

## 資料

## 文教ペンギンルームにおける子育て支援のための関係力育成プログラム実践(第5報)

－「子育て支援学生ボランティアぺんぎん」の支援を通して－

川端 愛子・後藤 守・植木 克美\*

(2013年12月25日受稿)

**抄録：** 本研究は、子育て支援活動の体験場面の振り返りにおいてクリッカーを活用し、「子育て支援学生ボランティアぺんぎん」の学生たちと指導教員の観察ポイントの比較検討を通して、学生ボランティアの子育て支援に関する今後の課題を明らかにすることを目的としている。本研究では、学生ボランティアのクリック行動は生起していないが、指導教員のクリック行動が生起している場面に着目した。その結果、「活動から活動へつなぐ場面」「活動の中心となる軸空間の構成に関係する場面」「子どもと母親及びスタッフとの三者関係による遊びの展開場面」「動空間の活性化に関わる場面」という4つの要素に関する理解が今後の課題として明らかにされた。

## I. 問題と目的

北海道文教大学子育て教育地域支援センター(以下、文教ペンギンルームという)では、「関係力育成プログラム(通称ペンギンメソッド)」をベースにした子育て支援活動と、この「場」を通じた学生支援に関する実践と研究を進めている(川端・後藤・植木・渡部 2011, 後藤・川端 2011, 川端・後藤・植木・中島・熊井・渡部 2012, 川端・後藤 2013, 後藤・川端・後藤 2013, 後藤・川端・植木 2013)。

この取組の一環として、保育士や教職を目指す大学生への支援のため、文教ペンギンルームへの実際の参加体験とその体験場面の振り返りをさせ、学生の子育て支援に関わる力量を向上させるための実践を関連の授業のなかで行っている。「子育て支援学生ボランティアぺんぎん」の学生たちに対する支援もその一つである。

本研究は、実践体験場面の振り返りにおいてクリッカーを活用し、「子育て支援学生ボランティアぺんぎん」の学生たち(以下、学生ボランティ

アという)と指導教員の観察ポイントの比較検討を通して、学生ボランティアの子育て支援に関する今後の課題を明らかにすることを目的とする。

## II. 方法

### 1. 研究対象者および実施時期

研究対象者は、保育士や教職を目指す大学1年生7名(学生ボランティア)および保育・教育分野に熟達した指導教員1名とする。実施時期は、2013年8月である。

### 2. 研究対象とする実践体験場面

振り返りの対象となる実践体験場面は、文教ペンギンルームに参加している子どもと保護者のうち、実践研究協力者として参加した母子3組と、学生ボランティア7名、指導教員1名(後藤 守)、文教ペンギンルーム担当スタッフ(以下、スタッフという)1名(川端愛子)による、「関係力育成プログラム」に基づいた遊びの場面である。

学生ボランティアのうち1名がビデオ撮影を担

当し、このビデオ映像を用いて振り返りを行う。ビデオ映像の録画時間は、38分40秒間であった。

### 3. 実践体験場面の振り返りの方法

#### (1) クリッカーを活用した振り返りの方法

本研究では、参加体験の直後に、学生ボランティアと指導教員の両者が、実践体験場面のビデオ映像を用いた振り返りを行うこととする。

振り返りには、クリッカー（PF-NOTE）を活用し、学生ボランティアと指導教員に、ビデオ映像において「興味深い」と判断した場面でクリッカーのボタンを押してもらう。なお、学生ボランティアはそれぞれ学生用クリッカーの「1」のボタンを、指導教員は教員用クリッカーの「1」のボタンを押すよう説明する（クリッカーの詳細については川端・植木他 2012, 川端・後藤他 2012, 後藤・川端他 2013, の論文を参照されたい）。

#### (2) クリッカーによる可視化グラフに基づく振り返りの方法

本研究では、クリッカーによる振り返りの結果について、特に、「学生ボランティアのクリック行動は生起していないが、指導教員のクリック行動が生起している場面」を明らかにする。

さらに、明らかになった「学生ボランティアのクリック行動は生起していないが、指導教員のクリック行動が生起している場面」については、指導教員に対し、各該当場面の視聴後、クリック行動を生起させた理由の記述を求めることとする。

## Ⅲ. 結果

### 1. 「学生ボランティアのクリック行動は生起していないが、指導教員のクリック行動が生起している場面」について

図1は、クリッカー（PF-NOTE）の結果の一例（場面9における一場面のスクリーンショット）である。

クリッカーの全体の結果を調べたところ、「学生ボランティアのクリック行動は生起していない

が、指導教員のクリック行動が生起している場面」は、以下の（1）から（9）の9場面であった。

それぞれの場面に対応する映像を、図2, 図3, 図4, 図5, 図6, 図7, 図8, 図9, 図10として示した。

（1）場面1（図2）：0～1分13秒（遊びの前に導入として、チーフの学生ボランティアが挨拶をし、司会が母親による自己紹介へつなげる場面）

（2）場面2（図3）：1分31秒～2分38秒（母親たちによる自己紹介があり、その後、全員で「ペンギンルームのおともだち」の歌を歌っている場面の前半）

（3）場面3（図4）：3分～4分8秒（司会が説明をして絵本の読み聞かせの時間へつなげる場面）

（4）場面4（図5）：12分28秒～13分24秒（チーフの学生ボランティアとスタッフがブロックでトンネルを作り、子ども2名がそれを手伝おうとしている場面）

（5）場面5（図6）：15分3秒～15分43秒（スタッフが、チーフの学生ボランティアに説明しながら、トンネルを周辺のブロックでつないで固定している場面）

（6）場面6（図7）：23分44秒～24分14秒（学生ボランティア2名がブロックで作った車（以下、ブロックカーという）に乗って動空間を回っている場面）

（7）場面7（図8）：27分20秒～28分13秒（子どもがトンネルを通過する時、学生ボランティアのチーフへ「きたよー」と声をかけた場面）

（8）場面8（図9）：32分28秒～32分58秒（子どもと母親、スタッフの三者によるぬいぐるみを使ったかかわりの場面）

（9）場面9（図10）：33分15秒～33分47秒（学生ボランティア2名がブロックカーに乗って動空間を回っている場面）



図1 クリッカー（PF-NOTE）の結果の一例（場面9における一場面のスクリーンショット）



図2 場面1における一場面



図3 場面2における一場面



図4 場面3における一場面



図5 場面4における一場面



図6 場面5における一場面



図7 場面6における一場面



図8 場面7における一場面



図9 場面8における一場面



図10 場面9における一場面

## 2. 指導教員がクリック行動を起こした理由について

さらに、これらの9場面に関して、指導教員が記述した「クリック行動を起こした理由」は、以下の(1)から(9)であった。

### (1) 場面1 (遊びの前に導入として、学生ボランティアのチーフが挨拶をし、司会が母親による自己紹介へつなげる場面)

この場面は、新しく参加した学生ボランティアのチーフがこの指導の導入の「切り出し」をしている場面で、最初のボタン掛けの場面として非常に重要な場面であるため、「興味深い」と判断した。

ここで、学生ボランティアがスタッフの手を借りながら、その後の指導を担当していくという「立ち位置」を示すように、司会(指導教員)が場面の構造化を進めている。その流れのなかで、その日の参加者(子どもたちと母親たち)の自己紹介へと「かかわりの輪」を広げようとしている場面ということができる。

### (2) 場面2 (母親たちによる自己紹介があり、その後、全員で「ペンギンルームのおともだち」の歌を歌っている場面の前半)

この場面は、母親たちによる子どもたち一人一人についての紹介部分が大きく占められている。こここのところは、全体での活動に入る前の「呼吸合わせ」として重要と思われる。これは、単なる自己紹介という以上に、一人一人が自分から発信する表出行動(ここでは子どもの紹介)ができる環境(場)であることを自己認知できる機会を提供しているということと合わせて、参加者全員が、個から発信された情報を全体で共有していく活動としても、この場面は重要な意味を持っていると思われる。

### (3) 場面3 (司会がそれぞれの学生ボランティアの役割を説明してから、絵本の読み聞かせの時間へつなげる場面)

司会がこの後の活動の見通しと、それぞれの学生の役割についての情報を伝えた。参加した母親側と学生ボランティア側が情報を共有し合うこと

によって、この後の展開についてのイメージ作りの場面として重要であると考えられる。このような場面を通して、それぞれが一つの方向に向かった活動の流れに対する意識が活性化していくように思われる。

### (4) 場面4 (チーフの学生ボランティアとスタッフがブロックでトンネルを作り、子ども2名がそれを手伝おうとしている場面)

この場面は、チーフがこの指導法の中核に位置付けられている「軸空間の場」の構築のためにブロックでトンネルを作っているところである。この軸空間はチーフと一体化して構築されるもので、構造的であると同時にチーフがブロックカーに乗ってやってくる子どもたちとブロックの受け渡しを通して関係を深めるといった機能的な側面でも重要な意味を持っている。ここに目を向けるかどうかによって、この指導法に対する理解の深まりの度合いが判断できる。

さらに、この場面では、チーフの背後で子どもたちがブロックを運ぶ手伝いをしようとしている様子が観察される。これらの子どもたちの行動をも吸いこむことのできる力量が指導者(学生ボランティア)側には求められている。

### (5) 場面5 (スタッフが、チーフの学生ボランティアに説明しながら、トンネルを周辺のブロックでつないで固定している場面)

この場面は、軸空間をより安定化することの大切さを、スタッフがチーフの学生に説明している場面で、場面4と同様に、場の設定の大切さが映像に映し出されている。一見、特別な活動に見えていないが、場の構築の一環として進められている活動として、重視すべき活動として見てよいと思われる。

### (6) 場面6 (学生ボランティア2名がブロックカーに乗って動空間を回っている場面)

この場面は、子どもたちと一緒に、学生ボランティア2名と一緒にブロックカーに乗って舞台周辺を回っている場面である。一見、大人としての学生ボランティア同士が同じブロックカーに乗っ

ていておかしいと思われがちであるが、次の2つの理由で重要な動きであると判断する。その理由の一つは、チーフのいる軸空間の意図性を高めるために、舞台周辺の動空間を活性化させる必要があるという点で大切な動きであることである。もう一つは、子どもたちがブロックカーに乗って舞台空間の周りを回る活動のモデルになること、そのことによって、ブロックカーに乗って回る子どもたちや母親たちがチーフのいる軸空間（トンネルのあるところ）に触れるチャンス水準が高まるということが予想されるという点で重要である。子どもたちがぐるぐる回るこの体験を通すことによって、関係密度の高い軸空間と関係密度の低い空間を交互に体験することが可能になる。このことを、行動の流れのなかで体験することによって、他者との関係の密度を高めることの大切さとその高める方法を体得することができる。その意味で、一見、空回りをしているように見える2人の学生ボランティアの行動が、実は、場の流れを構築するうえで重要な役割を担っていることがわかる。

**(7) 場面7（子どもがトンネルを通過する時、学生ボランティアのチーフへ「きたよー」と声をかけた場面）**

この場面は、子どもが「長旅」を終えて、学生ボランティアのチーフのいる軸空間に帰ってきたときに思わず、「きたよー」と発声した場面である。ある意味で、チーフのいる軸空間は、この指導法においては、子どもたちが帰ってくる「港」であり、帰り道にいるブロックカーに乗っている子どもたちにとっては「灯台」であり、場合によっては、チーフの存在は、場全体の流れをコントロールする「指揮者」の役割を持っている。その意味で、子どもたちが、この軸空間の持つ機能を活動の流れのなかで「意識に入れること」はこの指導法の生命線であるように思われる。その意味で、「(帰って) きたよー」ということばに、敏感に反応しているかどうかが今後の学生たちの「行動観察力」の精度を上げるうえで重要であると考えられる。

**(8) 場面8（子どもと母親、スタッフの三者によ**

**るぬいぐるみを使ったかわりの場面）**

この場面は、子ども・母親・指導者（学生ボランティア）の三者に加えて、動物たちの「ぬいぐるみ」が組み込まれている場面である。この指導法のなかで対人関係を深める上で、ぬいぐるみが大きな役割を持っている。このことに気づいているかどうかグラフィックのグラフに反映している。この指導法では、ぬいぐるみは重要な役割を担っている。ここで登場する「ぬいぐるみ」は、子どもたちにとって、おともだちの分身であったり、時には、母親や指導者（学生）の分身であったりしている。この「ぬいぐるみのもつ機能性」に気づくことは大切である。この気づきは、この指導法の活動の流れのなかで、ブロックが指導者の分身であることの気づきと同程度に重要なことである。

**(9) 場面9（学生ボランティア2名がブロックカーに乗って動空間を回っている場面）**

この場面は、場面6と同様に、動空間の活性化に大きく役立っている。このことはとりもなおさず、軸空間の存在を高めることに貢献している。

**IV. 考 察**

結果として捉えられたこれらの9場面の内容は、それを構成する要素として、以下の4つに分類して捉えることができる。第1に「活動から活動へとつなぐ場面（場面1, 場面2, 場面3）」、第2に「活動の中心となる軸空間の構成に関係する場面（場面4, 場面5, 場面7）」、第3に「子どもと母親、スタッフとの三者関係による遊びの展開の場面（場面8）」、第4に「動空間の活性化に関わる場面（場面6, 場面9）」である。これらの4つの要素から、学生ボランティアの子育て支援に関する学習の課題について考察する。

**1. 第1の要素「活動から活動へとつなぐ場面」について**

第1の要素「活動から活動へとつなぐ場

面」の場面1, 場面2, 場面3の3場面は, 共通して, 次の活動内容へと場面が移行していく場面であった。

まず, 場面1は, 遊びの前の導入として, 学生ボランティアのチーフが挨拶をした後, 司会(指導教員)が母親たちによる自己紹介へと繋げている場面であった。指導教員の記述にもあるように, 参加した子どもたちと母親たちとの「かかわりの輪」を広げ, 共に遊ぶ場を構築していくうえで重要と考えられる。次に, 場面2は, 母親たちが自己紹介を行い, その後全員で「ペンギンルームのおともだち」の歌を歌っている前半の場面であった。指導教員の記述にもあるように, 母親たちと子どもたちに, 自分たちの側からも自由に表出行動ができる環境であることを感じてもらうために非常に重要な場面であるといえる。また, 文教ペンギンルームのテーマ曲である「ペンギンルームのおともだち」(川端・後藤 2013)は, その日参加する子どもたち一人一人の名前が入る歌になっており, これから一緒に遊びの場を作っていくうえでの「心の土台」を築くということからも大切な場面である。学生ボランティアからのクリック行動はなかったが, 映像からは, 視線を向けたり, 笑顔で拍手するなど, 母親たちによる自己紹介に好意的, 受容的に反応している学生ボランティアの様子が確認できた。その意味では, 行動レベルでは対応できていると推察できる。そして, 場面3は, 司会が学生ボランティアのそれぞれの役割を説明し, 絵本の読み聞かせの時間へとつなげている場面である。司会によって, この後に続く活動全体のイメージが語られ, 活動の流れが作られている。このような, 全体の活動の流れのなかに, 学生ボランティアたちによる絵本の読み聞かせの取組が組み込まれるよう指導教員によって工夫されていることがわかる。遊びの内容だけでなく, その遊びを始めるまでの「活動の流れ」を構築することの重要性が表れている場面である。

このように, これらの場面1, 場面2, 場面3は,

活動から次の活動へと移行していく場面であり, それぞれの活動をつなぎ, 活動全体としての流れを作りながら, 場を構造化する場面と捉えることができる。このことから, 物理的な意味の「場」の認識に留まらず, 心理的, 社会的意味としての場の構築の重要性に気づくことが, 学生ボランティアのこれからの学習の課題の一つになっていると考えることができた。

## 2. 第2の要素「活動の中心となる軸空間の構成に関する場面」について

第2の要素である「活動の中心となる軸空間の構成に関する場面」は, 場面4, 場面5, 場面7の3場面であった。関係力育成プログラムにとって, この「軸空間の構成」は最も重要な要素の一つである。まず, 場面4は, 学生ボランティアのチーフとスタッフがブロックでトンネルを作り, 軸空間の場の構築に取り組んでいる場面である。子どもたち2名もトンネル作りを手伝おうとする動きを見せており, この動きも含めながら, 遊びの場のなかに軸空間を構築する力量が指導者(ここでは, 学生ボランティア)に求められている。また, 場面5は, 安定した軸空間を作る必要性について, スタッフがチーフの学生へ説明しながらトンネルの土台の補強を手伝っている場面である。トンネルを作るという一見素朴な作業に, 軸空間を構築するという意味が内包されているということの理解が必要になっている。場面7は, 動空間を回ってきた子どもが, 学生ボランティアのチーフへ, 「きたよー」と声をかけた場面である。この子どもは, 遊びの流れのなかで「軸空間にいるチーフ」を意識に入れて動いていた。指導教員による記述に示されたように, 関係力育成プログラムにおいては, チーフのいる軸空間は, 「港」であり, 「灯台」であり, 「指揮者」のような活動の核となる場である。「きたよー」という子どもからの発信を受け止めて反応できているかどうか, 軸空間の構成にとって大きな課題といえる。

このように, 場面4, 場面5, 場面7はいずれ

も、関係力育成プログラムの中核になっている「軸空間の構成」にとって、非常に重要な意味をもつ場面であった。その意味では、これらの場面で学生ボランティアのクリック行動が生起していなかった結果には、学生ボランティアのこれからの課題が内包されていると考えられる。

### 3. 第3の要素「子どもと母親、スタッフとの三者関係による遊びの展開の場面」について

第3の要素である「子どもと母親、スタッフとの三者関係による遊びの展開の場面」は、場面8であった。この場面は、子どもと母親、スタッフが、舞台空間において、ぬいぐるみを介在させた遊びを展開させている場面である。この場面には、学生ボランティアは直接的に関わっていないように見えるが、同じ場のなかでともに活動を進めているうえで密接な関わりがあると考えられる。そして、ここでは指導教員の指摘にあるように、対人関係を深めるうえで、ブロックに加えてぬいぐるみも大きな機能を果たしている。関係力育成プログラムの場において、ブロックやぬいぐるみには、単に子どもの遊具としてだけでなく、子どもや指導者の「心の分身」としての機能が内包されていると感じ取れるかどうか、学生ボランティアのこれからの学習の課題の一つとして考えることができる。

### 4. 第4の要素「動空間の活性化に関わる場面」について

第4の要素「動空間の活性化に関わる場面」は、場面6と場面9であった。場面6と場面9は、どちらも学生ボランティア2名が、一緒にブロックカーに乗って舞台の周辺を回って、動空間を活性化させている場面である。指導者同士がブロックカーに乗って動空間を回っており、子どもには直接的に触れていないため、一見、指導者だけで車に乗っている不可解な場面と見られるかもしれない。しかし、これは指導教員の指摘にあるように、関係力育成プログラムにおいて、動空間を活性化

させ、子どもたちの活動のモデルになるために、非常に重要な動きであるといえる。このことへの気づきは大切である。学生ボランティアは、このような行動を自ら起こすことができているが、行動観察レベルでは十分認識されておらず、これからの学習の課題として残されているといえる。

以上のことから、学生たちは、これらの4つの要素に関する理解の学習が課題になっていることが推察できた。今回は、関係力育成プログラムについて学習してきた学生ボランティアに、実際に指導者として子どもたちと関わる場を設け、その事後学習として、クリッカーを活用した振り返りを指導教員と学生ボランティアの両者が共に行った。本研究では、「学生ボランティアのクリック行動は生起していないが、指導教員のクリック行動が生起している場面」を明らかにし、それらを4つの要素に分類することができた。

さらに、4つの要素を総合して、全体を通して見ると、学生ボランティアには、エピソードに焦点化したクリッカーの打ち方をしていることが推察された。活動の流れや場の構造化に視点を当ててクリッカーを打つことのできるレベルへと行動観察の力量を向上させていくことが、今後の学生ボランティアへの支援の課題として残されている。

### 謝 辞

本研究は、日本発達心理学会第25回大会における発表「子育て支援活動の振り返りに関する研究」の研究内容を、さらに発展させ、加筆したものです。文教ペンギンルームの母親アドバイザーとして、事前準備の段階から実践研究を支えてくださった平井 梓さん、齊藤修子さん、山崎メラニーさん、そして、実践研究に協力してくださったお子さんとお母さん方に、心より深くお礼申し上げます。

また、こども発達学科1年生の中野愛花さん、中村朱里さん、中山 葵さん、成田千優さん、成田紘子さん、新沼香奈絵さん、西澤俊祐さん、畑

智子さん, 橋本奈美さん, 播摩谷佳那さん, 林友和さん, 林 優花さん, 樋口和花さん, 檜田翔太さん, 福井杏里さん, 福土亜美さん, 藤川奈月さん, 藤本拓弥さんは, 文教ペンギンルーム「子育て支援学生ボランティアぺんぎん」の共同実践・研究メンバーとして積極的に協力していただきました。ここに付記して感謝の気持ちを表します。

## 文 献

- 1) 川端愛子・後藤 守・植木克美・渡部信一：関係力育成プログラムを支える評価法に關する研究. 日本教育工学会論文誌, 35 (3) : 289-295, 2011.
- 2) 後藤 守・川端愛子：文教ペンギンルームにおける子育て支援のための関係力育成プログラム実践 (第1報) - 関係力育成プログラムによる学生支援を通して-. 北海道文教大学研究紀要, 35 : 127-140, 2011.
- 3) 川端愛子・植木克美・後藤 守・渡部信一：教員養成系大学院における「クリッカーを活用した臨床観察実習」の効果. 日本教育工学会論文誌, 36 (3) : 251-260, 2012.
- 4) 川端愛子・後藤 守・植木克美・中島 平・熊井正之・渡部信一：文教ペンギンルームにおける子育て支援のための関係力育成プログラム実践 (第2報) - PF-NOTEプロトタイプによる可視化資料を用いた学生の行動観察力の育成を通して-. 北海道文教大学研究紀要, 36 : 173-184, 2012.
- 5) Aiko Kawabata, Katsumi Ueki, Mamoru Gotoh and Shinichi Watabe : The Effectiveness of "Clinical Observation Learning Using Clickers" in a Graduate School for Teachers. EDUCATIONAL TECHNOLOGY RESEARCH, 36 : 167-178, 2013.
- 6) 川相豊子：発達障害の問題を抱えた親子をつなぐ支援—受容と交流の実践—. 日本福祉心理学会第11回大会プログラム・発表論文集 : 63, 2013.
- 7) 川端愛子・後藤 守：文教ペンギンルームにおける子育て支援のための関係力育成プログラム実践 (第4報) - 「文教ペンギンルームニュース」を通して振り返るセンター活動のこれまで-. 北海道文教大学研究紀要, 37 : 237-249, 2013.
- 8) 後藤 守・川端愛子・後藤広太郎：文教ペンギンルームにおける子育て支援のための関係力育成プログラム実践 (第3報) - 教職志望学生の行動観察力の育成のための「関係力育成プログラム」について-. 北海道文教大学研究紀要, 37 : 219-235, 2013.
- 9) 後藤 守・川端愛子・植木克美：子育て支援のための関係力育成プログラムに関する研究—可視化資料による学生の行動観察力の育成を通して-. 学校臨床心理学研究 (北海道教育大学大学院研究紀要), 10 : 43-59, 2013.
- 10) 後藤 守・後藤広太郎・川端愛子：特別支援教育の授業におけるクリッカー活用の有効性—学生による授業観察及び授業振り返りへの活用を通して-. 日本福祉心理学会第11回大会プログラム・発表論文集 : 40, 2013.
- 11) 後藤 守・川端愛子：関係力育成プログラム実習マニュアル2013version
- 12) 川端愛子・後藤 守・植木克美：子育て支援活動の振り返りに関する研究. 日本発達心理学会第25回大会発表論文集 : 727, 2014.