活用して記録した映像から、親とのかかわりにおいてとまどう学生が成長するようすや、親と学生が交流しているようす、乳児とかかわる学生のようななどを編集し、「家族援助論」や「乳児保育」の授業で教材としての活用を目指す。

文 献

- ・ 中西利恵・大森雅人・原口富美子、「『子育て支援』の実践力を高める保育者養成方法の研究（その1）——実践プログラム作成に向けて教育効果の検討から——」、相愛大学研究論集第24巻、2008、215-239
- ・ 中西利恵・大森雅人、「保育者養成教育と連携した『親育ち』を支援する方法に関する研究」、全国保育士養成協議会第46回研究発表論文集、2007、192-193
- ・ 諏訪きぬ・村山祐一・山本理絵・望月彰他、「特集『父親・母親・保育者三万人の声』から見えてきた子育てと保育」、発達、No. 114, Vol. 29、2008、2-61
- ・ 石井章仁、「保育士養成校における子育て支援の専門性を培うための体験的学習について——おひさま広場の活動を通じて——」、保育士養成研究第23号、21-30
- ・ 大豆生田啓友、「支え合い、育ち合いの子育て支援」、関東学院大学出版会、2006
- ・ NPO 法人びーのびーの編、『おやこの広場びーのびーの』、ミネルヴァ書房、2003
- ・ 柏木恵子・森下久美子編著、『子育て広場武蔵野市立 0123 吉祥寺——地域子育て支援への挑戦——』、ミネルヴァ書房、1997
- ・ 丹羽洋子、母親たちにとっての「子育て支援」、『発達No.84』、ミネルヴァ書房、2000、38-39
- ・ 山本理絵、グループ活動をとおしての親の育ちあいー子育てグループ活動の報告、『子どもの援助と子育て支援——児童福祉の事例研究——』、ミネルヴァ書房、2002
- ・ 池田祥子、「子育て支援」という社会理念の検討ー現代の「子育て・教育」の閉塞感を拓くために、『保育の実践と研究 Vol.6. No.3』、スペース新社保育研究室、2001
- ・ 汐見稔幸、無免許運転？の親を励ます——育児を支援するとはどういうことか——、『発達 No. 84』、ミネルヴァ書房、2000、72-75
- ・ 宮崎豊、子育て支援教室における学生の学び（3）、日本保育学会第58回大会発表論文集、2005、678-679

付記

本研究は、科学研究費補助金（基盤研究C）課題番号17500527「『親育ち』への支援と子育て支援（特に相談・援助）力を高める保育者養成方法の開発」（研究代表者 中西利恵）による。