

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—

後藤 守・川端 愛子・後藤 広太郎*

(2012年12月26日受稿)

抄録： 本研究は、北海道文教大学文教ペンギンルームをベースにして進められている「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」の第1報及び第2報に続くものである。この取組では、文教ペンギンルームの専任スタッフグループと学生グループ、およびアドバイザーグループの三者がチームを組み、お互いに影響し合いながら実践研究を進めている。

第3報では関係力育成プログラムに焦点をあてている。われわれは、こども発達支援の専門職を目指す学生たちが「行動観察力」を高め、対象との関係力を向上させていくためには、その実践の基盤となっている「関係力育成プログラム」に精通することが重要であると考えている。

ここでは「関係力育成プログラム」の骨子とそのベースになっている論文の紹介、および共同研究グループのメンバーとしての学生たちが捉えている「このプログラムの良いところ」と「まだ、十分理解できていないところ」についてのコメントを中心にして報告する。

I. はじめに

本研究は、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)で、「文教ペンギンルームにおける学生の教育力の向上に関する支援の枠組」として図示したように、文教ペンギンルームの「子育てトライアングルあいあい」の活動は、一方の極で、東北大学大学院教育情報学研究部と北海道教育大学大学院学校臨床心理専攻(独立専攻)と有機的に連携することによってより有用性の高い教育情報を生み出す土壌の構築を模索し、もう一方の極では、北海道文教大学人間科学部こども発達学科での共同実践のためのフィールド構築を進めている(後藤・川端2011)。

この取組を通してより高度な教育的実践知を生み出す土壌がこの関係力育成プログラムによる実践を通して生まれてきている。それは、文教ペン

ギンルームを訪れるこどもたちを取り巻く「応答する環境づくり」に参画している保護者や学生たちが共に、専任の教員やアドバイザーグループと協働して実践研究グループに参画していることによるものが大きい。

この協働した教育・研究グループの構築の流れは、北海道教育大学大学院学校臨床心理専攻で実践的研究を試みた、大学院GP「現職教員の高度実践構想力開発プログラム(実施担当代表 大学院独立専攻教授 後藤 守)」での経験が大きく関係している。そこでは、①院生のアドバイザーを務めるメンターが実施するメンタリングと、②勤務校訪問型スーパーヴァイズ、という2つの新しい教育・研究のスタイルが導入されている(後藤・植木他2010, 植木・後藤(広)・庄井2010, 後藤(広)他2011)。

本研究は上記の大学院GPで模索したプログラムの一部をさらに発展させて、文教ペンギンルー

ムの活動に参画する大学院生、保護者も共に、こどもたちの活動に随伴する「応答する環境作り」の実践者として、実践研究プロジェクトに参加する方向を追及してきた。そこでは文教ペンギンルーム専任担当者グループ、学生グループ、保護者（母親）グループ、アドバイザーグループという、それぞれ異なる立ち位置をもつグループがこどもを中心に活動を共有している。この活動を下支えしている基本的なコンセプトが「関係力育成プログラム実習マニュアル 2012」にまとめられている。

本研究では、この「関係力育成プログラム実習マニュアル2012」を通して、文教ペンギンルームにおける、「子育てトライアングルあいあい」のもつ「応答的環境」の特性を明らかにしていくことを目的とする。

Ⅱ. 関係力育成プログラム実習マニュアル 2012

1. 関係力育成プログラムの背景

図1は、発達面に課題をもつといわれているこどもの発達を規定している要因と、それらの要因の相互の関係を概念図としてまとめたものである。これを見ると、「発達面の課題の大きさ」はX軸要因（こどもの表出行動の弱さやまわりの人たちにとって気になる行動の特徴）、Y軸要因（こどもの表出行動に対する環境からの反応の弱さや不適切さ）、Z軸要因（環境の側の不適切な反応に伴うこどもの反応のひずみ）が、かけ算的に組み合わせられた値（図で言えば体積）で捉えることができる。

X軸要因の背景には、視覚、聴覚、あるいは知能などの要因が関係している場合も考えられる。一般にこどもの障害特性に言及するとき、このX軸要因を重視する傾向があるが、むしろ、これらの3つの要因のうち、特に重視すべき変数はY軸の要因であろう。ここで注意すべきことは、Y軸要因はこどもの表出行動が弱ければ弱いほど、あ

るいは気になる表出行動であればあるほどそのひずみの割合を大きくするという形で、単純にX軸要因に従属しているものではないということである。X軸要因を受け止める環境の側が、X軸の要因をどのような側面から捉え意味づけをしているかといった評価的態度によっても、大きく変化する性質を持っていると見てよいであろう。Y軸要因の単位を拡大していくと、それはそのこどもを取り巻く地域社会の評価的態度（例えば偏見など）とも関係する社会病理学的変数として見ることができよう。

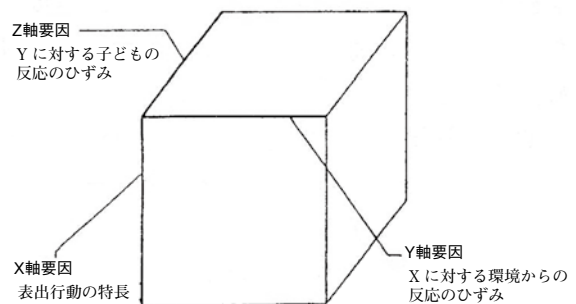


図1 こどもの発達を規定している要因の関連図

これに対して、順調に発達しているこどもの発達をこの関連図にのせてみると、次のようにまとめることができる。つまり、「発達の広がり」と深まりはX軸要因（こどもの表出行動の強さと環境からの反応を積極的に引き出すこどもの表出行動の特徴）、Y軸要因（こどもの表出行動に対する環境からの肯定的・受容的反応）、Z軸要因（環境からの肯定的かつ受容的反応に対するこどものポジティブな反応）が、かけ算的に組み合わせられた値（図で言えば体積）で捉えることができる。

これまでの説明から明らかなように、発達の、関係的視点から「発達面に課題をもつこどもの問題」を捉えてみた場合、「発達面に課題をもつこどもの問題」は、こどもが、まわりのさまざまな人とのかわりあいの中で蓄積してきた、いわゆる「累積的ひずみ現象」を指していること、そして、この「発達面に課題をもつこどもの問題」を増幅させる部分に、環境の側の働きかけが大きく関係

していることが理解できる。このような理解の仕方から立てば、Y軸要因のひずみを最小限にとどめ、プラスの方向（肯定的・受容的態度と行動）へ環境要因を変換させていくことが重要であるという理解に達する。

関係力育成プログラムは、基本的にはこの「こどもの発達の手組」をベースにしている。その意味では、この「関係力育成プログラム」は発達面に課題をもつこどもに限らず、すべてのこどもが「自らの発達を推進させていくための力」、すなわち、「対人・対物関係場面における関係力及び調整力の発達」を支援していくことを主眼としていると言えよう。さらにまた、この理解に立てば、この関連図はこどもたちに関わりを持つY軸要因としての環境の構成員であるわれわれ自身か他者に対するかかわりの姿勢とかかわり行動において、質的転換を求められていることを意味している。その点では文教ペンギンルームにおける、「子育てトライアングルあいあい」の場合は、こどもたちにとって発達の間であると同様に、この取組に関わる者たち（専任スタッフ・学生・保護者等）全員にとっても、常に発達の存在であり続けることが求められている場であると言える。

2. 関係力育成プログラムを支える研究論文

「関係力育成プログラム」についての理解を深めるにあたって、まず、重要なのはこのプログラムのベースになっている行動空間療法の開発の経緯及び関係力育成プログラムの実践とその分析法についての考え方である。以下に、このプログラムを構築する上で重要な役割を担ってきた論文を掲載しておくので、このプログラムを理解するための参考にしてほしい。

- ① 後藤 守：言語発達と家族関係. 北海道大学教育学部紀要, 第18号, 255 - 261, 1971.
- ② 後藤 守：構音発達を規定する諸要因の検討. 一構音発達と母親の態度一. 教育心理

学研究 (日本教育心理学会編), 第19巻第2号, 11 - 20, 1971.

- ③ 三宅和夫・若井邦夫・伊藤則博・後藤 守・臼井 博：乳幼児発達研究法の探究1, 発達研究とその方法論に関する考察, 北大教育学部紀要, 第20号, 105 - 141, 1972.
- ④ 後藤 守：相互作用過程分析法の検討. (三宅和夫編著)乳幼児発達研究法の探求(Ⅱ). 北海道大学教育学部紀要, 第23号, 42 - 59, 1974.
- ⑤ 後藤 守：障害児の幼児期の教育と研究に関する一試論. 北海道教育大学附属札幌小中学校特殊学級(ふじのめ学級)研究紀要, 第5集, 147 - 161, 1974.
- ⑥ 後藤 守：母子言語関係の成立過程に関する研究 (I) ダウン症候群の幼児と母親の言語関係の分析を通して. 北海道教育大学紀要 (第一部C), 第26巻第2号, 9 - 21, 1976.
- ⑦ 後藤 守・後藤恵美子他：母子言語関係の成立過程に関する研究 (I) ダウン症候群の幼児と母親の言語関係に関するカテゴリ分析. 北海道教育大学紀要(第一部C), 第27巻第1号, 13 - 21, 1976.
- ⑧ Miyake, K., Wakai, K., Tajima, N., Hamana, T., Itoh, N., Gotoh, M., & Usui, H. A longitudinal study on mother-child relationship and child's behavioral development. Annual Report, Research and Clinical Center for Child Development, Hokkaido University. 1977 - 78, 1, 1 - 8, 1977.
- ⑨ Miyake, K., Wakai, K., Tajima, N., Seki, M., Gotoh, M., Usui, H. : An ecopsychological study of parent-child relationship and child development. Annual Report, Research and Clinical Center for Child Development, Hokkaido University. 1977 - 78, 1, 9 - 26, 1977.

- ⑩ 後藤 守・後藤恵美子他：母子言語関係の成立過程に関する研究（Ⅲ） 脳性まひの幼児と母親の言語関係の分析を中心として。北海道教育大学紀要（第一部C），第28巻第1号，45 - 57，1977.
- ⑪ 後藤 守・後藤恵美子・土佐林敦子：自閉性発達障害児の事例における母子言語関係の特徴について。北海道心理学研究，創刊号，2 - 12，1978.
- ⑫ 後藤 守：心身障害児のコミュニケーション能力の発達にかかわる諸問題。北海道教育大学附属札幌小中学校特殊学級研究紀要，第10集，1 - 12，1979.
- ⑬ 後藤 守：心身障害児のコミュニケーション能力の発達にかかわる諸問題。北海道教育大学附属校紀要，1 - 11，1980.
- ⑭ 後藤 守・後藤恵美子：心身障害児の保育に関する発達心理学的接近。北海道私学教育研究紀要，第55号，1 - 44，1981.
- ⑮ 後藤 守他：行動空間分析法に関する方法論的検討。北海道教育大学紀要（第一部C）第34巻第1号，1983.
- ⑯ 後藤 守他：行動空間療法の体系化に関する研究。北海道教育大学紀要（第一部C），第34巻第2号，77 - 86，1984.
- ⑰ 小笠原詠子・後藤 守：行動空間療法の信頼性に関する研究。分析単位時間の検討を中心として。情緒障害教育研究紀要，第8号，21 - 28，1989.
- ⑱ 後藤 守・小笠原詠子・後藤恵美子：発達障害児のための行動空間分析法に関する研究。北海道大学教育学部紀要，第55号，33 - 45，1991.
- ⑲ 後藤恵美子：子どものコミュニケーション能力育成のための地域臨床実践の試み。北海道教育大学言語障害教育研究，第5号，13 - 26，1992.
- ⑳ Gotoh, E. : "Behavioral Space Therapy" an alternative approach to 'handicapped' children. Annual Report of the RCCCD, Faculty of Education Hokkaido University, No. 15, 35 - 42, 1994.
- ㉑ 金澤克美：障害をもつ子どもの社会的場に関する研究。北海道教育大学コミュニケーション障害研究創刊号，1 - 42，1994.
- ㉒ 後藤恵美子：保育臨床にかかわる支援者のためのB-S評定スケールの作成の試み。北海道教育大学コミュニケーション障害研究，第2号，7 - 13，1995.
- ㉓ Kanazawa, K., Gotoh, E., Gotoh, M. An Investigation of Differences in Social Space in The Playroom, Through Analysis by The Quotient of 'Associated' Behavior. Annual Report of the RCCCD, Faculty of Education Hokkaido University, No. 17, 9 - 21, 1995.
- ㉔ 金澤克美：子どもの保持する内化された社会的場の開発を目的とする発達臨床心理学的アプローチの試み。コミュニケーション研究第3号，21 - 27. 1996.
- ㉕ 後藤恵美子・後藤 守他：行動空間分析法に関する基礎的検討（Ⅴ）。日本特殊教育学会第35回大会発表論文集，796 - 797，1997.
- ㉖ 後藤 守他：精神発達に遅れをもつ子ども達の生活空間の再構成に関する研究（第1報）—大学および附属校教官による教育的遊戯療法に関する予備的研究を通して—。北海道教育大学紀要（第1部C），第47巻第2号，135 - 150，1997.
- ㉗ 金澤克美・後藤 守：ミニチュアプレイルームを用いた障害児臨床実践—Communicative Spaceに関する検討を通して—，北海道教育大学紀要（教育科学編），第49巻第1号，79 - 89，1998.
- ㉘ 後藤恵美子・後藤 守他：コミュニケーション障害児のための「行動空間療法」の開発。日本心理臨床学会第17回大会発表論文集，

- 422 - 423, 1998.
- ②⑨ 後藤 守他：障害児教育実習生のための指導マニュアル，行動空間療法による遊びの指導．北海道教育大学附属教育実践研究指導センター紀要，第17号，129 - 137，1998.
- ③⑩ 後藤恵美子・後藤 守他：精神発達に遅れをもつ子ども達の生活空間の再構成に関する研究（第5報），Co空間の設定場所の違いによるかわり行動の分析を通して．北海道教育大学教育実践総合センター紀要，第3号，189 - 200，2002.
- ③⑪ 金澤克美他：発達障害児のための生活空間の再構成を目指した「行動空間療法」が提起するものとは？，行動空間療法によって構成されるその世界．北海道教育大学附属教育実践総合センター紀要，第3号，167 - 180，2002.
- ③⑫ 後藤 守：学校臨床心理学研究における研究法の探求－相互作用過程分析法と行動空間分析法の開発を通して－．学校臨床心理学研究，第1号，1 - 27，2003.
- ③⑬ 後藤広太郎他：へき地保育所の受容的保育環境に関する発達臨床心理学的アプローチ－気になる子ども達に対する保育者の保育姿勢の分析を通して－．北海道教育大学へき地教育センター紀要，第59号，115 - 126，2004.
- ③⑭ 後藤広太郎他：保育所・幼稚園訪問方式による保育臨床支援の試み（Ⅰ）－「気になる子どもたち」に対する保育現場の受容的風土に関する研究－．北海道教育大学附属教育実践総合センター紀要第5号，193 - 202，2004.
- ③⑮ 後藤広太郎：障害のある子ども・疑いのある子ども・健常児の両親における育児関連要因の父母間比較検討－育児ストレス・親となることによる発達の自己認知に注目して－．コミュニケーション障害研究，第10号，1 - 7．2005.
- ③⑯ 植木 克美・後藤 守・渡部 信一：高等教育における聴覚障害学生用オルタナティブ・ビデオ学習教材導入の試み．メディア教育研究，第1巻第2号，123 - 132，2005.
- ③⑰ 後藤 守他：高等教育機関における教員，社会人のための学校臨床心理支援の力量形成を目的としたカリキュラム開発の試み．北海道教育大学附属教育実践総合センター紀要，第5号，2006.
- ③⑱ 後藤 守・後藤恵美子・植木克美：行動空間療法の理論と実際．コミュニケーション研究第11号，1 - 38．2007.
- ③⑲ 植木克美・後藤 守・渡部信一：指導情報を保護者に提供するためのビデオ映像加工の試み．日本教育工学会論文誌，第30巻第4号，429 - 437．2007.
- ④⑰ 植木克美・後藤 守・渡部信一：指導実習に対する「ふりかえり」を行うための静止画像教材の開発．日本教育工学会論文誌，第31巻第4号，495 - 503，2008.
- ④⑲ 川端愛子他：BGMを導入した行動空間療法に関する研究（Ⅱ）－行動空間療法のBGM構成に関する音楽療法的視点からの考察－．北海道コミュニケーション障害研究，第12号，31 - 44，2008.
- ④⑳ 中島 平：レスポンスアナライザーによるリアルフィードバックと授業映像の統合による授業改善の支援．日本教育工学会論文誌，第32巻第2号，169 - 179，2008.
- ④㉑ 後藤 守他：現職教員の高度実践構想力開発プログラム．平成19年度大学教育改革合同フォーラム．ポスターセッションB-54，大学院教育改革支援プログラム，文部科学省／財団法人文教協会．2008．
- ④㉒ 植木克美・跡部敏之・橋本道子・後藤広太郎・川端愛子・後藤 守・三上勝夫・庄井良信：大学院GP「現職教員の高度実践構想力開発プログラム」を通じた学校心理士養成Ⅰ

- ー北海道教育大学大学院GPプログラムの特徴ー。日本学校心理士会2009年度大会。2009.
- ④⑤ 後藤広太郎・橋本道子・跡部敏之・植木克美・川端愛子・後藤 守・三上勝夫・庄井良信：大学院GP「現職教員の高度実践構想力開発プログラム」を通じた学校心理士養成Ⅱーメンタリングによる研究支援を通してー。日本学校心理士会2009年度大会。2009.
- ④⑥ 庄井良信・植木克美・跡部敏之・橋本道子・後藤広太郎・川端愛子・後藤 守・三上勝夫：現職教員の高度実践構想力開発プログラム。平成21年度大学教育改革合同フォーラム。組織的な大学院教育改革推進プログラム。ポスターセッション002。文部科学省／財団法人文教協会。2010.
- ④⑦ 後藤 守・植木克美・庄井良信・跡部敏之・後藤広太郎・橋本道子・川端愛子：ラウンドテーブル「これからの現職教員院生に対する研究支援を考えるーメンタリングと勤務校訪問型スーパーヴァイズに焦点をあててー」。日本発達心理学会第21回大会論文集。60。2010.
- ④⑧ 植木克美・後藤 守・後藤広太郎・川端愛子他：教員養成系大学院における集団指導実習に関する実践研究ー附属小学校との協働実践ー。北海道教育大学紀要。(教育科学編)。第60巻第2号。35 - 46。2010.
- ④⑨ 後藤 守・後藤恵美子・植木克美・川端愛子：関係力を育てる「行動空間療法の理論と実践」に関する研究ノート。北海道コミュニケーション能力育成研究会編。1 - 48。2010.
- ⑤⑩ 後藤 守・後藤恵美子・植木克美・川端愛子他：「関係力育成プログラム(行動空間療法)」を支える分析法の開発。学校臨床心理学研究。第8号。29 - 42。2010.
- ⑤⑪ 後藤 守・庄井良信・植木克美他：組織的な大学院教育改革推進プログラム 平成19年度採択プログラム 事業結果報告書「現職教員の高度実践構想力開発プログラム」。北海道教育大学教育学研究科学校臨床心理専攻。2010.
- ⑤⑫ 後藤広太郎他：社会人大学院生の効果的な研究能力向上プログラムの検討ー修士論文作成におけるメンタリング実施の効果と課題ー。日本教育心理学会第53回総会発表論文集。305。2011.
- ⑤⑬ 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)ー関係力育成プログラムによる学生支援を通してー。北海道文教大学研究紀要。第35号。127 - 140。2011.
- ⑤⑭ 川端愛子他：子育て・教育・地域支援フィールド開拓のための地域臨床実践(第1報)ーA発達支援センターにおける母親支援の実践を中心としてー。北海道文教大学研究紀要。第35号。141 - 149。2011.
- ⑤⑮ 川端愛子他：関係力育成プログラムを支える評価法に関する研究。日本教育工学会論文誌。第35巻第3号。289 - 295。2011.
- ⑤⑯ 川端愛子：子育て・教育支援に関する教育工学的研究ー関係力育成プログラムに対するPF-NOTEプロトタイプを活用ー。東北大学大学院教育情報学教育部。平成23年度博士論文。1 - 110。2012.
- ⑤⑰ 川端愛子：子育て・教育支援に関する教育工学的研究ー関係力育成プログラムに対するPF-NOTEプロトタイプを活用ー(博士論文アブストラクト)。教育情報学研究。第11号。123 - 124。2012.
- ⑤⑱ 川端愛子・後藤 守・植木克美他：文教ペンギンルームにおける子育て支援のためのプログラム実践(第2報)ー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ー。北海道

文教大学研究紀要，第36号，127 - 140，2012.

- ⑤9 川端愛子・後藤 守：プロジェクト研究報告「ミュージック・リフレッシュ活動プログラム」による障害児の母親支援に関する研究—PF-NOTEプロトタイプを活用した母親Dへの半構造化面接を通して—。第12回日本音楽療法学会学術大会要旨集，187，2012.
- ⑥0 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，第36巻第3号，251 - 260，2012.
- ⑥1 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，第10号，43 - 59，2012.
- ⑥2 後藤 守・永原和夫・川端愛子：学生による授業評価に関する方法論的検討—クリッカーを活用した授業の振り返りを通して—。北海道文教大学教育開発センター，2013.

3. 関係力育成プログラム実習マニュアル2012の輪郭

本章では，関係力育成プログラムのベースとなっている「行動空間療法の実践」についての論文「障害児教育実習生のための指導マニュアル，行動空間療法による遊びの指導。北海道教育大学附属教育実践研究指導センター紀要，第17号，1998」に，その後のわれわれの研究実践から得た知見を組み入れて執筆している。特に，この「関係力育成プログラム実習マニュアル2012」は，実践研究を進める共同研究グループの学生たちの行動観察力の育成に重点を置いている。以下にこのプログラムのコンセプトを簡潔に紹介する。

発達面に課題をもつ子どもたちが生き生きと活動できるためには「子どもたちをとりまく場」のあり方が，非常に大切である。この「子どもたちをとりまく場」について考えるとき，次の2つのことが検討される必要がある。そのひとつは「応答する環境作り」であり，もう一つは「構造化された場の構成」である。これまでの指導法の基本姿勢は「刺激の与え手」としての支援者のあり方について言及される場合が多い。支援者の側から次々と繰り出す働きかけは，障害をもつ子どもたちの自発的な行動を低減させがちである。また，子どもの選択する行動の範囲をますます，狭めてしまう。この点を克服するひとつの試みとして，「刺激の受け手」を重視した支援者のあり方が考えられる。子どもの側から繰り出してくる表出行動に対して，受容的かつ肯定的に応答し，その表出行動を応答の脈絡の中で補完するかかわりの世界は一見，目的性の薄いかわりのように見られがちであるが，子どもたちの能動性を重視するという見方に立てば極めて重要である。関係力育成プログラムでは，子どもの自発的な働きかけに対応して応答する環境作りが大きなテーマとなっている。この「応答する環境作り」と密接に関連しているのが「構造化された場の構成に関する工夫」である。ともすれば，拡散しがちな発達面に課題をもつ子どもたちの行動を間接的に方向づけ，安定化させるためにも「構造化された場の構成に関する工夫」は大切である。

関係力育成プログラムによる指導では時間と空間を他者と共有する中で生じてくる子どもの行動を重視し，そのような行動が生起しやすいような場を設定して指導を展開していくところに力点がかけている。そこでは，子どものかわり行動の自発的な生起を重視し，相互のかわり行動の連鎖の中で，ひとつの方向性を持つことができるような支援者間の相互連関性を持った動きが要求されている。

この指導法の基本的骨子については，「関係力育成プログラム実習マニュアル2012」の章の中

で述べることにする。

4. 関係力育成プログラム実習マニュアル2012

(1) 場の設定による空間構成

行動空間療法を発展させた「関係力育成プログラム」を実施するにあたって、「場の設定」が必要とされる。具体的にはプレイルームの中央に2段重ねの舞台を設定し、空間を構造化されやすいように工夫する。舞台の大きさはプレイルームの広さ、あるいは、集団の規模によっても異なるが、基本的には、参加者全員が舞台の上に集合できる大きさが好ましい。こどもと支援者全体で20名程度であれば、下段の舞台の大きさは、270 cm×270cmの正方形（高さ20 cm）、上段の舞台は直径180 cmの円形（高さ20 cm）のものが適当であることが経験を通して明らかにされている。この舞台の形と構成は、われわれがこの指導法を開発した時に考案した。舞台の配置は、いろいろと考えられるが、本プログラムの場合、プレイルームの中央に設定することが最も望ましい。文教ペンギンルームの場合、縦8m×横8mのプレイルームを活用している。

舞台を中央に置くことによって、プレイルームの空間が2つの異なる特性を持つことができる。中央にある舞台空間は、集まりやブロックの組み立ての活動に用いられることが多く、比較的静的な空間である。関係力育成プログラムでは、行動空間療法と同様に、この空間をCo空間（Communicative Space）と名づけている。関係力育成プログラムでは、このCo空間をとりまく周辺の空間をRo空間（Round Space）と名づけている。Co空間が比較的、静的で限定的であるのに対して、Ro空間は動きの大きい、いわゆる動空間としての特性を持っている。

(2) 活動素材（遊具）の選定

関係力育成プログラムの場合、使用する遊具の選定が大きな意味をもつ。使用する遊具について特別な規制はないが、対物・対人における関係力を育成するこのプログラムの性格から、遊具の選

定にあたっては以下の4点の条件を満たすものであることが求められている。

- ① 移動可能な素材で比較的大型であるもの。
- ② 用途が固定されておらず共通に活動素材として使用可能なもの。
- ③ 組み立て可能な部品で構成され、こどものイメージで多様な活動ができるもの。
- ④ 行動空間（Co空間、Ro空間）での活動の媒介物となり得るもの。
- ⑤ 活動の流れの中で、参加メンバーのやりとりが生じやすい属性を持つもの。

本プログラムで採用している活動素材（遊具）は大型の組み立てブロックと組合せ可能な滑車に限定している。使用ブロック数については現在、検討中であるが、文教ペンギンルームでは、やや中規模の活動グループ（幼児数10名程度、保護者10名、学生3名）の場合、2連続きのブロック600個、4連続きのブロック120個、6連続きのブロック120個、滑車120個を用いている。一種類の活動素材に限定しているのは、共通の素材を通して、人とのかかわりや集団としての共通の動きが作りやすいことを意図していることによる。また、滑車つきのブロックを導入しているのは、Co空間の移動の中で他者との接触の頻度を高める状況を自ら作り出す機会を提供しようとしていることによる。

(3) 支援者集団の構成と役割

本プログラムにおいては、活動の流れの中で場の構造化をはかることが求められている。この課題は、支援メンバーに課せられた課題である。この課題のための支援メンバーは、チーフ、サブ、アシスタントから構成される。通常、文教ペンギンルームでは、チーフとサブは大学専任スタッフが担当し、アシスタントを保護者と学生メンバーが担当している。

関係力育成プログラムの特徴的なところは、保護者がアシスタントとしてこどもを取り巻く行動空間を支えるメンバーとして参画していることである。このことによって、非日常のプレイルーム

空間の中に保護者との関わりが組み入れられ、保護者とこどもの日常の活動との連続性が意図されている。さらに、学生たちにとっても、講義等で吸収した知識を経験知としてさらに変換していく機会が提供されている。

チーフは、他の支援メンバーと共に、こどもとのかかわりの中で全体の活動の流れを方向づけ、より密度の高い行動空間が構成されるような展開が要求されている。チーフは全体の活動の流れを方向づけ、まとめていく役割が課されているが、その一方、活動の場との関係では、行動空間の軸としての役割を持つ。チーフの活動している場は「軸空間」と呼ばれ、行動空間の中で最も焦点化されるべき空間と言える。他の支援メンバーは、このことを十分留意し、チーフの行動の軌跡をたえず意識に入れて、自分の位置を見定めることが大切である。その意味では、チーフは、オーケストラの「指揮者」のような性格を持ち合わせている。ともすれば、学習途上にある支援メンバーは特定のこどもとかかわりすぎて、全体の活動の流れを見失う場合がある。このことによって、支援者がこどもと全体の活動の流れの間の立て壁になってしまい、こどもが他者とかかわるチャンスを奪ってしまうことのないように、チーフの位置と動きに標準を合わせている必要がある。この側面から見れば、チーフは航海する船のための「灯台」のような性格をもつ。特に、多人数のこどもたちを大型のブロックカーに乗せて押し続けている支援者は、このことを十分理解していなければならない。この多人数のこどもたちの乗っている「船」をいつ、どこに、どのように入港させるかは、最も判断の求められることである。このことを理解せずに、ただ、大型船を押し続け時間を費やしてしまうと、楽しかったという気持は残るもののこの指導法による成果を半減させてしまう。こどもにかかわっているということは、こどもの行動に限定をかけ、ある意味では、こどもの行動を拘束していることを忘れてはいけない。この落とし穴に落ちないためにも、チーフが「港」としての

意味をもつ軸空間を形成し続けていることを意識に入れておくことが大切である。

チーフの構成する軸空間は、最終的には特定の場に固定される必要がある。なぜなら、軸空間が限り無く移動し続けると、「指揮者」としての機能は失わないまでも、「灯台」としての存在と「港」としての存在が薄くなってしまふからである。なによりも、他の支援メンバーがチーフの行動の軌跡と軸空間がわかりやすいように、チーフは手がかりを提供することが必要である。たとえば、他の支援メンバーがこどもと行動を共にしながら、チーフのいる軸空間に接近してきたりした時には、ブロックの手渡しや、声かけなどを通してながら、「行動を同期させる」こともひとつの方法である。

以上、述べたように、チーフは、「指揮者」「灯台」「港」としての役割が課されていることから、活動の流れが次第にひとつの方向性を持ち、軸空間としての密度を高め始める段階、いわゆる、「しぼり」がかけられてくると、チーフの位置移動は最小限にすることが求められる。サブは、チーフをサポートする役割が課せられていることから、チーフが位置移動を最小限にとどめることができるように努力することが求められる。特に、軸空間の形成のために必要なブロックの補充、ブロックの組み立ての手伝い、および、チーフと他の支援メンバーが、接点をとりやすいように動空間において、活動の流れを作る仕事も併せて担当する場合もある。その意味では、サブは2つの側面をあわせ持つ。すなわち、一方ではチーフの動きと連動して軸空間を構成する活動を担当するという意味で、チーフの分身であることが求められ、もう一方では、他の支援メンバーと連携して活動の流れを作ることが求められるわけである。他の支援メンバーは、チーフとサブの動きを同時に見ることによって、今、指導の流れがどのような局面にあるかの手がかりを得ることができる。

(4) 軸空間の構成

軸空間は、Co空間とRo空間、2つの空間の中の

どこかに、チーフが活動の場を設定することによって形成される機能的特性と構造的特性がマッピングされた、特異性の高い空間である。軸空間の形成のための場の設定は、チーフによって決定されるものであるが、全体の活動の流れとチーフの意図する活動の方向性と展開によって、必然的に決定づけられる側面を持っている。

その意味では、チーフの状況判断と活動の方向性の決定が、活動全体の凝集化の水準に大きく影響する。チーフの形成する軸空間は、次の5つの空間をベースにして構成される場合が多い。

- ① ブロック（活動素材）コーナーでの軸空間の構成（軸空間Ⅰ）
- ② Ro空間をベースにした軸空間の構成（軸空間Ⅱ）
- ③ Co空間と接点のあるRo空間をベースにした軸空間の構成（軸空間Ⅲ）
- ④ Ro空間と接点のあるCo空間をベースにした軸空間の構成（軸空間Ⅳ）
- ⑤ Co空間をベースにした軸空間の構成（軸空間Ⅴ）

軸空間Ⅰ、Ⅱは、個別のかかわりを重視しそれをひとつのきっかけとして構成するもので、全体を視野に入れた軸空間Ⅲ、Ⅳ、Ⅴの構成の前段階と見てよい。軸空間Ⅲ、Ⅳは、Ro空間がどの程度、動空間としてのレベルを維持しているか、Ro空間での活動が一定の方向（通常、逆時計まわり）を持った流れとなっているか、支援者グループがチーフの構成している軸空間と接点をとろうと意識しているか、といったことによって大きくその質を異にする。また、これらの軸空間の構成は、次の段階の軸空間Ⅴの構成を下支えする大きなベースとなることは言うまでもない。軸空間Ⅴの設定は、最も凝集度の高い場の構成を志向する上でチーフに求められているものである。

軸空間は、構成メンバーの活動の総体として結果する場合と、チーフが構成メンバーの活動を先取りする形で構成される場合と2つのケースが考えられる。実際には、前者と後者を織りまぜる形

でチーフが、その日の指導を展開する場合が多い。問題は、軸空間もどきの展開が、他の支援者によっていくつも構成されることにある。「船頭多くして、船、山に登る」という諺があるが、関係力育成プログラムの場合、軸空間の構成の担い手は、限りなくチーフによって成されることが求められる。そのことによって、継ぎはぎだらけではない、一筆書きのかかわりの連鎖がかかわりの場に構成される。その意味では、このことは、チーフのみの課題にとどまらず、支援者グループ全体の共通の課題でもある。

Ⅲ. 「関係力育成プログラム」の実際

本章では「関係力育成プログラム」の展開の様相を指導の流れの節目ごとに、ビデオ録画資料から映像資料（写真）を抽出し、それに基づいて説明を加え、関係力育成プログラム（行動空間療法）の特徴を浮きぼりにする。ここでは、次の写真資料1～8を抽出して説明する。

写真資料1は「関係力育成プログラム」の立ち上がりの段階を写している。全員、舞台（Co空間）の上に乗る、チーフとサブ（写真左上）がこどもたち全員の名前を呼んでいる場面である。チーフとサブはこどもたちに声かけをしながら、その日の「遊び」への動機づけをしている。文教ペンギンルームでは、参加するこどもたちの年齢が1～3歳であることから、「ペンギンルームのおともだち（川端愛子作詞作曲）」の歌を作成し、親子および参加学生と一緒に歌うことによって呼吸合わせをしている。この「ペンギンルームのおともだち」の歌の歌詞には、当日、参加しているこどもたちの名前が組み込まれて、コールアンドレスポンスの構成の歌になっている。このあと、バックグラウンドミュージックが流れ、大型ブロックを用いた「あそび」が展開する。

写真資料2、3は、支援の展開を時間軸にそって抽出した静止画像である。これを見ると、こどもたちの活動が大型ブロックのある壁面に集中し

ている状態（写真資料2）からチーフの空間の移動に伴い舞台を取り巻くRo空間全体まで広がりを見せていることがわかる（写真資料3）。集団全体の動きと連動させながらチーフが軸空間をCo空間（舞台下段ブロックコーナー寄り）に設定したことによってRo空間（舞台をとりまく床部分）全体に渡って構成メンバーの活動が広がってきている。

写真資料3では、サブがチーフをサポートし、軸空間構成のためのベース作り（ここではトンネル作り）に必要なブロックの補給がされ、チーフの属性としてのトンネルが完成している。チーフのいる場所は軸空間とよばれ、最も、Ro空間とCo空間の密度の高い空間とみなされている。トンネル作りのブロックの補給を終えたサブはRo空間（動空間）の活性化のために、ブロックカーなどを動かしながら、子どもたちや他の支援者と接点を取りながら、Ro空間を反時計回りに移動して流れを作っている。他の支援者は、サブが作り出すRo空間での流れの中で、それぞれ子どもたちとブロックを媒介とした活動を続けている。チーフはこの流れの中で、出会い→交わり（ブロックの受け渡し）→別れ（トンネルを通過する子どもたちの見送り）の体験を子どもたちと共有する。この出会い・交わり・別れの3つの位相を子どもたちと一緒に心地よく共有できるかどうかは次の子どもたちとの出会いのチャンス水準を大きく左右している。

写真資料4は、子どもたちが滑車を組み入れたブロックカーを用いてRo空間を動空間として活用している場面である。写真資料は子どもたちがチーフのいる軸空間を通過しているところ場면을捉えている。写真資料から明らかのように、チーフは子どもたちと一緒に、繋がっているブロックを半分ずつ分け合うシェアリングの活動を通して、かかわり行動を高めていることがわかる。この活動は、Ro空間が循環性を持った動空間の性格をもつほど、再び出会う確率は高くなる。その意味ではチーフを軸にして、他の支援者がどの程

度、循環性のある動空間としてRo空間を活性化できるかが大きな鍵となっている。

写真資料5, 6では、軸点となっているチーフのいるCo空間での子どもたちの様子が写されている。写真資料5からは、チーフが軸空間のベース作り（トンネル作り）をさらにCo空間に進めている様子が認められる。子どもたちは、トンネルのある軸空間を通過するたびに、チーフとのブロックの分け合いをし、さらに、この活動を中心とした人と人との出会いの流れの中で、人とかかわりたいという気持ちを高める機会が提供されている。この段階では他の支援者も、チーフがベースとしているCo空間に自らの動きをさらに方向づける中で場の凝集化を推し進めることが期待されている。このような活動の流れを通して子どもたちは、心理学的・社会的場の密度の差異（温度差）を感じる力を高めていくものと思われる。

写真資料6, 7では、みんな一緒にひとつの場を共有している様子が見られている。そこではぬいぐるみも一丁前に子どもたちの仲間入りをしている。ぬいぐるみのそれぞれには名前がつけられている。

写真資料8は、指導も最終段階に入り、あとかたづけをして、再びCo空間（舞台）に集まった状態である。このあと、再び、子どもたちの名前が組み入れられた“ペンギンルームのおともだち”の歌を全員で歌い、次回の指導へのつなぎを行う。写真資料はその流れを察知した子どもの一人が、いつも“ペンギンルームのおともだち”の歌の進行係をしているサブのまねをして、一丁前に進行係を買って出ている場面である。



写真資料1 「子育てトライアングルあいあい」の始まり
— は〜い、みんなで「ペンギンルームのおともだち」の歌を歌いましょう!—



写真資料2 ブロックコーナーのおともだち—うまく、くるま作れるかなあ!ううっ!—



写真資料3 舞台のそばを通るおともだち —ばくについてきてね!よいしょよいしょ—



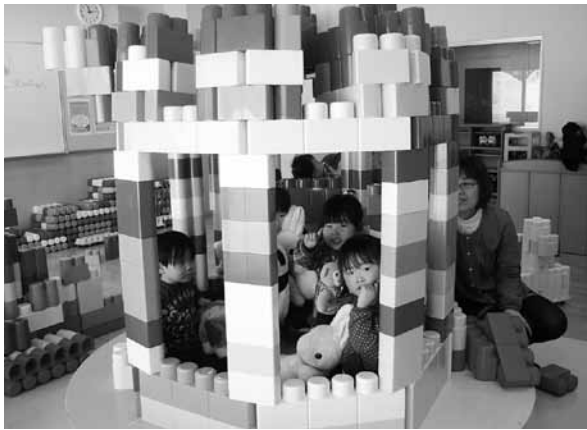
写真資料4 軸空間でチーフとブロックのやりとり
—キップをもらったらトンネルだあ!—



写真資料5 おねえちゃんのぶんもきっぷをください
—今日は優しいおにいちゃんのきもち—



写真資料6 舞台のうえにおうちをつくらうか!
—ばく、わんわんと一緒に入りたいたいけど〜



写真資料7 舞台うえのお城で「はいポーズ!」
—わたしおひめさまにみえる?!—



写真資料8 「子育てトライアングルあいあい」の終わりの時間
— は〜い!みなさん!うたを歌いましょう! (いつの間にかサブのお仕事のお手伝い)

IV. 関係力育成プログラム（行動空間療法） による実践の振り返り

関係力育成プログラムの実践をさらに有効性の高いものにしていくためには、その実践を適切に評価する分析法の開発が求められる。図2は、関係力育成プログラム（行動空間療法）による実践の振り返りのための分析・評価法としての「B-S評定スケール（後藤（恵），1995）と行動空間分析法（後藤，1983），及び「PF-NOTEプロトタイプを用いた分析法」との相互の関連について図示したものである。ここでは、現在進行中のPF-NOTEプロトタイプを活用した分析法に焦点を絞り、これからの課題を川端（2012）の論文を借りてまとめておくことにする。

PF-NOTEプロトタイプは、中島（2008）によってFD研究のために開発された反応収集提示装置である。PF-NOTEプロトタイプは、図2に示すように、関係力育成プログラム（行動空間療法）による指導の成果を検証する分析法として開発された、B-S評定スケール（後藤，1995）と行動空間分析法（後藤他，1991）の両者の特性を内包した分析法として、われわれの研究では位置づけられている。このPF-NOTEプロトタイプを活用するにあたって次の2点のことがわれわれの研究活

動では重視されている。

その一つは、この図から明らかなように、PF-NOTEプロトタイプは、「どのような課題設定のもとに、クリッカーデータを入力するか」という「テーマの設定の仕方」によって、限りなく、左よりの「B-S評定スケール（解釈的）」よりのデータを生み出すこともできれば、限りなく、右寄りの「行動空間分析法（実証的）」よりのデータを生み出すこともできる、極めてフレキシブルな分析機能を持ち合わせている。その意味では、どのような視点から収集された資料を解析していくかという、「分析テーマの設定」によって、PF-NOTEプロトタイプの活用の幅とデータの精度が大きく影響を受けるように思われる。PF-NOTEプロトタイプの活用にあたっては、このことを十分に押さえる必要があるように思われる。

2つ目としては、PF-NOTEプロトタイプによってグラフ化された可視化資料は、必要に応じて、即座に対応する行動事象（映像）を引き出すことができるという点である。この名札づけしたもの（グラフ化されたもの）と名札づけされたもの（行動事象）とがシステム的に対の形にリンクされているということを押さえていることは、このシステムの活用の幅を何倍も大きくする。—（中略）—このことによって、関係力育成プログラムによ

る発達支援の活動に参加している支援チームがこのPF-NOTEプロトタイプのもつ機能性を活用して、名札づけしたもの（グラフ化されたもの）と名札づけされたもの（行動事象）との対応性を視

野に入れながら、振り返りの活動を通して、より対応性の高い水準に引き上げる工夫が可能になる。－（後略）－

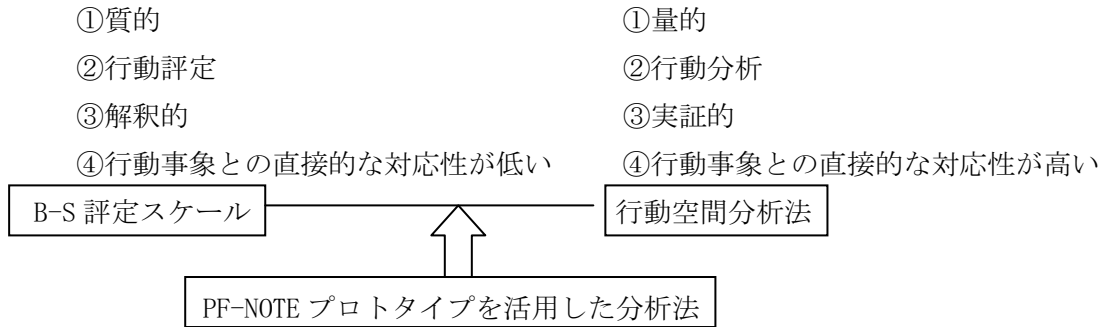


図2 関係力育成プログラムの分析法の相互関連図 (川端 2012)

V. 関係力育成プログラム実習マニュアル

1. 関係力育成プログラム実習マニュアル2012に対する実践研究分担学生のコメント

本実践研究では学生グループがロールプレイを通じた体験学習と合わせながら演習活動の中でこの実習マニュアルを読み、それを要約する作業を通して理解を深める取組を進めている。

要約は、大きく2つからまとめられている。1つはこのプログラムの輪郭を、①場の設定による空間構成、②活動素材（遊具）の選定、③指導者集団の構成と役割、④軸空間の構成、⑤関係力育成プログラムの実際、の5点からまとめていること、もう1つは、「要約作成の中で気づいたこのプログラムの良いところと、まだ、十分理解できていないところ」についてコメントを書き入れて今後の課題にしていることである。ここでは、学生グループの今後の課題をどのようなところにおいているかをそのまま記載しておくことにする。このコメントは学生グループが今後、ステップアップしていく上で検討していくべき課題である。内容をみると、このプログラムの特長を認めつつも、

場の設定による空間構成、活動素材の選定、支援者集団の構成と役割、軸空間の構成、の全てに対して今後、検討していきたい課題を提示している。この学生グループの抱える課題は、とりもなおさず、実践研究を共にするわれわれ自身の課題でもある。その意味では、学生グループからの課題の提供は、このプログラムをさらにブラッシュアップしていくうえでの手掛かりを提供していると考えていいだろう。

2. 学生グループのコメント一覧

コメント1：このプログラムでは、きちんと役割を分担しており、その役割にあった活動を行っている。ただ、子どもたちと仲良く遊んでいるわけではなく、その役割によって子どもたちに様々な接し方をする。そういった分担がなされることで効率よく活動を行うことができる。しかし、私はチーフティーチャーが子どもたちと関わる場面が少ないのではないかと考える。確かに場面を構成することは大切だが、主役は子どもたちであるので、もう少し子どもたちと接触できる構成を考えたいのではないかとと思われる。

コメント2：このプログラムでは、支援者が互

いに連携し合い活動に適した空間を形成してゆく点が重要ではないかと思う。支援者同士が協力し合うことにより、子どもたちの活動がより自然なものに近づき、かかわりもより密接なものになるだろう。また、支援者が刺激の与え手ではなく、受け手であることが、子どもたちをリラックスした状態にし、行動できるのではないかと考える。

コメント3：良いところ：子どもの自発性を重視した応答する環境を取り入れているところ：参加メンバーとのやりとりが生じやすい遊具を使う部分。理解できていないところ：発達面に課題のある子どもの行動の安定を図る「構造化された場の構成に関する工夫」について。

コメント4：このプログラムの良いところは子どもが十分に楽しんで活動できる場を作り出し、ブロックを通して子どもが人との関わり方を学べるところである。構造化された場の構成に関する工夫について十分理解できていないと感じた。

コメント5：このプログラムのいいところは、簡単に実践できることだと思う。そして、その実践についての結果がわかりやすくこれから教育者を目指す私たちにとってプラスになることが多いところである。まだ十分に理解できないのはX軸、Y軸、Z軸についてだ。

コメント6：このプログラムの良いところは、研究のテーマをしっかりと考え環境構成・遊具などを工夫しているところにあると考える。

コメント7：このプログラムは、子ども達の関係力や調整力を育成するために作られているが、発達面に障害があるなしに関わらず全ての子どもたちを対象につくられているので、どんな子どもも共に遊びを通して関わるができることができるところが良いと思う。まだ、十分理解できていないところは、「軸空間の構成」についてである。軸空間は、5つの空間をベースに構成されることが多いが、軸空間を構成する方法と軸空間のそれぞれの働きを結び付けて理解することができていないことに気が付いた。

コメント8：このプログラムの良いと感じると

ころはすべての子どもが発達課題とする関係調整力の育成を主眼としていること、子ども達の自発的な行動が重視されるように展開されることである。活動素材の選定について一種類に限定している理由は理解できるが、そこで個数を変えたりブロック以外のものを使ったりすると子どもの動きにどのような変化が生まれるのか、気になるところだ。

コメント9：「このプログラムの良いところ」活動素材を一種類に限定することで共通の動きが作りやすく、滑車をつけ空間移動を増やし他者との接触の頻度が高まるようにしたところ。「まだ、十分理解できないでいるところ」図1の「発達面に…」が、なぜあのような図になるのか、まだ十分に理解できていない。

コメント10：本プログラムの良い点は、遊具も環境設定も含めすべて子どもの行動を想定した上で設定し、子どもの「関係力及び調整力の育成」を主眼としているところである。理解できないでいる点は、『Ⅲ 支援者集団の構成と役割』にアシスタントティーチャーの説明をいれていない理由である。アシスタントティーチャーはアシスタントなりの働きがあるように思うが、なぜなのか。

コメント11：「このプログラムの良いところ」は、ペンギンルームの歌で始まり、終わるところだと思う。この歌を歌うことで始まりとおわりがはっきりするだけでなく、自分の名前を認識される嬉しさや友達の名前を覚えるいい機会でもあると思う。また、遊んでいる最中に流れる音楽は曲調によって子どもたちの遊びを促すことができると思う。「発達面に課題をもつ子どもの課題を構成している図」の理解が曖昧なのでこれからの基礎ゼミナールⅡの活動で理解を深めていきたい。

コメント12：チーフティーチャーの軸空間の構成がとても重要な役割だということがわかる。中央の舞台に集まることでみんなが主役だというような意識を持てること、他者との共通の行動やかかわりを持つために遊具を一種類にするという工夫がとても良いと思った。

コメント13:「遊びの指導」の始まりから終わりまでの展開の中で、先生とこどもの関わりを違う視点から見る事が出来ること、関係調整力育成プログラムの特徴・意味を理解出来るということが、このプログラムの良いところだと思う。また、一種類の遊具に限定しているというところも良いと思う。行動空間療法の空間や軸空間の構成についてのところが、言葉や内容が難しくまだ十分に理解できていないでいる。今後のためにも、理解できていないところを理解できるように努力していきたいと思う。

コメント14:このプログラムの良いところは、「ペンギンルームのおともだち」という歌でプログラムの始まりと終わりがはっきりとしており、子どもの遊びに対する切り替えがスムーズになることや活動中に流れる音楽により子どもたちの遊びの流れが発展されること、さらにたくさんの種類の遊具を使うのではなく1つの遊具を使うことで、同じ遊具を使う子どもたち同士の共通の関わりを持てることだと思われる。「発達面に課題をもつ子どもの課題を構成している図」の理解が十分ではないので今後の基礎ゼミナールⅡの活動を通して明確にしていきたいと思っている。

コメント15:まず、このプログラムの良いところは、支援者が刺激の与え手としてではなく、刺激の受けてとして子どもたちに自発的に活動してもらおうと考える。教え込まれた経験よりも、主体的な経験のほうが身につくものではないか。自らの経験から、次の経験へと連続した学習がより子ども自身に意味があるのではないかと考える。まだ十分理解できていないでいるところについては、軸空間についてである。

コメント16:このプログラムの良いところは、支援者側から遊びを働きかけるのではなく、応答する環境をつくり、子どもたちの自発的な行動を大切にしているところだと思える。まだ十分理解できていないところは、最初の章の中にある、「発達面に課題をもつ子どもの問題を構成している要因の関連図」の説明部分である。そこが、抄録を

作成していて難しいと感じた。

終わりにあたって

本研究は平成23年度科学研究費によって進められている「教職志望学生の行動観察力の可視化による力量形成」に関する研究の中核を占めている「関係力育成プログラム」に焦点をあててまとめている。後藤 守が全体の執筆をし、後藤広太郎が第2章第2節の「関係力育成プログラムを支える研究論文」の精査と執筆を担当した。また、川端愛子が第3章「関係力育成プログラム」の実際の執筆を担当した。本研究を進めるにあたっては、研究・実践アドバイザーの後藤恵美子先生（北星学園大学）、植木克美先生（北海道教育大学大学院）、および母親アドバイザーの平井梓さんと齋藤修子さん（子育てトライアングルあいあい）には、この実践研究の精度を上げる上で非常に貴重な助言をいただいた。

さらに、この実践研究の立ち上がりからニュータイプの共同研究・実践者として登場した、こども発達学科の学生の皆さんには、リトマス試験紙のように、斬新な感覚でさまざまな角度から示唆に富む研究の手がかりを提供してもらった。以下に、学生共同研究・実践者名を記して謝意を表したい。

平成24年度学生共同研究・実践者：酒田直人・櫻井梨乃・佐々木 伸・佐々木 唯・佐々木理恵・佐藤絢香・佐藤はるか・佐藤悠奈・佐藤 舞・佐藤実咲・佐藤弥生・佐野彩奈・澤田歩実・柴野美樹・清水遥加・清水海月・新庄麻未

文 献

引用および参考文献については、Ⅱ - 1の「関係力育成プログラム」に関する関連文献に全て集約されているので、直接、文献に目を通していただきたい。

Implementation of a Program in Interpersonal Skills Education for Supporting Child-Rearing in the Bunkyo Penguin Room (Report No. 3)

— An Interpersonal Skills Education Program to Develop the Behavioral Observation Abilities of Students Intending to Join the Teaching Profession —

GOTOH Mamoru, KAWABATA Aiko and GOTOH Kohtaro

Abstract: This study is a follow up on Reports Nos. 1 and 2 on the Program in Interpersonal Skills Education for Supporting Child-Rearing in the Bunkyo Penguin Room based at the Bunkyo Penguin Room at Hokkaido Bunkyo University. This effort is advancing practical research through the three parties of a group of full-time Bunkyo Penguin Room staff, a student group, and a group of advisors consisting of researchers and mothers forming a team and influencing each other.

Report No. 3 focuses on the interpersonal skills education program. It is important that students aiming to be specialists in supporting child development be highly familiar with the interpersonal skills education program serving as the basis for implementation of the program, in order to improve their behavioral observation abilities and develop their interpersonal skills.

This report provides introductions to the framework of the interpersonal skills education program and the papers on which it is based and consists chiefly of comments on what students, as members of the joint research group, consider the program's good points and areas still not understood sufficiently.

