

発達支援教育学科における初年次教育の体験学修

— 附属子育て支援センター体験の成果と課題報告 —

栗原ひとみ^[1], 広瀬 由紀^[2], 實川 慎子^[3]

[1] 植草学園大学発達教育学部発達支援教育学科,

[2] 植草学園大学発達教育学部発達支援教育学科,

[3] 植草学園大学発達教育学部発達支援教育学科

本学の発達支援教育学科は3つの課程から成る。小学校・特別支援学校・幼児保育課程（以下、幼保課程）である。筆者らは保育者養成である幼保課程に所属する本学教員であり、且つ平成27年度1学年の担任であった。その際に初年次教育の一環として学生全員に子育て支援センター体験学修を実施した。

本研究は平成27年度初年次教育の一環として実施した子育て支援センターの体験学修について、その成果と課題を報告するものである。成果として、学生は保育士から子育て支援の場に特有の保育士の専門性《子どもと保護者が共に利用する場での援助》に気づいていることが示唆された。対人援助職をめざす初年次教育において、役割期待に縛られない自己で、まっすぐに対象者と向き合う相互作用の感覚を養っておくことは重要なことである。今後の課題としては、体験時間の少なさ、事後指導の不十分さ、カリキュラム上の一貫性と連続性をもった位置づけが挙げられた。

キーワード：初年次教育 体験学修 子育て支援センター

1. はじめに

1.1 植草学園における子育て支援センター開室と学生参加（平成23年度～平成25年度）

子育て支援センター（現 子育て支援教育・実践センター）は、平成23年に開室された。本センター設立にあたっては、植草学園短期大学が平成22年度から23年度に文部科学省より採択を受けた「専門性をコアとした就業継続力の育成」（以下、就業力GP）事業費から、センター所属の保育者の雇用を含めてその開室に係る諸費用を捻出した。開室当初は、「お子さんからご高齢の方まで、障害のある人もない人も、より良く生きることをめざす」ことを願い、地域貢献を目的とした専門センターとして、①子育て支援、②保育士・教師等の支援プログラム、③個別相談支援、の3つを事業内容として展開し

た。一方で、センターの開室日が、平成23年4月より毎週火曜日（10:00～11:30）、後期からは第2・第4金曜日（10:00～11:30）に限られているという課題もあった。

設立当初の開室時間の制限という課題は、センターの学生利用にも影響を及ぼした。就業力GP報告書では、「センターに関わる先生方の話を聞くことで個々の動きを振り返り、ケースに応じた関わり方なども学ぶことができ、回数を重ねた学生は、スムーズに親子に溶け込むことができるようになってきている。」「“児童施設の実習前に幼い子や保護者と関わるよいチャンスとなる”“介護の現場でも使えそうな折り紙を学ぶことができた”という意見もあり、（中略）いろいろなことを学ぶことができる場になっていると考えられる。」「子育て支援講座や季節の行事（水あそび・運動会・劇公演など）にお

いては、イベントの企画・運営を担い、学生の力が大いに発揮された。学生にとっては、乳児の活動は難しく想定しづらいが、実際の親子の動きから学ぶことも多く、貴重な体験となっている。」など多くの利点を感じながらも、「実際にセンターを訪れる学生数は、授業の空き時間が少なく毎回ばらつきがある。(中略) 実習に追われる日々の中、なかなか足を運べない。」という課題も挙げられた。また、就業力 GP は、短期大学が採択された事業であったことも影響し、開学当初から平成25年ごろまでは、大学生の利用については、授業の一環として単発で参加する程度で、学部や学年等の組織だった継続的な参加は行われていなかった。

就業力 GP 報告書では、「保護者支援が求められている保育現場においては、学生時代に保護者と関わる体験の機会を重ねていく意義を大に見出すことができた。」としながらも、今後の課題として、「より多くの学生が空き時間などに参加できるようにしていくためには、他の子育て支援センターのように長時間の開室が求められる」ことが挙げられている。

1.2 「大学1年次生全員参加」に至る経緯（平成26年度～現在）

開室当初の学生参加については、1.1で述べた通りであるが、平成26年度に植草学園大学・短期大学として、文部科学省より「発達障害に関する教職員育成プログラム開発事業」を採択されたことを受けて状況が変化する。本事業では、「気になる」保護者との連携をカリキュラム内で強化することを目的とし、保育者育成に際して、大学・短期大学ともに、センターへの学生参加による教育効果の検証を位置づけた。事業内容を確実に推進できるように、また、センター利用者からの強い要望もあり、事業委託を受けた平成26年7月から、平日は全日開室することとなった。平日開室を受けて、短期大学ではすぐに実習指導の一部として参観を組み入れるなど組織的に展開し、その実績を積み上げていった。一方、大学の幼児・保育課程（以下、幼保課程）では、平成26年度は今まで通りに行いつつ、平成27年度からどのように学生をセンターに組織的に参加できる環境を整えるのかが検討課題となった。

まずは、短期大学との調整が必要であった。平成26年度の実績に沿って進めたい短期大学と、学生が科目を自由に選択できる環境であることから、できる限り曜日を確保したい大学との間で交渉が難航した。最終的には、短期大学地域介護福祉専攻の1日当たりの参加学生数を昨年度の半分とし、残りの枠を大学学生分として確保することで折り合いをつけた。

続いて、大学のどの授業でセンターへの参加を行うことが望ましいかについて幼保課程で検討が行われた。保育士資格取得のための必修科目となる「保育実践演習」「保育実習指導Ⅰ（施設）」の2科目については、学習内容を鑑みて、センターでの体験をしたほうがよいという判断となった。

さらに、平成27年度新1年次生の担任団（学年主任 栗原ひとみ准教授）（以下、平成27年度1学年団）を中心に、初年次教育の一環として、希望する専攻にかかわらず、学年として全員がセンターでの体験を行ってみたいかどうかという案が浮上した。2008年に出された中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（答申）」では、「学習の動機付けや習慣形成に向けて、初年次教育の導入・充実を図り、適切に位置付ける」ことが挙げられている¹⁾。大学では、「キャリア演習」を単位化および必修化し、初年次教育を含めた学生個人のキャリア形成に向けたカリキュラム上の位置付けは実現したが、その内容については試行錯誤が続いていた。大学は、小学校、特別支援、幼児・保育専攻にかかわらず、対人援助職につきたいという動機から入学を希望してくる学生がほとんどである。平成27年度1学年団は、学内に併設されているセンターへの参加を通して、「社会人として必要な資質を整える」「(自身の) 大学入学の動機を再確認し、今後の学習への期待を高める」ことが可能ではないかと考え、前期1時間、後期1時間の体験を計画する方針を決めた。

体験する学生と対応する科目については決まったが、実際に参加計画を立てようとすると、特に履修科目の多い1・2年次に関しては、参加時間の確保が次の課題となった。センターの開室時間は10時から11時半ごろまで、一方で学生の授業時間は1時限目が9時20分から10時50分、2時限目が11時から12時半となっており、センター開室時間いっぱい

加はほぼ実現不可能な状況であった。そこで、事前事後のセンターの環境整備の時間も併せて「体験」として位置付け、原則1時限目での体験を推奨しつつ、時間割の都合で1時限目の体験が難しい学生については、2時限目に実施することで、配置を考えることとした。

以上の経緯を経て、平成27年度より子育て支援センターへの大学1年次生全員参加（前期・後期）が実現することとなった。

1.3 実施概要

実施期間 2015年5月～2016年2月

実施時間 午前9:20分～12:30のうちの約1時間半

体験回数 年2回 実施授業枠「キャリア演習Ⅰ」

事前指導

授業で服装・髪型等態度的側面と保育の内容的側面について事前学習を行った。

事後指導

授業にて1コマ用意し3つの視点から講義した。

①子どもの発達段階や遊びについて、②子育て期にある保護者の現状について、③子育て支援センター勤務の保育士の専門性について。

本学附属の子育て支援センターは2箇所ある。千葉駅から5分の弁天こども園に併設されている「こいっくべん」と、小倉町にある本学キャンパス内にある「こいっくおぐ」である。本研究で学生が体験学修をしたのは植草学園大学・植草学園短期大学キャンパス内にある子育て支援センター「こいっくおぐ」である。キャンパス内にあるので往復の時間を取られずに空き時間で体験学修ができることが最大のメリットである。この体験学修は個人申込と授業申込の2通りである。

「こいっくおぐ」が平成27年度より平日毎日通年開室するようになったことは実に画期的であった。

平日毎日開室になったので、参加学生枠も増し、本実践も実現できたと考えられる。

常駐2名の保育士が1日約20組の親子の保育活動に携わる。利用者の多くは3歳未満の子どもである。保育士の丁寧で穏やかな姿勢が保護者からも支持され、相談支援機能や交流機能を発揮している。

本実践について継続利用の保護者から「学生の参加もここの魅力ですね」と好意的な意見が寄せら

れていた。センター保育士からは、「学生同士、アドバイスしあう姿から、学生の意欲が伺えた」等好意的なご意見と、「不必要な装飾品は子どもたちの誤飲やケガにつながる恐れがある。自覚を持って参加してもらいたい」等、教員指導の要望も寄せられていた。

2. 目的と方法

2.1 目的

初年次教育の一環として実施した子育て支援センター体験学修が、どのような成果と課題があったのかを明らかにすることを目的とする。

本学は前述したように教員・保育士等対人援助職を希望して入学してくる学生が殆どである。しかし学修対象とする乳幼児・児童・生徒・保護者等幅広い年齢層とかかわる経験は実に少ないと思われる。であるならば専攻の別は問わずして広く学生に子どもや保護者と相対する機会を用意することは有効であろう。初年次に実際に乳幼児期の子どもや保護者とかわることで、社会人としての必要な資質を整え、以降に続く学修への期待を高めていくことができると考えた。

またそのことは子育て支援センターがもつ、保護者支援としての交流機能、個別相談機能が活性化するのはないかと考えた。

3. 研究内容

平成27年度に、学生にはキャリア演習Ⅰという全員必修の科目枠で年間2回の子育て支援センターでの体験学修を用意した。体験の際には終了時に記録用紙（学生用）提出を学生に課した。この記録用紙は大きく3項目の記述欄がある。

1. 子ども（保護者）にどのように関わりましたか？具体的に書いてください。2. 子どもの様子や保護者の子どもへの関わりから学んだこと。3. 保育士の子ども・保護者の関わりから学んだこと。これらの項目を分析対象者ごとに保育士・保護者・子どもと3者に分けて分析することとした。1年生134人から前期1回、後期1回体験し合計263枚の記録用紙が提出された。以下の順で結果と考察を述べ

ていくこととする。

- 1 保育士から学んだことの結果と考察
- 2 保護者から学んだことの結果と考察
- 3 子どもから学んだことの結果と考察

3.1 保育士から学んだこと

3.1.1 研究の方法

保育士からの学びに関して、学生は「保育士の子ども・保護者への関わりから学んだこと」を記述するように求められている。分析手順は、まず保育士から学んだことについての意味内容に注目し、それを簡潔に表す概念を生成した。次に関連する概念をまとめてカテゴリーを作成した。さらにカテゴリーの抽象度を高くしカテゴリー・グループを作成した。なお、1つの記述に複数の意味内容が含まれている場合は、それぞれの概念でカウントし記述数に含めた。またカテゴリー・グループに関して、前期と後期の記述数の割合に偏りがあるかを調べるため χ^2 検定を行った。

分析の恣意性を検討するため、執筆者と研究代表者計2名により前期と後期各20枚（全記録用紙数の15.2%）の記録用紙を無作為に抽出して分析した。

結果、一致率は82.3%であった。一致しない結果については、協議のうえ分類した。

3.1.2 結果と考察

質問と異なる回答を除き、前期227記述、後期215記述を分析の結果、表1に示すように、37概念（以下〈 〉で示す）、13カテゴリー（以下《 》で示す）、4カテゴリー・グループ（以下【 】で示す）が生成された。カテゴリー・グループは、【子どもとのかかわり】【保護者とのかかわり】【子どもと保護者に共通するかかわり】【保育の表現に関する技術】であった。また前期と後期でカテゴリー・グループの記述数の割合に偏りがあるかを検討するため χ^2 検定を行った。その結果、表2に示すように記述数の偏りは有意であった（ $\chi^2(3) = 11.569$, $p < .01$ ）。残差分析の結果、後期は前期よりも【子どもとのかかわり】の割合が少なく、【保護者とのかかわり】の割合が多かった。以下、カテゴリー・グループごとに記述内容について説明する。

【子どもとのかかわり】についての記述内容

【子どもとのかかわり】には、《子どもへの言葉がけにおける専門性》《子どもの理解者》《すぐに動ける態勢》《遊びの援助者》の4カテゴリーが含まれる。このカテゴリー・グループに関する記述数は、前期・後期共に他のカテゴリー・グループと比較して、最も多かった（前期113記述（前期総記述数の49.8%）・後期80記述（後期総記述数の35.3%）以下（ ）は各期の総記述数における割合を示す）。なかでも《子どもへの言葉がけにおける専門性》に関する記述数が多かった（前期47記述（20.7%）、後期44記述（20.7%））。このことから、前期・後期共に学生は、保育士がどのように子どもに言葉がけをしているのかを注意深く聞き取り、それを自分の実践に取り入れていこうとしていると考えられる。なお χ^2 検定の結果から、後期の【子どもとのかかわり】に関する記述数の割合が、前期よりも有意に少ないことが示されており、とくに《遊びの援助者》の〈低い姿勢・子どもの目線がかかわる〉ことに関する記述数が減少している。このことから、学生は前期には保育士が子どもの目線に姿勢を低くしてかかわっていることを学びとしていたが、後期になると、それは寧ろ子どもとの自然なかかわりであり、既知のこととして受け止めていたと考えられる。

【保護者とのかかわり】についての記述内容

保護者とのかかわりに関しては、多くが子どもと保護者の両方に関する記述となっていた。そのため【保護者とのかかわり】には、保護者のみとのかかわりに関する記述として《保護者との会話の内容》のみを含んでいる。《保護者との会話の内容》には、〈保護者へ子どもの成長等気づいたことを話す〉〈保護者と最近の出来事や家庭での子どもの様子を話す〉〈子どもや子育てに関する相談に応じる〉が含まれる。なお χ^2 検定の結果から【保護者とのかかわり】の割合は前期より後期が多いことが示されている。このことから、学生は前期よりも後期になると保護者との会話の内容に注目するようになり、保育士が子育てに関する相談に応じていることを理解するようになると考えられる。これに関して、後期には「一緒にどうしたらいいか考えることが大事だと思いました」という記述がある。学生は、相談に応じることを業務の一つとして理解するだけにとど

まらず、「一緒に考える」という言葉に表されるように、保育士と保護者の関係を、子育てのパートナーとして理解するようになると考えられる。

【子どもと保護者に共通するかかわり】についての記述内容

【子どもと保護者に共通するかかわり】には、《全体への気配りと個別のかかわり》《積極のかかわりとコミュニケーション》《居心地の良い場づくり》《明るく元気な雰囲気》《子どもと保護者が共に利用する場での援助》の5カテゴリーが含まれる。《積極のかかわりとコミュニケーション》は、〈子ども

や保護者へ自分から話しかけ、コミュニケーションを大切にすることを内容とするものである。この概念に関する記述は、前期と後期ともに、最も記述数が多かった（前期24記述（10.6%）、後期31記述（14.3%））。学生は、保育士が子どもや保護者へ積極的に話しかけ、コミュニケーションをとっていることに前期と後期どちらも一貫して注目している。このことから、学生は、子どもや保護者とのかかわりにおいては、積極的に話しかけコミュニケーションをとることが大切であると理解していると考えられる。さらに後期には、「積極的にコミュニケー

表1 保育士の子どもや保護者へのかかわりから学んだこと

カテゴリー・グループ	カテゴリー	概念	前期	後期	
子どもとのかかわり	子どもへの言葉がけにおける専門性	子どもの服装などをほめる	2	3	
		子どものできたことをほめる	9	3	
		子どもの名前を呼ぶ	5	6	
		話すタイミング・トーン・テンポの工夫	7	6	
		泣いている子どもに優しく接し心を落ち着かせるのが上手である	1	5	
		子どもの興味に合わせて遊びへ誘い掛ける	14	12	
		気持ちを切り替えやすいように言葉がけをする	1	1	
		子どもへの言葉遣いとわかりやすい言葉かけをする	8	9	
		子どもの理解者	子どもを第一に考える 子どもの気持ちを理解する	2 2	0 4
		すぐに動ける態勢	すぐに動ける態勢でいる	3	3
遊びの援助者	子どもとのスキンシップを大切に 低い姿勢・子どもの目線がかかわる 子どもとの仲の良さや子どもからの信頼を得る 子どもと一緒に遊んで楽しむ	子どもとのスキンシップを大切に	2	1	
		低い姿勢・子どもの目線がかかわる	20	7	
		子どもとの仲の良さや子どもからの信頼を得る	4	4	
		子どもと一緒に遊んで楽しむ	8	5	
一人一人の子どもに応じた対応	人見知りの子どもとの距離の取り方と接近がうまい 子どもが遊びたいように遊び、それを見守ることが大切である 子どもによって興味や遊びが異なるので対応も異なる	人見知りの子どもとの距離の取り方と接近がうまい	5	1	
		子どもが遊びたいように遊び、それを見守ることが大切である	9	3	
		子どもによって興味や遊びが異なるので対応も異なる	3	3	
適切な保育環境	子どもの安全への配慮や衛生的環境を保つ 遊びやすい環境を整える	子どもの安全への配慮や衛生的環境を保つ	6	3	
		遊びやすい環境を整える	2	1	
		小計	113	80	
保護者とのかかわり	保護者との会話の内容	保護者へ子どもの成長等気づいたことを話す	4	7	
		保護者と最近の出来事や家庭での子どもの様子を話す	14	23	
		子どもや子育てに関する相談に応じる	2	8	
		小計	20	38	
子どもと保護者に共通するかかわり	全体への気配りと個別のかかわり	全体を見る・視野が広い	9	13	
		一人一人の子どもと保護者を見る・少しの変化にも気づく	16	16	
	積極のかかわりとコミュニケーション	子どもや保護者へ自分から話しかけ、コミュニケーションを大切に	子どもや保護者へ自分から話しかけ、コミュニケーションを大切に	24	31
			子どもや保護者へ丁寧に優しく関わる	7	5
			過ごしやすいようにする・居場所を作る	2	3
	居心地の良い場づくり	子どもや保護者とのほよい距離を保つ	子どもや保護者へ丁寧に優しく関わる	1	1
			過ごしやすいようにする・居場所を作る	1	1
明るく元気な雰囲気	元気よく挨拶する いつも笑顔・明るい表情である	元気よく挨拶する	2	1	
		いつも笑顔・明るい表情である	17	13	
子どもと保護者が共に利用する場での援助	保護者の話を聞きながら子どもと遊ぶ 考ぼうだいで利用している子どもと保護者の気持ちを理解する 子どもとかかわり続けながら保護者が心をひらくのを待つ	保護者の話を聞きながら子どもと遊ぶ	5	10	
		考ぼうだいで利用している子どもと保護者の気持ちを理解する	1	0	
		子どもとかかわり続けながら保護者が心をひらくのを待つ	2	0	
		小計	86	93	
保育の表現に関する技術	保育の表現に関する技術	絵本や紙芝居の読み聞かせ技術が高い	4	4	
		制作時の技術が高い	2	2	
		歌を歌う時の技術が高い	2	0	
		小計	8	6	
		計	227	217	

表2 カテゴリー・グループの記述数割合

	前期		後期	
	記述数	割合(%)	記述数	割合(%)
子どもとのかかわり	113	50	80	37
保護者とのかかわり	20	9	38	18
子どもと保護者に共通する関わり	86	38	93	43
保育の表現に関する技術	8	4	6	3
計	227	100	217	100

ションをとることで、『少し人見知りなくなったね』や『鼻水チーンできたね』など、保護者と子どもと一緒に成長を喜ぶことを学びました』などの記述にみられるように、学生はコミュニケーションをとるだけではなく、その背後にある保育士の援助の目的にも気づけるようになってきている。こうした保育士の姿と自分の現在を照らし合わせ、やがて自分も保育士のように子どもや保護者とのかかわりたいと思っていることがうかがわれた。

また、『居心地の良い場づくり』《子どもと保護者が共に利用する場での援助》には、子育て支援の場における特有の専門性への気づきが表れている。子育て支援の場の運営目的の一つに、子どもと保護者が気軽に利用でき、互いに交流することがある。《居心地の良い場づくり》からは、保育士のかかわりの様子から、学生がそうした子育て支援の場の役割を感じ取っていることが示されている。

さらに子育て支援の場は、保育所や幼稚園、認定こども園等の子どもの集団保育施設とは異なり、子どもと保護者が共に利用し、一緒に過ごすという特徴がある。そのため、保育士には、子どもと保護者へのかかわりが同時に求められる。《子どもと保護者が共に利用する場での援助》からは、学生がそうした子育て支援の場特有の保育士の専門性に気づいていることが示唆される。「子どもと遊びながら、親ともお話しているのがすごいなと思いました。前回は今回もどうしても子どもだけと遊んでしまうので、そこを改善できたらいいなと思いました」との記述があるように、学生にとっては、子どもと保護者の両者に同時にしかかわることが難しく感じられる。しかし同時に、学生は、保育士の姿から、具体的にどのように両者にかかわると良いかを実践的に学んでいると考えられる。

【保育の表現に関する技術】についての記述内容

【保育の表現に関する技術】には、〈絵本や紙芝居の読み聞かせ技術が高い〉〈制作時の技術が高い〉〈歌を歌う時の技術が高い〉の3概念が含まれる。いずれも保育士が子どもと保護者に対して集団で遊ぶ時間を設定し、そこで保育士が行った保育の表現技術に関する内容である。保育士養成課程においては、学生は1年次に保育の表現技術を学んでいるが、実際に保育士が子どもや保護者の前で行っているところを見る機会は少ない。学生は、こうした実践の場において、保育士の技術の高さに感嘆すると共に、保育士から具体的な助言を受け取っている。例えば「紙芝居の読み方がとてもゆっくりでしたが、感情が入っていたので子どもたちも楽しそうで、見習いたいと思いました」との記述にあるように、学生は保育士の表現が子どもの楽しさと相互的に関連していることに気づいている。そして学生がこうした保育士と子どもとのやりとりを自分も真似て行きたいと考えていることが示されている。

3.2. 保護者から学んだこと

3.2.1 研究の方法

学生は体験学修後、「保護者や子どもから学んだことは何ですか」との問いに対し自由記述で回答した。この回答内容を分析することによって、保護者から学んだことは何かを考察した。

学生の記述は、「保護者とのやりとり」「保護者の言動」「親子の様子」が記載されていたが、それによって何を学んだかはほとんど記載されていなかった。「〇〇の体験から□□を学んだ」といったように、〇〇＝学んだ経緯と□□＝学んだ内容の両方の記載ではなく、体験そのものだけが記載されていた。

学生は、シートを記述する段になって、「へー」と感心したり、または「えっ」と驚いたりした「保護者とのやりとり」「保護者の言動」「親子の様子」など個々の場面を思い出し記述していた。そこで、分析は以下の手順で行った。

分析1 その場面がなぜ印象に残ったかを考察し、理由が似たものをグルーピング（小グループ）し、タイトルをつける。

分析2 小グループの内容が似ているものをグルー

ピング (中グループ) し、「ここから何を学んだのか」の視点でタイトルをつける。しかし、学生は学んだ内容は意識化されてはいない。

分析3 中グループの関係が深いものをグルーピング (大グループ) し、そのグループ全体を表すタイトルをつける。

分析4 大グループ間の関係を考察する。

3.2.2 分析の結果と考察

保護者から学んだことを分析した結果、保護者から学生が学んだことは、3つの大グループに分類された (図1)。

1つ目はなぜ保護者がここにきているのかという来室の目的である。家庭でもなく保育所でもないセンターに、0・1・2歳児をなぜ連れてくるのかという、目の前の保護者の立脚点についての気づきが挙げられた。

この結果を受けて、体験学修の事前指導で「保護者がなぜ子育て支援センターにやってくるのか」を

学生に考えさせる問いを発しておくことは有効であろうと考えた。体験中のことをこの問いと結びつけて学生が考えることができるのであれば、子育て期にある保護者の理解がすすむと思われる。

2つ目は保護者と子どものかかわりについての気づきが挙げられる。保護者と子どもの近い距離と、だからこそセンターでは少し距離をおいたりといった異なる距離感の場面があるということに気づいていた。学生記述から抜き書きすると、少し距離をおいたかかわりについては「保護者が子どもと適切な距離を取る時もある」「自分の存在を意識させないでしっかり見ている」等の記述があった。近い距離のかかわりについては、「子どもが受け取りやすいコミュニケーションスタイルで話す」「言語化出来ない部分を会話しながら助けている」等の、いつも子どもと一緒にいる保護者ならではのかわりについて学生は気づきを得ていた。「子どもの今の思いを理解している」「保護者を通して子どものことを知ることが大事」の気づきにみられるように、学生

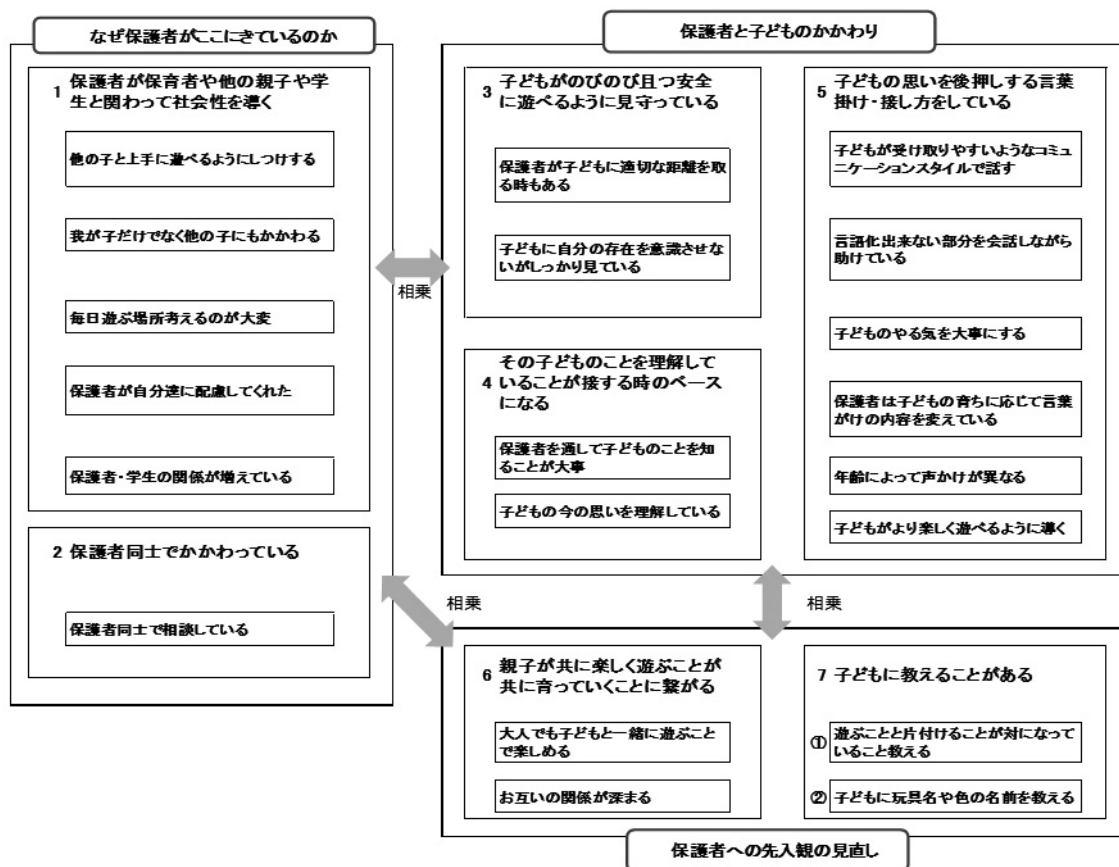


図1 保護者から学んだこと

は自分が直接子どもとかかわる時も、その子どものことを理解していることが接する時のベースになると気づきを得ていると考えられる。

3つ目は、保護者への先入観の見直しである。「大人は子どものようには遊ばない」という先入観を持っていた学生には驚きがあったと思われる。親子が一体になって遊んでいる姿は、子育ての楽しさを感じさせてくれたのではないか。

そして、これらの3つは相乗効果を発揮している。保護者にはセンターに子どもを連れてくる目的があり、その中で他の親子に接しながらわが子と遊び、その中で楽しみを感じている。そして、楽しいから、またセンターに来ようと思ひ、保護者としての学びを得ていくという相乗効果である。

3.3. 子どもから学んだこと

3.3.1 研究の方法

子どもに関して、まずは子どもとどのようにかかわったのか具体的に記述するように求められている。記録用紙の設問文は子どもとのかかわりの具体記述を求めているのだが、例示が遊び名称になっているため、学生によっては「ボール」「おままごと」等の遊び名称のみであったり、またはかかわりの具体記述「笑顔で話しかけた」等だけであったりと、設問文の受け取りに齟齬があった。その為、遊び名称とどのようにかかわったのかの具体記述は分けて集計した。

子どもから学んだことについての分析の方法は前述3.2.1保護者から学んだことの方法と基本的には同じである。しかしながら異なるところは、ここでの学生記述は子どもとの直接体験によって得られた気づきであった。その為、自分も子どもに影響を与えつつ、子どもも自分を感じて反応するという、直接体験による双方向の関係に焦点化して分析することとした。

3.3.2 分析の結果と考察

記録用紙「子どもとどのように関わりましたか」の設問について、前期と後期で分析した結果を述べる。前期は玩具や遊びの名称そのものを記述することが多かった。これは学生記録用紙に、ふれあい遊

び、手遊び、絵本等と例示されていることに影響されたと思われる。ボールの記述が一番多かった。どのようにかかわったのかについては自分の行動を記述する学生が多かった(表3)。

表3 前期：かかわりの実態

番号	遊び	人数	どのようにかかわったか	人数
1	ボール	38	身体に触れて	3
2	おままごと	25	挨拶→名前→その子のやりたい遊び	3
3	すべり台	23	笑顔で	3
4	ボールプール	18	目を合わせて	2
5	絵本	13	おもちゃをやり取りして	2
6	おもちゃ	11	ほめてあげると嬉しそう	2
7	電車	10	ボールをパウンドさせて	2
8	音の出るおもちゃ	9	新幹線をレールの上で動かして	2
9	ふれあい遊び	9	興味を引こうとかかわった	2
10	足漕ぎ乗り物	8	クレヨン口に入れないよう見守った	1
11	車	8	一緒にかたづけして	1
12	お絵かき	7	たかいたかいをした	1
13	積木	7	暗語で会話	1
14	トランプリン	6	程よい距離で	1
15	パズル	6	安心してもらえるように努力した	1
16	手遊び	5	乗物押して	1
17	ミニカー	4	相植をうって	1
18	アンパンマン	4	ボール遊びで手本を見せて	1
19	いないいないばあ	2	トンネルくぐりで出口で来たね～	1
20	バランスボール	2	保護者に気を使い遊べなかった	1
21	人形	2	泣いちゃいそうで怖かった	1
22	おいかけっこ	1	ボールプールでかくれんぼのように	1
23	お話	1	人形が話すように裏声出したり	1
24	トンネルくぐり	1	少しずつ慣れるように遊んだ	1
25			動いたらついていく	1
26			保護者とも打ち解けるように	1
				合計 38人

表4 後期：かかわりの実態

番号	遊び	人数	どのようにかかわったか	人数
1	ボール	18	出来るだけ目線を合わせて	8
2	おままごと	13	これなんだろうと質問しながら	4
3	すべり台	8	おもちゃをやりとりしながら	3
4	ボールプール	6	子どもの興味のもったもので遊んで	3
5	絵本	3	引っ張る遊びを一緒にしながら	3
6	おもちゃ	3	果物パズルで名前をいながら	3
7	電車	6	電車部屋で電車ごっこをしながら	3
8	音の出るおもちゃ	6	「どうぞ」「ありがとう」のやり取りで	3
9	ふれあい遊び	4	子どもとお話しながら	3
10	足漕ぎ乗り物	8	車で競争したりして	2
11	車遊び	5	歩行の補助	2
12	お絵かき	3	名前を呼んで何する？と尋ねながら	2
13	木のおもちゃ	4	子どもが楽しそうの頁をめくる絵本で	2
14	トランプリン	3	自分が楽しそうにすると子どもも楽しく	2
15	おいかけっこ遊び	2	ままごとで料理を食べる真似をしながら	1
16	手遊び	2	かわり遊びをしながら	1
17	ミニカー	4	動くおもちゃを見せると喜ぶので	1
18	バランスボール	3	音楽と一緒に	1
19	いないいないばあ	2	今回は積極的に動けた	1
20	お面作り	1	子どもがやりたい玩具でやり取りして	1
21	色探し遊び	1	危ない時には注意して	1
22	積み木遊び	1	子どもの遊びに頷いたり声を掛けた	1
				合計 51人

後期の遊びの欄の1位もやはりボールである(表4)。ボールは子どもと学生双方に動きを誘発する玩具として人気があったと考えられる。以下、前期と後期で遊びの欄の上位5位まで同じであった。しかし、どのようにかかわったかの記述量は前期(38人)よりも後期(51人)は増加していた。前期は「自分が何をしたか」がほとんどであったが、後期は「子どもとのやりとりの中身」を記述した学生が多かった。例えば「これなんだろうと質問しながらかかわった」等である。

次に学生は子どもから何を学んだのかについて結果と考察を記述する。子どもから学んだことを分析した結果、3つの大グループに分類された(図2)。

1つ目は、「0・1・2歳児はこんな特徴を持っているのだ」ということである。直接体験をして学生は授業で伝えられる一般化された子どもではなく、固有無二の子どもに出会う。その体験から一般化されて伝えられていた子どもの特徴を実感と共に再び知るのではないだろうか。

2つ目は、「こんなふうに見れば、今のその子のことがわかってくるのだ」ということである。現場での双方向の体験でしか得られないものである。人

見知りをして泣く出す子がいれば、子どもから自分に近づいてくれる子どももいた。自分の存在があって、子どもの反応があって、その直接体験から感じたことは体験学修の中で、もっとも核になる重要なことになるのではないだろうか。

3つ目は、「こんなふうに接することが大事なのだ」と、体験から学生が気づいているということである。学生記述を抜き出すと、「人見知りしているか否かで対応を変える」、「1人ひとりに合った接し方をする」、「自分がかかわりたいと思っても来るか来ないかは子どもが決める」等、その子どもの主体性を大事にする気づきが出てきていた。

保護者から学んだことはそれぞれが相乗的な関係にあった。子どもから学んだことは、0・1・2歳の子どもの特徴がベースにあり、その上に、こんなふうに見れば、今のその子のことがわかってくるのだという気づきがあり、こんなふうに接することが大事だということかかわり方の気づきが一番上に位置づく三層構造になっているのではないかと考えられる(図3)。

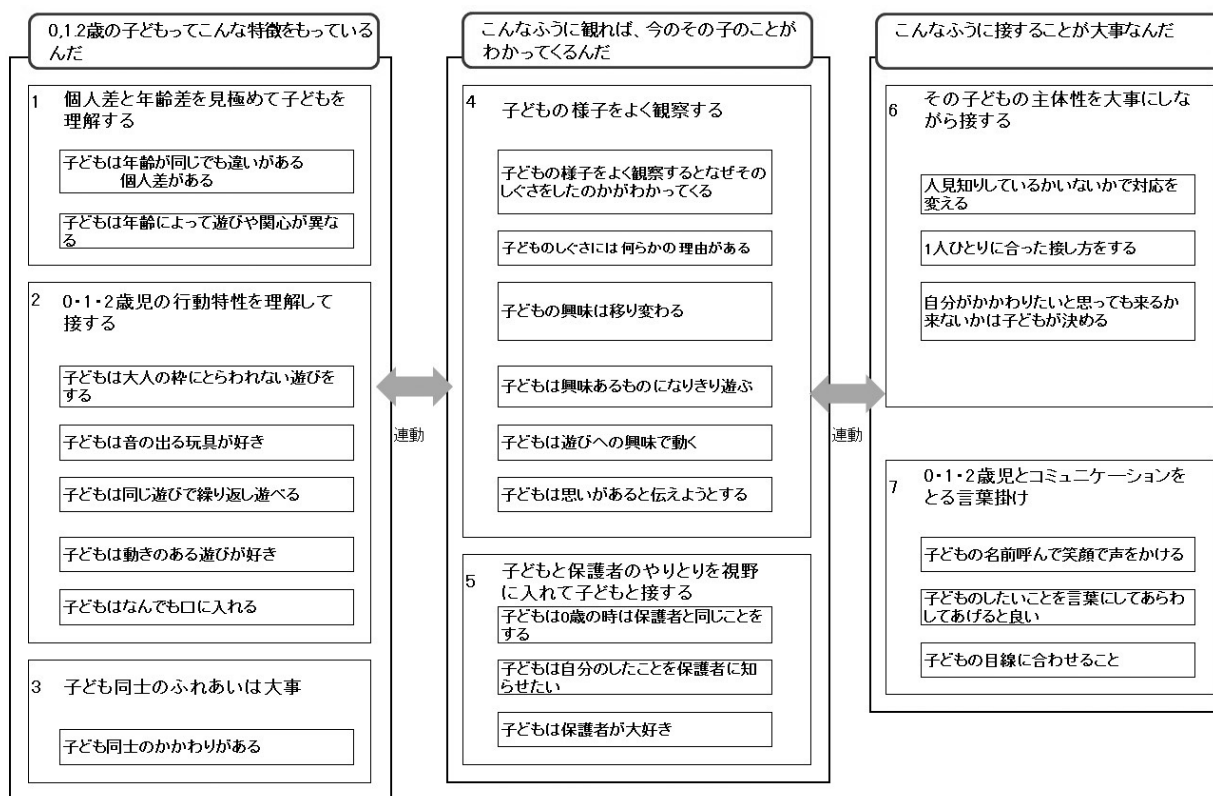


図2 子どもから学んだこと

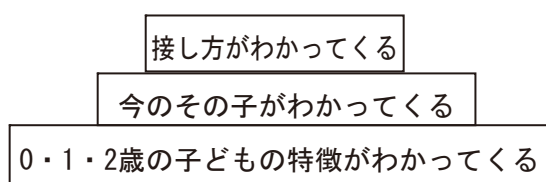


図3 三層構造

4. 初年次体験学修の意義

4.1 体験学修の成果

体験学修の成果として2つのことが考えられる。1つには今後の学修活動への期待である。対人援助職をめざす学生にとって、自分の目の前の対象者（子ども）とどうかかわるかが援助だと、ある意味、援助を場面限定的に考えていたかもしれない。しかしこの体験学修で、直接自分がどう対象者にかかわるかだけではない学修領域を学ぶ必要性が理解できたのではないか。保護者を観察することで子どもへの見守り方を学べたり、一般的な対象者知識（0・1・2歳の子どもの特徴等）の必要性を実感することが、今後の学修活動へ期待を高めていくことにつながるのではないだろうか考える。

2つめには人と相対するとはどういうことなのかへの気づきである。対人援助職として人と相対するとはどういうことなのか。学生は子どもを見て、子どもの方も学生を見る。子どもに人見知りされて、学生は「子どもが人見知りしているかいないかで対応を変える」ように、子どもの方は学生を見て「知らない人で怖い」と感じていたかもしれない。このように人と相対するとは、相互作用が生じるということである。相互作用が働く現場で、自分はどうか動くのかということは対人援助職として今後の実習で最も求められる内容である。自分も感じなければならぬし、相手がどう感じているのかも推察し、適切な援助行為として動かなければならぬ。この適性と援助内容の的確さが求められることが実習たる所以である。学生が対人援助職として相互作用の現場で、人と相対するという体験をしたことはこの実践の成果の1つであると考えられる。

対人援助職として人と相対するということはその対象者と出会うことでもある。この実践ならば、子ども、保護者、保育者と相対し出会うことが求めら

れる。しかし対象者と出会う時に、対人援助職という専門職に立脚した立場で出会うことと、自由で自然体な学生の立場で出会うことでは出会い方が異なると考える。そこにある役割期待が大きいのか、小さいのかである。当然、専門職で出会う時には役割期待は大きなものになる。役割期待が大きければ大きいほど責任も果たさなければならない。しかし役割期待が小さければ小さいだけ、自由に自然体で、対象者と出会う余地があるといえるのではないか。自由に自然体で対象者と出会うということは、それだけ役割期待に縛られない自己で、まっすぐに対象者と向き合うことができるのではないだろうか。対人援助職の土台となるこの対象者との相互作用の感覚は役割期待が小さい方が、対象者との相互作用を大きく受け止めることができるのではないだろうか。例えばであるが、役割期待の大きい実習に、相互作用の感覚も乏しいままで出ると、対象者が何を感じて何を求めているかよりも、自分は何をしなければいけないのかばかり考えてしまうのではないか。役割期待を優先してしまい、対象者の最善の利益には繋がらない、独りよがりな援助になるのではないかと考えられる。

4.2 体験学修と実習上の位置づけ

初年次にこのような体験学修を用意することはその後続く実習教育の連続線上にはどのように位置づけるのであろうか。ここでは幼保課程の実習を例示する。段階的に子どもと出会い、役割期待を担う道筋が見てとれるであろう（図4）。

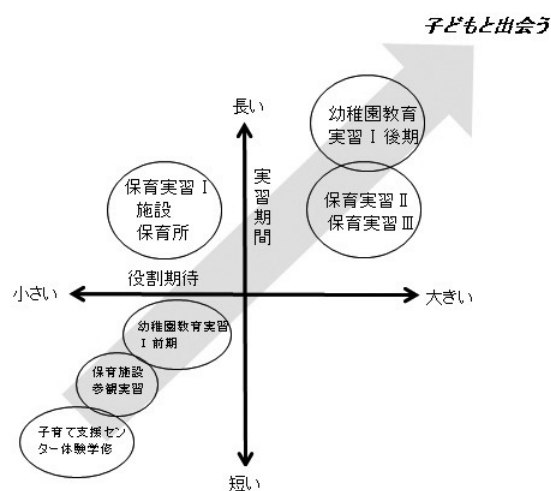


図4 子育て支援センター体験学修の実習教育上の位置づけ

4.3 体験学修と子育て支援センターの利点

学生が子育てセンター体験学修をする際の人的環境を表したのが図5である。

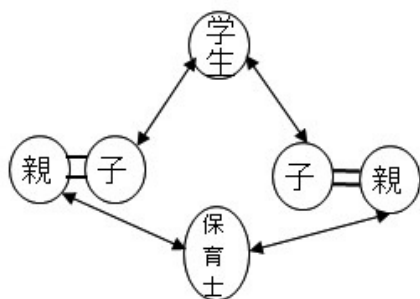


図5 子育て支援センター学生体験時の人的環境

子育て支援センターの機能は大きく交流機能と相談機能に分けられる。交流機能の中で、子どもを学生が見ることができれば、保護者は安心して保育士とかかわれるであろう。学生と子どもの交流機能が大きくなることで、保護者と保育士の相談機能も大きくなるのではないだろうか (図6参照)。

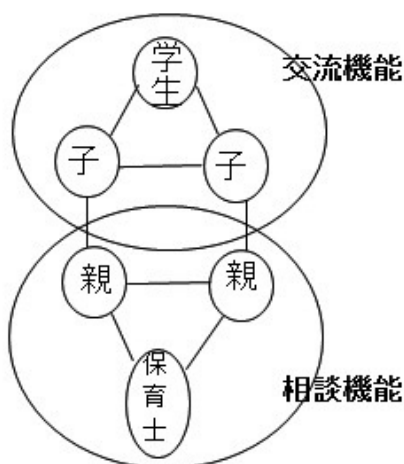


図6 子育て支援センター交流・相談機能

4.4 本実践の課題

①体験時間の短さと回数の少なさ

植草学園における子育て支援センターへの学生参加は平成23年度からはじまり、現在にいたっている。平成27年度は、大学1年生全員が授業の一環としてかかわった。子育て支援センターへの学生参加が、公式の仕組みとして実践されたことは大きな意義がある。しかし、1時間半の体験では短いと言わざるを得ない。そのことは学内の時間割と連動して

いる。学内体制の整備、連携が課題になるだろう。

年間2回の体験では不十分と言わざるを得ない。またその日の天候によっても参加親子数は変わる。参加親子が少なれば教材準備等の業務になり、実際の親子に触れ合う体験に成り得ない場合がある。

②体験中、及び事後指導の不十分さ

筆者ら教員が体験学修中に授業等があり、直接学生指導出来なかった。初年次だからこそ直接その場に臨場して丁寧な指導が求められたであろう。

振り返りシートには、印象に残った場面が記載されていた。これらは「学びの種」であるが、種のままでは芽を出すことはない。今回、何が印象に残ったのか→なぜ印象に残ったのか→何が学べたのかの順で内容を整理した。この結果を、学生に教授することによって、無意識の学びを意識化すれば、次の学修により効果的につながっていくのではないだろうか。

③保育士からの記録の活用

学生は現場の保育士を目の当たりにすることで、保護者との子育てパートナーとしての関係づくり、子育て支援の場特有の専門性など多くの気づきを得ている。また、子育て支援センターの特性から学生と保育士の直接のかかわりは少ないものの、毎回、個々の学生の様子を詳細に記録に残している。この記録を現在は活用できていないが、学生にフィードバックする等の有効活用をはかる必要がある。

④その後続く教育との連続性

初年次教育のカリキュラムとして、キャリア形成上に体系的に位置づけて再考しなければならないと考える。キャリア演習Ⅰ授業の初年次カリキュラムは他に、マナー講座、進路選択等、総合的なキャリア形成に向けた内容が組み込まれている。前年度カリキュラムに上乘せした形で実施された為、効果的に展開されなかった。単発の体験ありきでは学修成果は定着されない。体系的にその後続く教育と連続性をもって展開されることが今後求められよう。

4.5 倫理的配慮

本研究に用いた記録用紙 (学生用・保育士用) 等は個人が特定されることがないように配慮した。また記録用紙を分析・補助資料として活用することは事前に関係各位にご了承頂いた。

http://www.mext.go.jp/conent/b_menu/shingi/tou-shin/__icsFiles/afidfile/2013/05/13/1212958_001.pdf

文献

- 1) 文部科学省. 2008年 中央教育審議会「学士課程教育の構築に向けて（答申）」

Experience Study of First Year Education at Faculty of Development and Education “Results and Issues about Child Care Support Center Work Study.”

Hitomi KURIHARA (1) Faculty of Development and Education, Uekusa Gakuen University

Yuki HIROSE (2) Faculty of Development and Education, Uekusa Gakuen University

Noriko JITUKAWA (3) Faculty of Development and Education, Uekusa Gakuen University

The Uekusa Gakuen University Faculty of Child Development and Education consists of three courses.

These are Elementary School Education, Special Needs Education and Child Care.

We are teachers of the Child Care course, and were in charge of the first grade in 2015.

On this occasion, we carried out the students' first practical training at a child care support center.

This study reports results and issues from this experience.

It was suggested that the students were able to get a sense of the special elements of being a daycare worker [when helping at a place where children and parents are together]

In the first year practical training for jobs which require helping others, it is an important thing to develop one's sense of interaction by facing straight at a person without feeling restricted by one's role.

Lack of the experience-based time, a shortage of subsequent instruction or consistency, and imperfect curriculum were all raised as topics for future discussion.

Keywords: First year education, practical training, child care support center