

保育者を目指す学生と子育て支援 —「親子いきいき広場」の教育効果—

田村滋男・桜井琴音・田中麻里・飯塚一裕・柏村雪子・
林 洋子・木村安宏・米倉慶子・丹羽ヤエ子・池田孝博・
野口美乃里・中村勝美・永田 誠・坂井加奈

(佐賀短期大学 幼児保育学科)

(平成20年2月29日受理)

An Evaluation on a Preparatory Training of Future Kindergarten Teachers and Childcarers: What They Learn by Participating in the Childcare Support Program “Happy Parents, Happy Kids!”

Shigeo TAMURA, Kotone SAKURAI, Mari TANAKA, Kazuhiro IZUKA, Yukiko KASHIWAMURA,
Yoko HAYASHI, Yasuhiro KIMURA, Keiko YONEKURA, Yaeko NIWA, Takahiro IKEDA,
Minori NOGUCHI, Katsumi NAKAMURA, Makoto NAGATA, Kana SAKAI

(*Department of Early Childhood Education and Childcare, Saga College*)

(Accepted February 29, 2008)

Abstract

This article tries to give an evaluation on the effects of a training of the students who want to be a kindergarten teacher or a childcarer after they finish the college. During the training the students are required to participate as an assistant carer of the kids coming with their mothers to our Childcare Support Program. The resources used for the evaluation are the results of two surveys on the training, one answered by the students themselves and the other by the mothers enrolled in the program, and the description of the reports made by the students. We came up to a conclusion that the students' participation to the program is highly effective to make their preparatory training very fruitful, in terms that their experiences have been enriched by regularly meeting the kids and mothers in the program as well as by carefully examining their activities and plays before and after the actual performance.

Key words : childcare support, teaching reform 子育て支援、授業改革

1. はじめに

佐賀短期大学幼児保育学科では平成16年度から、「親子いきいき広場」の名のもとに子育て支援事業を展開しており、本年度で4年目が終わろうとしている。

「子育て支援」という用語が行政機関の文書にはじめて現れたのは、平成6年の「今後の子育て支援のための施策の基本的方向について」（12月16日文部・厚生・労働・建設4大臣合意）であるが、それが具体的に整備されるのは平成11年12月17日に公表された「少子化対策推進基本方針」に付された「重点的に推進すべき少子化対策の具体的実施計画について」（いわゆる「新エンゼルプラン」）以降である。その後子育て支援は厚労省が主管する「特別保育事業」の一環として、主に保育所を中心に全国に広まっていった。いっぽう文科省の方も、若干遅れをとったくらいはあるものの、全国教育委員会や幼稚園に対して子育て支援にも力を入れるよう指導してきた。

このように子育て支援はいわば「現場」を中心に広がってきたのであるが、その後幼稚園教諭や保育士を養成する短期大学等でも「養成校」として「子育て支援」に取り組むことができるのではないか、という模索が始まった。平成14年頃のことである。

こうしてみると、本学は全国的に見てもかなり早い時期から子育て支援に取り組み始めたといえることができる。じじつ、平成17年夏に千葉明德短期大学で行われた研究会でのまとめによると、当時何らかの形で子育て支援に取り組んでいた短期大学等の養成校は、わずか10数校であった。

2. 研究の目的・方法

上に述べたとおり、保育者養成校が行う子育て支援には保育園や幼稚園などにおけるそれとはおのずから異なるものがあると考えられていた。その違いは、養成校には、①将来保育者になろうとする学生がいること、②幼児教育・保育に関する各分野の専門家（教員）がいること、に求められる。

このうち本稿ではもっぱら①に焦点をしばらく検討することとした。すなわち、本学における子育て支援に参画した学生が何をどのように学んだかということを検証することにより、子育て支援の意義を明らかにすること、がその目的である。

「親子いきいき広場」では毎回、前半は学生や教員が企画した「いきいき遊び」や「いきいき講座」が展開され、後半は学生が保護者から幼児を1人ずつ預ってマンツーマンで保育している間保護者は保護者だけで別室で歓談する（ティータイム）、というパターンを繰り返している。託児担当の学生はこのティータイムが終わると、その日の乳幼児の様子などを保護者に報告することになっており、この「保護者とのコミュニケーション」という点で学生は教育実習や保育実習ではできない活動を経験することになる。

そこで、子育て支援への学生の参画が保育者養成教育という面でどのような教育効果をもつかを検討するにあたっては、学生の自己評価に加えて保護者による学生評価も資料として用いることが必要である。具体的には、「親子いきいき広場」に参加した学生と保護者を対象として書面による調査を行い、その記録を解読し分析するという手法を採用した。したがって、本稿では統計資料に基づく厳密な定量分析は行われていないが、これはテーマの性質上やむを得ないことでもあることをあらかじめお断りしておきたい。

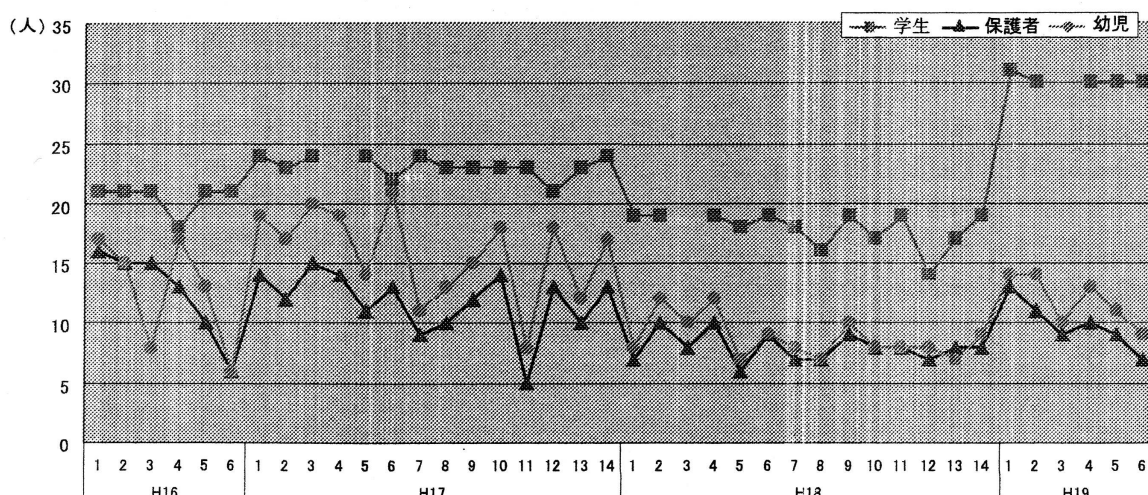


図1. 「親子いきいき広場」 参加者数

3. 基本データ

① 参加者

図1は、平成16年10月から平成19年7月までの「親子いきいき広場」参加者数を表したものである。この足かけ4年間の参加者数を延べ人数でみると、学生が808名、保護者が411名、子どもが492名である。

参加者については、会場の広さの関係から15組の親子を限度として募集を行い、申込み順に受付け登録している。各年度の参加登録数は、平成16年度が16組（2人きょうだいが5組）子ども21名、平成17年度が16組（2人きょうだいが4組）子ども20名、平成18年度が10組（2人きょうだいが2組）子ども12名、そして平成19年度が12組（2人きょうだいが2組）子ども14名である。各年度で15名程度の登録があるが、実際の参加者数は、子どもの体調の変化などから外出が困難となることもあるため、毎回の全員出席は期し難い。とくに各年度後半の冬期になると風邪などのため出席率は下降傾向にある。

募集は、開催要項やポスターを地域の公民館等に配布したり、佐賀の広報誌「ぶらざ」に掲載するなどの方法をとっている。保護者による口コミで参加する場合も多い。なお、初年度から平成19年度まで継続して参加している親子も2組いる。

② 内容

「親子いきいき広場」は2週間に1回、毎水曜日の午前10時20分から11時40分まで（短大の時間割に合わせて）開かれており、毎回次のような順序で展開されている。

- a. 「始まりのうた」の後、本日の予定確認 5分
- b. 「いきいき講座」（幼児保育学科の教員によるミニ講座）または「いきいき遊び」（学生による企画） 30分
- c. 「いきいき交流」（託児担当学生と子ども）と「ティータイム」（別室で、保護者のみ） 40分
- d. 「親子再会」（託児担当学生による保護者への報告）と「お片づけのうた」 10分
- e. 「帰りのうた」の後、次回のお知らせ、解散 5分

開催回数は年14回（初年度のみ6回）であり夏季・冬季の休暇中は開かれない。開催場所は佐賀短期大学の「健康福祉・生涯学習センター」2階を借りて行われていたが、平成19年度からは同短大附属「認定子ども園」の発足に伴い、三光保育園内に設けられた「子育て支援センター」（愛称「さんこう・ぼぼら」）で開かれている。

後述するように、「親子いきいき広場」は幼児保育学科の専門科目の授業でもあるため、その担当教員は開催日の前と当日の解散後にそれぞれ準備と反省（次回の準

備も含む）の時間を設け学生の指導に当たっている。その指導の一環として、各学生は毎回記録をとり、日誌として提出することを求められている。

そこで、この日誌を資料として「親子いきいき広場」の学生に及ぼす教育効果について検討するとともに、それら学生を対象にして行われたアンケート調査の結果に現れた学生の自己評価についても考察してみよう。

4. 学生の保育観・保育技能等の変化

保育者養成教育という観点から子育て支援事業「親子いきいき広場」の意義を検討するため、参加した学生の保育観・保育技能の変化、並びに学生に対する教育効果の分析を行った。

<方法>

分析対象：

「親子いきいき広場」に参加した学生は、毎回活動終了後に日誌をつけるよう求められている。この日誌は、①本日の体調など（最近の様子）、②活動中の様子、③保護者との会話より、④本日の反省と今後に向けて、の4項目に関して記録用紙に記入をする形式である。

ここでは、平成17年度並びに18年度に参加した18名の学生の日誌の中から、一年間を通して一人の学生が一人の子どもを担当しており、かつ担当した子どもの欠席が少なかった6事例を分析対象とした。

分析の方法：

学生が記入した記録について、上記①～④の項目における「記述量の増加」「記述内容の変化」等を分析した。なお、日誌からの引用文末の（5/25）は、5月25日の活動記録であることを示す。

<結果>

学生A（平成17年度参加、担当児：4歳1カ月）

・「活動中の様子」「本日の反省と今後に向けて」の記述における変化

活動開始当初には「お母さんと離れる時に泣きそうになってしまったので、ドキドキしました（5/25）」と記しており、担当児が泣きそうな表情を見せるとA自身も不安を感じていたことが伺える。また、活動中の子どもの様子に関する記述では、「絵を描く時に、紙から出てしまいそうなくらい元気よく絵を描いていた（5/25）」というように、子どもが何を使って、どのように遊んでいたのかということを書き記しており、子どもの行動を表面的に捉えていた。しかし、「ドアを叩いていたので私があせったら、にやっと笑って走って逃げて行った。私が追いかけたり、抱っこして連れてくることを楽しんでいた様

子で、わざと走って行こうとしているようだった(6/1)」という記述に見られるように、次第に担当児の表情や行動を観察することを通して、子どもの気持ちに注意を向けた記述が加わるようになっていった。

活動開始当初のAは、担当児との二者間での遊びを工夫しながら係わることに終始していたが、「おもちゃやドアを乱暴に扱うことがあるので、他の子どもに当たったり、ぶつかったりしないように気をつけなければいけないと思いました(6/1)」 「友だちに譲るということも教えて、友だちと仲良く遊ぶことができるような配慮が必要だと思いました(7/6)」というような記述が見られるようになり、担当児の行動観察を通して他の子どもとの係わり方に課題を見出した後は、担当児に合わせてばかり行動していた自分自身への反省に加え、子ども同士が係わり合えるような遊びにするための工夫の必要性についての記述が増えていった。さらには「すべり台のところで順番を待ったり、車を友だちに譲ったりする様子が見られ、一日一日成長していつているのだと感心しました(7/20)」と記しており、担当児の成長にも目を向けることができるようになっていった。

学生B(平成17年度参加、担当児：1歳2カ月)

- ・「活動中の様子」「本日の反省と今後に向けて」の記述における変化

「きょうは、ずっと泣いていて、私もいっぱいいっぱいになってしまっていた(6/1)」という記述に見られるように、活動開始当初のBは子どもの泣きに対して戸惑いを見せていた。しかし、「シャボン玉ではまだ遊べなかったが、小石を拾って遊んだり、土を溝の中にふりかけるなどしていたら、だんだんと笑顔が見られてきました(7/20)」という記述に見られるように、身近にあるものを使って担当児が楽しめる遊びをその場で工夫し、子どもの笑顔を引き出せるような係わりができるようになっていった。さらに、「子どもとおもちゃではなく、子ども、おもちゃ、私とが二人で一つのことを楽しめるよう、私からたくさん声かけをしながら係わっていくようにすると、少しずつ私に話しをしてくれる姿が見られました(10/19)」という記述が見られるようになり、Bは子どもと係わり合うために色々工夫していく中での体験によって、おもちゃを媒介とした三項関係での係わりの重要性に気づき、子どもの気持ちをくみ取りながら接することができるようになっていった。また、「私の表情に合わせて自分もまねして、驚いた顔、笑った顔などをしてくれました。

私はその時、その時に合わせて様々な表情で係わらないといけないなと思いました(11/2)」という記述からは、子どもとの情緒的な交流ができるようになったことから、Bは気持ちにゆとりを持って子どもと向き合えるようになったことが窺える。

学生C(平成17年度参加、担当児：1歳2カ月)

- ・「体調や最近の様子」「活動中の様子」の記述における変化

活動開始当初の「体調や最近の様子」に関する記述は、「あごを打って口の中を切ったそうです(5/25)」 「風邪などもひかず、健康だそうです(6/1)」のように、C自身の観察ではなく、母親からの聞き取り情報の記述となっていた。しかし、次第に母親からの聞き取り情報に加え、「顔や身体いっぱいに虫刺されの痕があり、見ていてかゆそうでした(7/20)」のように、C自身の観察による記述も加わるようになっていった。

活動開始当初の「活動中の様子」の欄には、「どんな事をしても泣きやんでくれませんでした。私もまだ上手く係わることができず、声かけに戸惑いました(5/25)」というような子どもの泣きに対する戸惑いが繰り返し書かれていた。しかし、回を重ねるにつれてその記述は減少していき、「お母さんのお腹の中に赤ちゃんがいらっしゃると聞きました。〇〇君もお兄ちゃんになる一方で、子どもながらに甘えられなくなる事が分かったのか、いつも以上に泣いて甘えているように思えました(7/6)」 「〇〇君の笑顔を見ると、こっちまでうれしくなって笑顔になります(7/20)」といった記述に見られるように、Cは気持ちにゆとりを持って担当児と係わり合えるようになっていった。

また、「すべり台、ブロックなど様々な遊びを楽しそうにしていたので良かったと思いました(11/16)」 「いきいき広場が始まった頃とは別人のように笑顔が多く、自分から色々な物に興味を持ち、積極的に遊んでいると思います(12/21)」といった記述からは、活動開始当初のような戸惑っているCではなく、担当児の成長を実感しているCの姿が見てとれる。

学生D(平成18年度参加 担当児：0歳11ヶ月)

- ・「活動中の様子」「本日の反省」の記述における変化

活動参加当初は「活動中の様子」における記述が5項目であったが、2回目では9項目、3回目では8項目と、記述量が徐々に増加していった。さらに、子どもの様子に関しても、最初は「うつぶせの状態

でよく動き回っていた (5/10)」、「ボールで遊んでいた (5/10)」といった簡単な記述のみであったが、「うつぶせの状態でボールを転がしてよく遊んでいた (5/24)」、「青と赤の二つのボールを手にとり握って遊んでいた (7/19)」等、子どもの様子に関する記述が細かい点にまで言及されるようになっていった。また、学生が担当する子どもが欠席した回においても、「活動中の様子」や「反省」等の記述量が増加しており、自分の担当以外の子どもに関してもその様子をしっかりと観察できるようになっていることが窺えた。

学生E (平成18年度参加 担当児：2歳2ヶ月)

- ・「活動中の様子」「本日の体調など」「本日の反省」の記述における変化

活動参加当初は、「子どもがお母さんの後ろに隠れていた (5/10)」等と、活動中の様子における記述が子どもの表面的な行動面のみに限られていた。しかし、「子どもがお母さんの後ろに隠れたりしていたため、好きな絵本を持っていって一緒に遊ぼうと声を掛けた (5/24)」といったように、徐々に学生の働きかけの記述が加わるようになった。さらに、「シャボン玉をする時にお母さんの後ろに隠れていたが、「一緒にしよう」などと声をかけるとシャボン玉をしようと動いていた (6/21)」という記述に見られるように、学生の働きかけに対する子どもの反応や変化も加わるようになっていった。

その日の体調などを記入する欄には、活動参加当初から、カットバン・せき・鼻水等、子どもの外見にしか注意が向かないようであったが、「とても元気な様子だった (10/24)」「少し機嫌が悪いみたいだった (11/1)」等、子どもの気持ちや様子にも徐々に注意を向けることができるようになっていったようであった。

学生F (平成18年度参加 担当児：1歳8ヶ月)

- ・「活動中の様子」「本日の体調など」「本日の反省」の記述における変化

活動中の様子の記述について、Bと同様の変化が見られていた。Fも活動参加当初は、活動中の様子における記述が子どもの表面的な行動面のみに限られていたが、「絵本を持ってきて読んで欲しいそうだったので、読みながら声かけをしていると色々表情を変えたり、「あーうー」と言いながら楽しそうだった (6/21)」等、学生の働きかけに対する子どもの反応や変化が記述に加わるようになっていった。

また、担当する子どもが泣いてしまうことへの対応に関して、「泣いている時はどのように対応した

ら分からなくなり、援助ができなかった (7/19)」、「泣き出してすぐは慌ててしまい、何をしたらいいか分からなくなった (10/4)」等、どのように関わってよいか分からない状態から、「少しずつ子どもが興味を持つものを理解できるようになってきた (10/18)」と徐々に子どもへの対応に工夫が見られるようになっていった。その後は「気持ちに余裕が出てきて、どのように声かけをしようかなど迷わなくなってきた (11/1)」という記述に見られるように、学生が自信を持って子どもと関わるができるようになり、「自分自身も子どもと共に成長していると思った (12/6)」と、自分自身の成長について実感できるようになっていった。

<考察>

「活動中の様子」において、「親子いきいき広場」の活動開始当初は子どもの行動面のみの記述に終始する傾向にあるようだが、徐々に学生の働きかけの記述が加わり、そうした働きかけに対する子どもの反応や変化も記述されるようになっていった。また、「本日の体調など (最近の様子)」や「保護者との会話より」においては、活動開始当初は子どもの外見にしか注意が向かず、母親からの聞き取り情報のみの記述に限られていたが、学生自身の観察による記述も加わるようになり、子どもの気持ち・様子等にも注意を向けることができるようになっていったことが窺える。

保育者にとって、子どもの行動を客観的に見ることは必要であるが、それ以上に子どもの気持ちを感じ取る姿勢が重要と思われる。鯨岡ら (2001) は、保育者は子どもどのような所を見ていく必要があるのかという点について、行動を見るだけでは不十分であり、子ども一人一人の気持ちの動きに保育者が思いを寄せ、そこで感じ取ったことを客観的な事実プラスして記録に残しておくことが重要であると指摘している。「親子いきいき広場」に参加した学生の記録に見られた記述の変化は、「事象を対象化して客観的に捉える態度」と「観察対象の下に何かを感じとる態度」という、保育実践において必要な「関与しながらの観察」(鯨岡, 1997) という姿勢を彼らが次第に身につけていったことによるのではないだろうか。

また、ティータイムに入る前の母子分離の際の子どもの泣きに対する関わり方について、活動開始当初は「どうしていいかわからない」、「慌てる」、「悩む」といった記述が目立ち、どのように子どもに接してよいか分からない状態であった。しかし、学生それぞれが「子どもの好きそうな遊びを提示する」などの工夫を行う中で、徐々に気持ちにゆとりを持って子どもと向き合えるようになっていく様子が窺えた。さらに、自分自身の関わりや気持ち

ちの変化を学生が感じ取ることができているようであった。このように、自らの関わり方を検討しながら子ども達との関係性を構築していくことができるようになっていくことも大きな教育効果の一つであろう。

なお、「親子いきいき広場」は毎年5月にその年度の第1回が開催されている。5月の開始時点と比較すると、6月から7月にかけて記述面での変化が見受けられた。6月の学外幼稚園実習での経験と相まってこうした変化が出ている可能性も考えられるが、これらの点に関しては今後の検討課題としたい。

5. 学生による自己評価

次に、「親子いきいき広場」に参加している学生を対象にして行われたアンケート調査の結果を分析してみよう。

「親子いきいき広場」は、幼児保育学科専門科目「児童福祉援助技術」および「家族援助技術」の授業の一環として行っており、学生の活動は次の4つに分けられる。

(1) 準備

- ① 「親子いきいき広場」当日の活動の中心ともいえる「いきいき遊び」の企画と準備を行う。
- ② 係り毎に会場設営や受付、お茶などの準備をする。

(2) 当日の活動

- ① 「いきいき遊び」の実施
- ② 係りの仕事の実行

これらを円滑に実行するためには、学生間の細かい打ち合わせ、協力体制が必要である。準備には最も時間をかけ、子ども達が楽しめる、新しい発見や驚きのある活動の提供を目指している。

(3) 対人援助の学習

託児担当の学生はマンツーマンで子どもを担当し、長期的な関わりを通して子どもの成長発達、保護者とのやりとりから、保育者が行う対人援助活動を学ぶ。

(4) 反省

準備から活動終了時までの活動記録を作成し、1回毎にその振り返りを行って次の活動に反映させている。

これら4つの活動について、われわれは学生の自己理解の実態を知るために、①準備、②当日の活動、③対人援助学習、④反省、⑤実施体制、⑥保育者になるための経験としてどう感じたか、の6項目について、1年間の「親子いきいき広場」終了時にアンケート調査を行ってきた。

調査は学生による自己評価という形で行い、5段階

(5かなりできた、4まあまあできた、3できた、2あまりできなかった、1できなかった)で記入してもらっている。そのうち今回は、平成17年度の参加学生24名の結果を中心に分析する。なお、平成17年度は、平成16年10月より始まった「親子いきいき広場」を1年間を通して実施した初年度であり、今後は、順次分析を行っていく予定である。

6項目の調査結果を総合すると、参加学生のうち38%が「かなりできた」、35%が「まあまあできた」、16%が「できた」と評価しており、9割近い学生が高い自己評価を行っていた。また、13%が「あまりできなかった」、2%が「できなかった」と低い評価を行っていた(図2参照)。

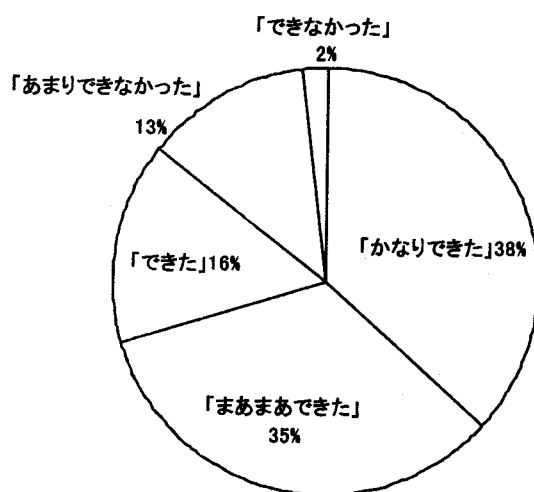


図2. 参加学生の自己評価（平成17年度、総合評価）

このことから、ほとんどの学生が「親子いきいき広場」に参画したことによる充実感や達成感を感じていることが分かる。学生達は、企画→準備→実践→反省を繰り返す中で、保育者の卵としての経験を重ね、技能を磨き、保育者としての資質を少しずつ高めることができたと評価している。また、「あまりできなかった」と「できなかった」の自己評価を行った15%（2名）の学生についても、活動全体に積極的に関わることができなかったと自己反省し、特にマンツーマンの対人援助が困難であったことを振り返っていた。自己評価は低いとはいえ、「親子いきいき広場」に参画したことで、保育者を目指す自分が学ぶべき事ながらに気づき課題が明らかになったことは、一定の成果といえよう。

つぎに、上記①～⑥の項目別に少し詳しく検討しよう(図3参照)。

① 準備

準備については、21%（24人中5人）が「かなりできた」、58%（14人）が「まあまあできた」「できた」と回

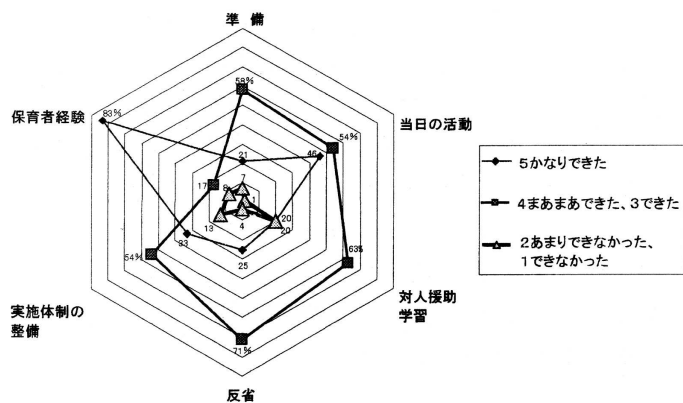


図3. 参加学生の自己評価 (平成17年度、個別評価)

答し、8割の学生が高い評価であった。企画と準備に授業以外の時間も費やし、「いきいき遊び」のリハーサルを繰り返し行って進行方法などを検討した結果と言える。この準備段階では、科目担当教員からの細部にわたる指導と学生間の相互批判・意見交換などに時間をかけたうえで当日の活動へと繋いでいった。学生から担当教員に対する質疑応答なども盛んに行われた。学生は、事前の入念な準備が当日の活動の充実につながることを理解したといえる。

② 当日の活動

当日の活動は、46% (24人中11人) が「かなりできた」、54% (13人) が「まあまあできた」「できた」と回答し、ほぼ全員が「できた」と解しており、高評価であった。

これは、活動中の学生達は戸惑いや不安などを抱きながらも、自分の目前に子ども達がいてくれることで当日の活動に意欲的に取り組む必要があること。また、活動の喜びややりがいを感じ、さらにはいのちを預かることの責任の重さをも実感できたことが要因として挙げられる。

授業担当者として活動の様子を見てみると、学生たちは数多くの実践活動の積み重ねにより、その知識・技能を磨き、保育者としての意識を高めることができたと改めて実感させられた。

③ 対人援助学習

この項目では、20% (24人中4人) が「かなりできた」、63% (15人) が「まあまあできた」「できた」と高い評価を行い、20% (4人) が「あまりできなかった」「できなかった」と回答している。他の項目と比較すると、対人援助の難しさを実感している学生がかなり存在することが分かる。

対人援助には学生が担当する子どもとその保護者に対する直接、間接の援助があるが、子どもや保護者への直接援助は、学生たちの経験の浅さや自信不足などが原因となって低い評価をもたらしているのだろう。このことは、保育者を目指して学習中の段階にある学生としては

やむを得ない結果といえよう。

対人援助の難しさを実感した学生からは、「子どもとの関わりは徐々にスムーズにできるようになったが、保護者とのやりとりは十分とは言えず、自分から積極的に話題提供を行うことができなかった」と今後の課題が出された。保護者への対応は保育者にとって不可欠であり、保護者および子どもの状況を見極めて援助を進めていく必要があることは学生も理解している。しかし、14回にわたる関わりの中では、まずは子どもとの関係を中心とした活動の充実とならざるを得ない。それでも最終回近くになると、子どもの成長や学生の就職先などをめぐって保護者と学生の会話がはずんでいる様子をしばしば目にすることがあり、時間の積み重ねの重要性を再認識した。

④ 反省

活動の振り返りについては、25% (24人中6人) が「かなりできた」、71% (17人) が「まあまあできた」「できた」と回答しており、高い評価であった。反省は、1)子どもの観察記録を中心とした日誌形式の記録をつける、2)係り毎に反省会を開く、という形で行われ、記録を残すことにより自分が次回の「親子いきいき広場」への活動にいかに臨むべきかを整理することができたようである。

⑤ 実施体制の整備

この点についての評価もかなり高く、33% (24人中8人) が「かなりできた」、54% (13人) が「まあまあできた」「できた」と回答している。しかし、「あまりできなかった」「できなかった」と回答した学生3人 (13%) は、その理由として、会場の狭さや子どもの人数に対する学生数の多さを指摘している。子どもが遊びに集中し楽しく活動できる環境作りを目指してはいるものの、場所の制約は止むをえない。また授業の一環として実施しているため、授業担当者としては学生数と子ども数のバランスの調整に毎年苦慮していることも事実である。

⑥ 保育者になるための経験がどの程度できたか

保育者としての経験は、83% (24人中20人) が「かなりできた」、17% (4人) が「まあまあできた」「できた」と回答しており、最も高い評価であった。「一年間の活動を通して、子どもの成長を自分の目や肌で確認することができた」、「子育てにやりがいや不安を感じている保護者の気持ちの一端が理解できた」等の記述から、多くの学生が密度の濃い経験を積んでいることが窺える。

「親子いきいき広場」は、保育者を目指す学生が経験を積み、実際に保育現場に出た際に役立つことを目指し授業として展開している。本活動を通じて学生たちは、子どもや保護者との関わりを大切にすること、子どもや

保護者の立場に立ち思いやりの気持ちを持つこと、自他の活動を批判的に検討し率直な意見交換を行うこと、などを学んでいるといえよう。

6. 参加者による学生評価

最後に、学生たちの変化ないし成長という点について、「親子いきいき広場」に参加している保護者はどうとらえているか、ということを検討してみよう。

このことを知る手がかりを得るため、われわれは平成19年11月21日に開かれた「親子いきいき広場」に参加した保護者（全員母親）10名に対し簡単なアンケート調査（無記名）を実施した。その結果をまとめると、次のとおりである。

- A. 「いきいき遊び」を担当する学生の指導の内容や方法・技術は、回を重ねるに連れて、おおむね、
- a. 向上している（8名）
 - b. あまり変わらない（2名）
- B. 「ティータイム」時の育児担当学生の育児の仕方には、子どもの様子からみて、おおむね、
- a. 少しずつ進歩が見られる（10名）
 - b. あまり変わらない（0名）
- C. 育児担当の学生からの報告や話などからみて、その学生の育児に対する関心は、おおむね、
- a. 少しずつ高くなっている（7名）
 - b. あまり変わらない（3名）
- D. 「受付」を担当している学生の態度や言葉遣いには、
- a. 少しずつ進歩が見られる（6名）
 - b. あまり変わらない（4名）

これによれば、保護者は、「親子いきいき広場」へ参画している学生による保育にはおおむね進歩ないし成長のあとが見て取れる、と評価していることが分かる。中でも、学生の「育児の仕方」についての評価はとくに高く、われわれの予想を越えるものであった。A. の「いきいき遊び」についての評価は、上の「4. 学生の保育観・保育技術等の変化」および「5. 学生による自己評価」における評価に近い結果が出ており、いわば「場数をふむ」ことによる実践教育、実物教育の効果を読み取ることができよう。

C. の「学生の育児に対する関心」についてもポジティブな評価が得られたが、学生も幼児も緊密に接する機会を重ねるにつれて双方向の愛着が生まれ、お互いのクセなども含めて少しずつ相手のことが分かるようになる。「理解」が「関心」を高める一例と考えられよう。

「受付」担当の学生が参加者親子と接するのはわずかな時間でしかないため、D. については設問自体に無理

があったことを認めざるを得ない。ただ、短時間のコミュニケーションであれ、そこから本質を抽象することは可能であり、その点では受付係としての「親子いきいき広場」への参画であっても学生に一定の教育効果を発揮していることは間違いない。

つぎに、このアンケート調査では学生への教育という観点から保護者に全般的な感想を自由に書いてもらったので、それらを原文のまま以下に引用しよう（1名はこの欄を空欄で提出）。

保護者A 「学生さんたちはよく考えて出し物をされており、子どもへの声かけもとても上手になっています。」

保護者B 「学生さんにもう少し明るさや深刺とした態度が加わると、もっと雰囲気良くなるのではないかと思います。」

保護者C 「回を重ねるごとに学生さんの子どもに対する接し方が上手になってきていると思う。」

保護者D 「子どもが『今日は何をつくるの』とか『お母さんと離れていても楽しいよ』と言うようになり、とても楽しみにしているようです。親としても、とても嬉しいです。」

保護者E 「学生がたも自信が出てきたのだろうか、声も大きく出せるようになってきたし、子どもに対して、喜ばせよう、楽しませよう、とする態度が見えてきた。子どもも目をキラキラさせ、学生がたに興味をもってきたと思う。」

保護者F 「初めは嫌がっていた子どもも段々とここに来るのを楽しみにするようになってきた。ホントに良かったと思っています。前期と後期で担当の学生が替わって心配したが、それにも慣れて学生も子どもも成長しているんだと感じています。」

保護者G 「外で遊べるので、以前より良いと思う。」

保護者H 「毎回の工作はいつも子どもの気持ちを奪うぐらい楽しいみたいです。今後も親子ともども楽しみにしています。」

保護者I 「外で遊んでもらえるので、子どもも楽しんでるようです。」

このうち、保護者AさんからFさんまでの記述では、Bさんを除き、すべて学生に何らかの成長がみられるとの評価を下している。すなわち、子どもへの「声掛け」や「接し方」、「自信」、「声の大きさ」、「態度」といった点で、学生の変化を実感として受け止めている。また、保護者GさんからHさんも、通時的な視点での記述はないものの、学生による現在の活動をプラスに評価しており、工作や野外での遊びを子どもが「楽しみ」にしていると述べている。

このように、保護者は「親子いきいき広場」の教育効果に関しては高い評価を与えているが、これを額面通りに解釈することは慎まなければならない。なぜなら、評価対象である学生は保護者にとっては「わが子の面倒を見てくれている学生さん」でもあるため、評価が甘くなっている可能性があるからである。またこれら評価にはアンケートを依頼したわれわれ教員に対する気遣いや遠慮が含まれているかも知れず、さらに言えばアンケート調査自体についてももっと工夫を加え、できるだけ予断を排した回答が得られるような内容・方法にする余地が残されていたように思われるからである。

ただ、これらの点を反省とともに斟酌したうえで、再度この保護者へのアンケート調査の結果を検討すると、「親子いきいき広場」の学生への教育については、正確な測定こそできないものの一応の成果をあげていると解することができよう。

7. 結 語

以上、佐賀短期大学幼児保育学科専門科目の授業の一部でもある「親子いきいき広場」が保育者養成教育にどのような効果をもたらしているか、というテーマについて、「学生の保育観・保育技術等の変化」、「学生による自己評価」、「参加者による学生評価」の3点から検討してきた。

すでに随所で指摘したように、学生は本学の子育て支援事業に参画することでじつに多くのことを学んでいるのだが、最後にそうした学生の「学び」の特徴について簡単に述べて結論にかえよう。

まず、学生たちの学びを促している大きな要因として、「親子」という存在がある。「子育て支援」という言葉の背後には「支援する」側と「支援される」側が黙示されているが、本学の「親子いきいき広場」では、「支援する」学生たちが「支援される」幼児や保護者に教えられているのである。教育者と被教育者の関係性の逆転、すなわち「教えることは教えられること」という現象は、教育という営為に内在するパラドックスとしてしばしば指摘されることであるが、これは「親子いきいき広場」においても例外ではない。

つぎに、学生による「相互批判」の教育効果があげられよう。既述のように、学生たちはその日の「親子いきいき広場」が終わり後片付けをしたあと毎回、1時間弱の「反省と次回の準備」の機会をもっている。担当教員も交えてこの反省・準備の場で学生たちは、その日の活動や次回の「出しもの」について互いに率直な意見を出し議論を重ねている。教員が気づかないような傾聴に値する批判的・外的な指摘などもある。学生たちは同じく学生たちから出されたさまざまな意見を参考にしつつ、

実践を重ねていく中で「学び」を深化させているのである。

8. おわりに

短期大学を含め全国の大学で授業改革の必要性が叫ばれて久しく年月がたち、その間「大学の授業」をテーマにじつに多くの論文や研究が発表されている。それらに全国各地の大学教師による私案や試案を加えると、その数は無数に上るといってよい。

今回のわれわれの論考もその「無数」の1編であるかもしれないが、「親子いきいき広場」には、(i)学外者の授業参加、(ii)学生参加の授業構築、という2点において些かの特徴を主張できると思われる。

(i)については、名のある研究者や著名人（タレントも含む）を「講師」に迎えて実施される「講演会」的な授業ではなく、一般市民が日常の感覚で授業の一端を担ってくれるという点に意味がある。講演や学外セミナーなどの単発的講義を通しての大学開放にはおのずから限界があり、日常レベルで気軽に参加できる大学の授業がもっと増えてもいいのではないかと思う。

最近では「授業が成立たない」という現象がいよいよ大学にも波及しつつあり、この動向は残念ながら年々広がっていくとみて間違いない。大学、なかでも私学にとって「学生」は大切な「お客さん」とであると言われるが、それならば彼らを主役に据える努力がもっと必要であろう。大学の全科目において「学生とともに授業をつくる」のは困難かもしれないが、科目によっては(ii)のような試みが適用できる授業はかなりあると思われる。

参考文献

1. 石井博子、田中哲郎、佐原康之：「地域子育て支援センターにおける支援内容と事故防止指導の可能性」（『保育と保健 第11巻 第1号』2005年、p.40-44）
2. 鯨岡峻：『原初的コミュニケーションの諸相』（ミネルヴァ書房、1997年）
3. 久保田力：「日本版プレイセンター活動の試みを通して考える」（『保育の実践と研究』Vol.6, No.3, 2001年、p.54-68）
4. 鯨岡峻・鯨岡和子：『保育を支える発達心理学——関係発達保育論入門——』（ミネルヴァ書房、2001年）
5. 傅馬淳一郎：「地域における子育て支援への養成校の関わり」（全国保育者養成協議会第45回研究大会『研究発表論文集』2006年、p.30-31）
6. 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体験的学習について」（『保育士養成研究』第23号、2005年、p.21-30）