

学生の地域子育て支援ひろばへの参加による 心理的变化とひろば自体の変化に関する考察 (その2)

馬見塚 珠 生 竹之下 典 祥

「子育て支援活動」演習に参加した2期生に関する調査研究を行った。1期生との比較対照を基本に授業の構成や環境要素について考察し、2期生のクラス別の比較対照も行った。その結果、全体では演習前後で有意な心理的变化はなかったが、クラス間比較では有意な差が見出された。これは、カリキュラム上の制限により、学生自身に心理的变化をもたらす条件を等しく整えられず、学生の個人的力量に依拠する結果となったためと考える。

キーワード：子育て支援、ひろば、エコシステム、自我同一性、保育士養成

1. はじめに

(1) 問題意識

児童福祉法第18条4の改正や保育所保育指針¹⁾が改定されたが、政府の「子ども子育てビジョン」²⁾では、平成25年度からの幼保一体化が明確に打ちだされ、保育士のみならず幼稚園教諭も含めた子ども専門職者に求められる資質に、「地域子育て支援」の視点が加わり、その社会的要請がますます強まってきている。

著者らは、前稿³⁾(以下、「第1報」という)で京都文教短期大学(以下、「本学」という)において、2007年に児童教育学科に新設された「子ども未来コース」学生の「子育て支援力」養成を図る一環として、「子育て支援活動」の演習授業についての報告と考察を行った。現在、「子ども未来コース」は2009年の学科再編に伴い廃止され、「幼児教育学科幼児教育コース」に一本化されたが、2年間にわたって行われた「子育て支援活動」を通じて実践した子育て支

援者の養成課程を検討し、保育者としての地域子育て支援力を育むために必要な要素や条件を検証しておく意義は大きいと考え、2007年度生(1期生)と2008年度生(2期生)の比較検討を行った。

(2) 授業設定の経過

子ども未来コース2期生も1期生同様、1年生後期に「子育て支援」の講義を履修。その履修生で単位取得した者のなかで、演習を希望する学生21人の中から、レポートと面接選考を経て18人(Aクラス9名、Bクラス9名)が「子育て支援活動」を履修登録し、宇治市内1ヵ所の「地域子育て支援ひろば」に参加した。

演習先は子育てひろば「まきしまMove」のみで、3人1組を基本として前期Aクラス9人、後期Bクラス9人が4回続けてひろばを体験した後、半期ごとの一日行事に参加した(合計時間は、1期生30時間=2ヵ所、2期生20時間=1ヵ所)。

(3) 本稿の目的

本研究では、「子育て支援活動」を通じて、1) 学生自身に心理的变化が生じたのか、2) この授業が子育て支援者を育成する上でどのような意義があったかの検証を試みている。

第1に、この授業を受けた学生自身が何を学び、どのような心理的变化が見られたかの検証し、1期生との比較を行った。子どもと親がともに過ごす地域のひろば等での保育系短大生による支援体験を通じた心理的变化に関する研究はそれほど多くはなく、石井、(2005)⁴⁾、石塚ほか (2009)⁵⁾、長谷中 (2009)⁶⁾のいずれもが、学内または周辺の教室等を一定期間実験的・試行的に設定された「親子サロン」であり、本学の地域子育て拠点事業としてのひろばに参加する取り組みとは異なる。

「子育て支援力」の一つは「親支援力」を高めることであり、そのためには、できるだけ親子の生活圏内に近づき、親の置かれている現状や親の立場を学生の段階でいかに実感として理解するかが重要と考える。

他方、第1報でも取り上げたが、NPO法人子育てネットワークとかち、下村、桶水 (2004) は、保育系短大生が子育てひろばでの支援体験を通して子育てや親への意識を変化させていることを報告している⁷⁾。「学生たちが親子に積極的に関わる体験を積み重ね、自信をもって保育の現場に出て行かれるような地域連携型援助体制の枠組みを、ネットワークと大学が協力して作っていくことの有用性」についても示唆している。この事例では、学生の活動はわずか2回（合計6時間）であった。

本学子ども未来コース1期生は「子育て支援活動」で、1箇所のひろば等へ週1回継続的に3時間5回ずつ入り2カ所で合計30時間の活動を行った。それに対して今回取り上げる2期生

は、カリキュラム上の制約もあり、1カ所のみで週1回継続して3時間ずつの計12時間と広場の一日行事8時間に参加して合計20時間の演習となった【表8】。そのため、ひろばでの親子やスタッフとの関りの変化、および学生が受ける影響の相違が認められるであろうと予想された。

2. 方 法

(1) 2期生への質問紙アンケート調査分析

「子育て支援活動」を履修した2期生18名を経験群、履修しなかった学生17名を対照群として統計的手法を用いて比較検討を行った。演習開始前の2009年4月末と、全員が演習終了した2010年1月に同一の質問紙調査を実施。質問紙は、昨年同様に、対児感情尺度（花沢、1992）¹⁾、子ども・子育てに関する意識尺度（伊藤、2006）²⁾、自尊感情尺度（山本ほか訳、1982）³⁾、および本研究では一般自己効力感尺度も加えた4尺度から構成されたものを配布、回収。それぞれを得点化して演習前後の得点差のt検定を行った。一般自己効力感尺度を加えた理由は、「子育て支援活動」の体験で学生が感じるであろう“やりがい”や“手ごたえ”といった意識が自己効力感尺度に反映されるものと仮定したからである。

(2) 2期生まとめの授業分析

「子育て支援活動」の授業のまとめとしてグループごとに学生がまとめた物の内容の比較検討を行った。

(3) 2期生5名からのインタビュー

自己効力感尺度得点の上昇が比較的大きかった（+5点以上）学生2名と減少が比較的大き

かった（－5点以上）学生2名、変化のあまりない（±2以下）学生1名をピックアップし、後日インタビューを行い、彼女たちの意識変化や演習に対する思いを聞きとった。

インタビューの時期は2010年3月～5月、学生の卒業後にそれぞれにコンタクトを取り、学外で会って1時間程度の半構造的インタビューを行った。

インタビュー項目は、以下の通り。

- *子どもについて： 関わり方/難しさ/学んだこと
- *親について： 関わり方/難しさ/学んだこと
- *スタッフについて： よかった点/やりにくかった点

*授業設定自体について： よかった点/やりにくかった点

*演習参加前後でのひろばや支援に対しての思いの変化、自分の変化、自分についての気づきなど

3. 結 果

（1）2期生の質問紙アンケート分析の結果

経験群18名、対照群17名についての、対児感情、子ども・子育てに関する意識、自尊感情、自己効力感の得点の平均値、標準偏差および活動前後での得点差のt検定を行った。その結果をそれぞれ【表1】・【表2】に記す。

【表1】 経験群 各尺度の因子別得点の平均値、標準偏差、有意確率（N=18）

尺度	因子	経験群 平均値	標準偏差	有意確率（p）
対児感情	前接近得点	25.11	5.738	.36
	後接近得点	27.17	7.540	
	前回避得点	7.00	4.777	.13
	後回避得点	9.89	6.286	
子ども・子育てに 関する意識	前子親和性得点	11.78	0.548	1.00
	後子親和性得点	11.78	0.428	
	前親受容性得点	10.72	1.074	.34
	後親受容性得点	10.39	0.979	
自尊感情	前自尊感情得点	27.44	3.312	.57
	後自尊感情得点	28.06	3.134	
自己効力感	前自己効力感得点	55.33	11.596	.96
	後自己効力感得点	55.17	7.462	

【表2】 対象群 各尺度の因子別得点の平均値、標準偏差、有意確率 (N=17)

尺度	因子	対象群 平均値	標準偏差	有意確率 (p)
対児感情	前接近得点	27.29	7.166	.90
	後接近得点	27.00	5.863	
	前回避得点	9.88	6.566	.80
	後回避得点	9.29	7.025	
子ども・子育て に関する意識	前子親和性得点	11.88	0.332	.56
	後子親和性得点	11.94	0.243	
	前親受容性得点	9.94	1.029	.28
	後親受容性得点	10.35	1.169	
自尊感情	前自尊感情得点	27.53	2.452	.66
	後自尊感情得点	27.94	2.883	
自己効力感	前自己効力感得点	49.88	8.077	.84
	後自己効力感得点	50.41	7.054	

上記の表に示すとおり、2期生経験群においても対象群においても、全ての項目で活動前後に得点の有意差はみられないという結果になった。

ちなみに、前稿において報告した1期生の各得点平均値、標準偏差、有意確率は以下の【表3】

に示すとおりである。(危険率5%未満または10%未満を有意水準とした。)「対児感情」「自尊感情」において有意に得点が増加していた。2期生と1期生を比較すると、2期生全体としては1期生に見られたような心理的变化はもたらされなかった。

【表3】 1期生の各尺度の因子別得点平均値、標準偏差、有意確率 (N=20)

尺度	因子	平均値	標準偏差	有意確率 (p)
対児感情	前接近得点	29.80	6.195	.030 *
	後接近得点	32.50	5.539	
	前回避得点	11.10	6.805	.085 +
	後回避得点	13.20	7.452	
子ども・子育てに 関する意識	前子親和性得点	11.55	0.759	.214
	後子親和性得点	11.75	0.550	
	前親受容性得点	10.05	1.099	.268
	後親受容性得点	9.85	1.137	
自尊感情	前自尊感情得点	27.20	3.679	.014 *
	後自尊感情得点	28.70	3.908	

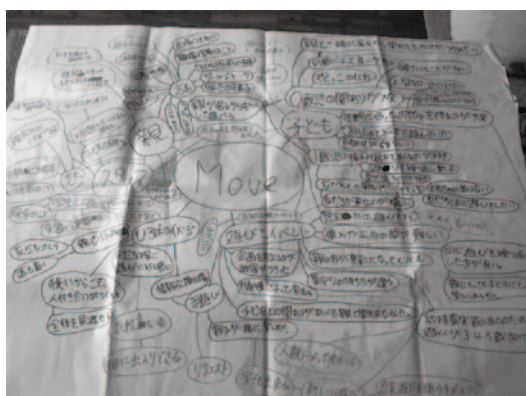
(有意水準 * , $p<0.05$ +, $p<0.1$)

(2) まとめの授業の内容分析

Aクラスが活動終了後の9月に、Bクラスは活動終了後の1月にそれぞれ自分たちの活動を振り返ってまとめる授業を行った。そのときのグループごとのまとめ作業を題材に、学生たちのこの演習に対する心理的変化があったかを検

討する。

まとめ作業は、グループごとに「親」「子ども」「スタッフ」「自分たちの活動」というテーマから自由連想でキーワードをマッピングしていく方法をとった。このときの作業結果は【図1】・【図2】・【図3】に示すとおり。



【図1】 Aクラスまとめ



【図2】 BクラスⅠグループまとめ



【図3】 BクラスⅡグループまとめ

3グループの特徴を、連想したキーワードの中から抽出していくと以下の通りとなる。

1) Aクラスの特徴

演習時期 5月～7月

「子ども」との関わりでは、「0歳児の関わ

りが大変」「親と一緒に居るからきっかけがつかめない」「年齢にあったおもちゃをつくるのがたいへん」など乳児への関わり、親と一緒にいる場への戸惑いがあった。「自分たちの活動」の「企画を考えるのに時間がかかった」「導入や企画の間の間が難しい」と苦勞し、

「想定外の遊びをする」「機嫌によって変る」乳児に戸惑いつつも、「親子が一緒に楽しめた」活動ができ、「親のほうが真剣になって取り組む」ほどの遊びを提供できた。ただし学生自身は「子どもとの関わりが中心で親と関われなかった」と感じている。

しかし、「親」の項目を見ると、親と話をした具体的な内容のワードマッピングがたくさんされており（妊娠、出産、職場復帰のこと、近所づきあい、家での様子、ガールズトーク等）「話しづらかった」けれども、徐々に「子どもを通して話ができた」様子がうかがわれる。「スタッフ」とも直接話をして、自分たちの「将来のこと」「就職のこと」「実習のこと」「Moveについて」「子どもを見て」「遊びの企画のこと」など「学生との話」をしてくれたことが印象に残っているのが分かる。

「幼稚園実習の後のため遊びが3, 4, 5才児向けであった」ことで乳児中心、親子中心のひろばMoveに最初は戸惑いながらも、徐々にスタッフとも話をしつつ、親子が喜ぶ遊びを提供できて、母親たちとの距離も子どもを通じて縮まるにつれ話も少しずつできるようになっていた経過がうかがわれた。

2) Bクラスの特徴

I グループ 演習時期 11月～12月

「自分たちの活動」について見ると、新型「インフルエンザ」がはやり、感染予防の「マスク」をつけての演習参加となり、「コミュニケーションが難しい」「戸惑い」を強くもっていたのがうかがわれる。「体調」「気温」「天気」によって来室する親子が減ってしまうことで、実際には演習のときに「参加人数が少ない」ことも多く、「誰がいつ来るかわからない」中で「設定保育」の「設定がしづらい」「準

備不足」になる、その結果「無力さ」や活動に対して「消極的」になっていった様子がうかがわれる。また、「親」に対しては、既に「輪がある」母親同士の会話の中には「輪に入りにくい」という気持ちを強く抱き、十分コミュニケーションをとるきっかけがつかめないままに終わった様子である。

その分、「親子の観察」をよくしており、どんぐりをつかった遊びをしたときに、こどもは「いっぱいほしい」「あつめたい」「どんぐりは大切」と思っているのに、親が「後でごみになる」からと持ち帰りがたらない場面を見て、「親の気持ちも子どもの気持ちも分かる」けど、子どもの「今を大切にしてほしい」と親に対して思っ、「持って返りたいよね」「袋もってこようか」と子どもの気持ちを代弁するような関わりを行っていたことが記録されている。

Aクラスのように、自分たちの活動の手ごたえを徐々に感じられるようになるためには、試行錯誤が出来るだけの時間と参加者の反応が必要なのではないかと思うが、このグループではそれが保証できなかったと思われる。更に、「スタッフ」や「親」とも十分にコミュニケーションを図れるようになるだけの活動の深まりが見出せなかったことで、学生の側に「無力さ」「消極的」な気持ちが残ったのではないかと推察される。ただし、その分、ひろばの親子をよく観察する機会を持ったことで、親子の情緒交流についての詳細な観察とそこへの介入を試みることがなされたとも言える。

II グループ 演習時期 10月～11月

「自分たちの活動」のマッピングを見ると、「自分から積極的に」「子どもと遊ぶ」と「子どもからも来てくれる」ようになるけれど、

「打ち解けるには時間がかかる」ということを実感している。

また、設定保育で準備していったものに対して「子どもの予想外の反応」にやはり「失敗」だと「戸惑い」つつも、「臨機応変」ができるように徐々に「たくさんの準備」をして対応、「自信」が持てるようになっていった様子がうかがえる。「親」とは「私たち」との間に「壁がある」と感じていたようだが、「スタッフの声かけ」によって「楽しくなる」「壁がなくなる」の体験をしている。そして「親に話を聞く」ことで「知識を得る」「親の気持ちかわかる」「親のまわりの環境も知れる」ようになり、自分たちの「これからつながる」「Moveで経験し、得たことがすべてこれからの活動につながり、自信へとつながる」と感じていたようである。

同じBクラスだが、Iグループと比較してこの時期はまだ気候もよく、インフルエンザ

も予防に配慮する程度であったため、来室親子も多かったとみえる。そのため親子との交流から試行錯誤しながら学生が学んでいくことが可能であったと思われる。

総じて、Aクラスのほうがクラス全体としてこの授業への取り組み意欲が高く、まとめでの発言も非常に活発で、考察が深まった印象があった。他方、Bクラスは、授業開始までの意欲が高かった反面、実際の活動後のまとめでは、学生によって反応のばらつきが大きく、Iグループのように消極的な反応が増えひろばや演習に対する不安全感が大きいと感じられる学生たちも見られた。

(3) 学生へのインタビューの結果

各学生へのインタビューの時期、自己効力感得点の変化は以下の【表4】の通り。

【表4】 学生へのインタビュー日と自己効力感尺度得点の変化傾向

クラス	ID	インタビュー日	自己効力感尺度の変化
A	学生1	2010.4.29	前 54 ⇒ 後 64 上昇大
A	学生2	2010.4.25	前 54 ⇒ 後 74 上昇大
B	学生3	2010.3.22	前 62 ⇒ 後 60 ±少ない
B	学生4	2010.4.25	前 60 ⇒ 後 54 減少大
B	学生5	2010.5.21	前 69 ⇒ 後 56 減少大

次に半構造的インタビュー項目とそれへの5 名の回答をまとめたものを【表5】に示す。

【表5】 学生5名への聴き取りインタビュー結果一覧

インタビュー項目	学生1	学生2	学生3
赤ちゃんとの関り / 困難 / 学び	言葉通じないしどうしたらいいか1回目戸惑った。それで一緒に入った友達のやることを観察してたら自然に振舞っているのを見て、子どもに気を使ってる自分がわかって。2回、3回通ううちに子どもがこうして遊ぶんやとわかってきたのもあって、会話なくても一緒に遊ぶだけで楽しめるようになった。3回目で乳児さんに関ることもし楽しいなと思うようになった。構える必要なんかないのに、構えてた自分がいたのが、3回目ですぐよく構えが取れてきた。	設定は難しかった。1、2回目ではつかめず、しかし3回目くらいでは目処が立った。やっていく中で、何人居ても遊べるように、ちょっと考えるようになった。前に実習に入った人たちに聞いて、子どもたちの好きなものを聞いて、それに合わせて遊びを準備した。子どもがすごくそれで遊んでくれると作った甲斐あったと思った。	親子セットで居るところに関われるのが楽しかった。赤ちゃんは何でもおもちゃにしてしまう、繰り返し遊びが好きということが分かった。
親との関り / 困難 / 学び	赤ちゃん以上に入りにくかった。赤ちゃんとお母さんがいたら二人の世界、そつとしとこって思ってしまう。4、5人固まっておられたら絶対に入れへん。でも毎回お母さんとししゃべるを目標にしてた。1人2人で居る人にそつと話しかけていった。4回の中で自分からしゃべろうという気になって関わってよかった。1回目にそつなれずに関われなかったのがもったいないと思う。	1回目ししゃべれず、次第に回を重ねてしゃべり4回目には初対面の母とめっちゃしゃべった。友達が上手に話してるのもみた。子どもと仲良くなったら、そっからその子のお母さんとは結構話ができていった。回数重ねて慣れてくると積極的に話せるようになっていった。毎回来てくれる親子もいたし。子どもと仲良くなってから親に行くほうが絶対攻略できると思ってたから、どれだけ子どもの気を引けるかが鍵やと思ってた。	親と関わりたかったから積極的に話していった。友達がとても上手に聞くのを見て、こっちは壁を作らずに気軽に話すほうが話せるんだと学んだ。
スタッフについてよかった点 / やりにくさ	自分たちへの関わりについては、割と放任だったと思うが、そういうもんだと分かったので、自分たちで段取り決めてきっちりやらんとあかんのやと思ってる。親との関わりはやはり自然で、間に入って自分たちとつないでくれたりしたおかげで話が盛り上がり話しやすかった。	保育士としてやっていくのに自信をなくしていたときに、Moveのスタッフさんのような関わり方をひろばで見て、こういう関わり方もありやな、とかそんなんいろいろと思った。	よく気を配ってくれた。親に対しての関わりに助言をもらえたのはよかった。

授業自体のよかった点／やりにくさ	4回目でようやく入り込んだなあって時に、終わったから、5回目をこの3人のメンバーでもう一回やりたかったな。乳児さんと関わる貴重な体験させてもらえた。 お母さんたちには、回数が多いかどうかよりも、自分がしゃべろうという気になるかならないかのほうが大きかったと思う。		現場で働くときに心配なのは親対応。Moveでは親と接する機会を持てる。ただ回数が少なすぎて信頼関係築いたり深いこと聞ける関係になれなかった。
演習前後での自分の変化、気付き	乳児に対する気持ちは変わった。保育園実習後は不安しかなかったが、Moveで4回関わる中でこういう風にかかわっていけばいいというのが分かったから。 Moveでお母さんたちと話せたことも、今幼稚園で保護者に話しかけているのにそれなりに影響しているかな。 クラスみんなでイベントの計画立てたのも、大変で面倒だったけど、みんなで一生懸命計画して考えたのが楽しかった。それまでの授業は個々にまかされてたけど、演習は一緒に実践できたから。	演習前には実は保育士になるのを諦めようとも思っていた。それまでの実習でクラスの人と自分を比較してぜんぜん出来てなくて、自分は向いてないかもと自信なくしてた時期だった。それが、Moveに行ってみて自分が考えたことで遊んでもすごく喜んでくれたのがめちゃ嬉しくて、保育の道でもやっていけるかもしれない、もう一回考え直してみようって思ったきっかけだった。	元々親支援したいと思ってこの授業を取ったのでモチベーションは高かった。でも、自分の変化には保育園・幼稚園実習の影響が一番大きいと思う。自分のことを前向きに客観的に見れるようになった。

【表5】 学生5名への聴き取りインタビュー結果一覧（続き）

インタビュー項目	学生4	学生5
赤ちゃん関り／困難／学び	信頼関係を築けるほどの回数も会えず、難しかった。乳児には設定の意図が分からず、こちらの想定外の遊び方をするので戸惑った。	幼稚園就職で自分の気持ちが固められていたこともあるし、言葉のない子とのコミュニケーションが苦手意識があり、赤ちゃんとの関わりは戸惑い多かった。
親との関り／困難／学び	信頼関係を築けるほど回数会えず。自分からも話しかけていけなかった。親同士話が盛り上がっている中にはなかなか入れなかった。	母親に若い人が少なかった。親の前で自由に遊ぶことができなかった。
スタッフについて よかった点／やりにくさ	スタッフは忙しくて質問をすることも出来にくかった。回数が少なくて、スタッフがお母さんたちに働きかけるのを見ることがあまりできなかった。	
授業自体のよかった点／やりにくさ	日常の親子の場を見れたのはよかったけど、毎回来る人が違う中で対象がしぼれず設定がしづらかった。親子と信頼関係を築くには4回は少ない。普段のMoveの自由遊びの雰囲気と学生が設定保育をする遊びにギャップがあり、やりにくかった。イベントならば乗ってくれたのかもしれないけど。学生が来ている日としてももう少し自分たちが入りやすくしてくれたら。	苦手な乳児の設定が難しかった。絵本の選定が難しかった。

<p>演習前後での自分の変化、 気付き</p>	<p>前年度の Move の演習での映像など見ていたので親子と触れ合えると期待していたが、インフルエンザの影響でマスク、近寄ってもらえない、顔覚えてもらえない、人数少ない、毎回も会えず信頼関係も築けず、親との話も十分出来ないうで終わった。 学びは浅いけど、日常の親子の場が見れたし、親や地域には大切なところなのはわかったが、学生としては何をしたらいいの？という疑問が残った。</p>	<p>演習前は親同士仲良くするのに必要とは思いますが、地方では入り込みにくいだろうと思っていた。演習に行って、Move が出会いの場、親子にとっての最初の場合、子どもが成長していくのに好適な場だと思った。 自分は言葉のない子に苦手意識があるので、難しかった。親の前で子どもと遊ぶことも初めてで自分が自由に遊べなかった。</p>
-----------------------------	---	---

学生 1, 2, 3（いずれも A クラス）は、4 回という限られた演習の中でも、回を重ねるにつれて「積極的に」「自分から入っていこう」という姿勢を見せて取り組んでいった様子が見える。そうした自分たちの「積極的な」関わりによって親子の反応が変り、それに元気付けられてまた次の回には「より積極的になる」という循環が見られているようである。そこに、スタッフも触媒的に特に親との「つなぎ」役として働いてくれている。

しかし、設定保育の提供自体については、自分たちで「考えて」「計画して」取り組んでいく積極性が必要とされていることがインタビューから見てとれる。また、学生 1, 2 は A クラス全体で最後のイベント企画運営に携わり、みんなで作り上げる活動を任された大変さと楽しさを全員で共有したことへの満足感も大きいと思われる。

一方、学生 4, 5（いずれも B クラス）は、4 回という限られた回数の中で、親子との信頼関係を築くことが十分出来なかったということが強調されている。また苦手な乳児や親との関わりに積極的になれるだけのモチベーションが維持されなかったことが推察される。モチベーションが維持できるかどうかは、学生個々人の力量に依拠していたと考えられるが、一方でインフルエンザや冬になって利用者が減ったという演習環境自体の違いの影響も否めないと思われる。

る。

（4）A クラスと B クラスの比較の結果

まとめ授業の内容、およびインタビューの結果からも、AB 両クラスの間には、演習参加に対しての意欲・モチベーションに差が見られると予測された。前稿においても、「学生自身のモチベーションの違いによる問題点も浮き彫りに」なっており、「特に、母親に対するコミュニケーションが十分行われて」いるか否かが、体験の質を左右していることが指摘されている。この点を検証する上で、ここで AB 両クラスの比較を行うことは意味があると考えられる。

そこで、経験群を A クラス、B クラスの 2 群に分けて、尺度ごとの因子別得点平均値の統計的検定を試みた。その結果を次に示す。

A クラス、B クラス別の各因子別得点の平均値、標準偏差、活動前後の平均の差の t 検定を行った結果をそれぞれ以下の【表 6】【表 7】に示す。危険率 5% 未満を有意水準とした。

A クラスにおいては、対児感情の接近得点が有意に増加した ($p=0.07$)。また、自尊感情も有意に増加している ($p=0.05$)。一方 B クラスにおいては、子ども・子育てに関する意識の親受容性得点が減少している ($p=0.07$)。これらをグラフ化したものを【図 4】【図 5】【図 6】に示す。

【表6】 A クラス 各尺度の因子別得点の平均値、標準偏差、有意確率 (N=9)

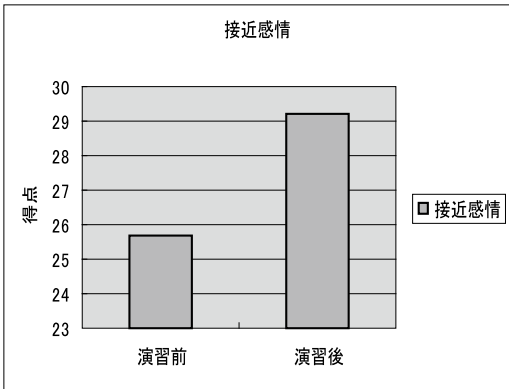
尺度	因子	平均値	標準偏差	有意確率 (p)
対児感情	前接近得点	25.67	5.916	.072 *
	後接近得点	29.22	4.324	
	前回避得点	8.11	4.833	.101
	後回避得点	10.33	6.671	
子ども・子育てに関する意識	前子親和性得点	11.78	0.441	1.000
	後子親和性得点	11.78	0.441	
	前親受容性得点	10.33	1.225	.559
	後親受容性得点	10.56	0.882	
自尊感情	前自尊感情得点	27.44	3.877	.05 *
	後自尊感情得点	28.78	2.906	
自己効力感	前自己効力感得点	52.78	10.084	.641
	後自己効力感得点	54.67	9.474	

(有意水準 * , $p<0.05$)

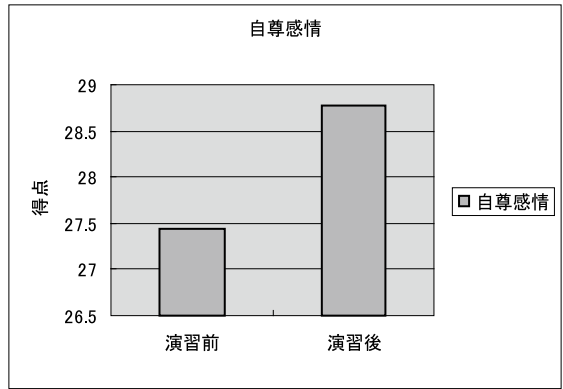
【表7】 B クラス 各尺度の因子別得点の平均値、標準偏差、有意確率 (N=9)

尺度	因子	平均値	標準偏差	有意確率 (p)
対児感情	前接近得点	24.56	5.855	.744
	後接近得点	25.11	9.623	
	前回避得点	9.44	4.729	.137
	後回避得点	9.44	6.247	
子ども・子育てに関する意識	前子親和性得点	11.78	0.667	1.000
	後子親和性得点	11.78	0.441	
	前親受容性得点	11.11	0.782	.069 *
	後親受容性得点	10.22	1.093	
自尊感情	前自尊感情得点	27.44	2.877	.921
	後自尊感情得点	27.33	3.354	
自己効力感	前自己効力感得点	57.89	13.014	.471
	後自己効力感得点	55.67	5.292	

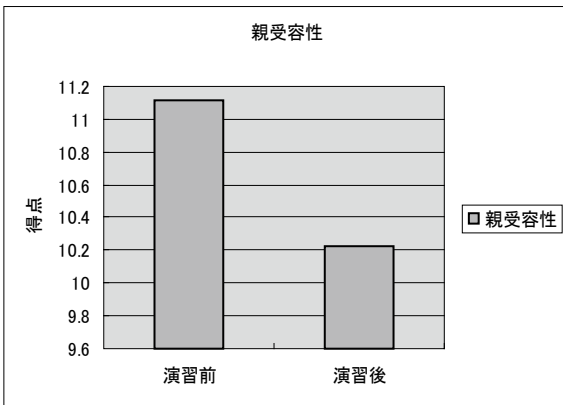
(有意水準 * , $p<0.05$)



【図4】 Aクラスにおける接近感情 (N=9)



【図5】 Aクラスにおける自尊感情 (N=9)



【図6】 自尊感情 Bクラスにおける親受容性(N=9)

Aクラスにおいて、赤ちゃんへの「接近感情」と「自尊感情」が有意に上昇した結果は、学生1が赤ちゃんにどう関わるかを4回の中で徐々に体得して自信を深めていったことや、学生2が4回の設定保育活動を試行錯誤する中で、保育士としてやっていく自信を取り戻し自己理解を深めたことと符合する。

一方Bクラスにおいて、「親になることへの受容性」が有意に低下した結果は、学生4, 5が親と十分関われなかったと報告している通り、その結果として親への距離感が出来たことの反映ではないかと考えられる。

念のため、演習前の各尺度得点の平均のABクラス間での統計的比較を行ったところ、有意

差はいずれも見られなかった。

まとめると、1期生は全体として演習前後の心理的变化に有意差が見られたのに対し、2期生は全体としては演習前後で心理的变化の有意差が見られなかった。ところが、ABクラスの比較では演習前後の心理的变化に有意差が見られたということは、つまり、この演習の質自体にAB間でのばらつきが大きかったということが言えるだろう。

だとするならば、そのようにABクラス間で演習の質のばらつきが大きくなった要因について次に考察し、この授業の意義の検証へとつなげていきたい。

4. 考 察

(1) 1期生と2期生の演習内容の比較

【表8】 1期生と2期生の演習内容の比較対照表

	2007年度入学（1期生）	2008年度入学（2期生）
体験ひろば箇所数	2箇所	1箇所
参加回数	5回×2期＝10回	4回＋行事1回＝5回
一つの班の人数	3人	3人
総体験時間	30時間	20時間
曜日	水・金	金
期間	前期・後期	Aクラス前期、Bクラス後期
形態	週2回で行事参加無し	週1回と半期に一日行事
方法	一斉同時期集中	1つの班が一月ごとで通年
同行	往復NPOスタッフが同行	往路のみ教員が同行
学生数	22人	18人

【表9】 2期生のクラスによる取り組みの相違

子ども未来コース 2008年度入学生	Aクラス		Bクラス	
	前期	学期	後期	備考
4月	第1グループ	10月	第4グループ	就職活動・インフルエンザ渦
5月	第2グループ	11月	第5グループ	10/30-11/1；学祭
6月	幼稚園実習Ⅱ期	12月	第6グループ	
7月	第3グループ	1月	1/23A B合同シェア	1/25-2/2；期末試験
イベント参加	7/11；4周年		1/24；餅つき	

1期生と2期生の演習内容を比較対照すると【表8】のようになる。

第3章の結果で見てきたように、2期生については、この演習でクラスによって心理変化に差がみられた。その理由として以下の4点が考えられる。

1) 物理的要件から比較対照すると、1箇所の

ひろばしか体験しておらず、回数も1箇所につき5回から4回に減じている。総体験時間も1期生に比べて一日行事を含めて、三分の二の20時間に留まっている。

2) 質的には、同時期一斉の集中実施でなく、体験時期が異なったため(最大で9ヵ月差)、ひろばイメージがグループや個人により大

大きく異なる結果となった。

- 3) さらに、1期生は基本的にNPOスタッフによる往復の同行やひろば内でのフォローアップを受けていたが、2期生は担当教員の往路同行のみであった。
- 4) 子育て中の親にとって地域の「居場所」があることの重要性に体験的に気づけたが、ひろば理解、親理解、自己理解が十分に深められたかは、乳幼児、母親、スタッフとの交流の差異が学生個々人の力量とモチベーションに依拠する結果となった。

(2) 2期生の演習内容の考察

浮き彫りになったように、AクラスとBクラスの相違について詳細に考察する。

まず、演習時期が2期生は通年にわたり一斉に実施できず、前期・後期に分かれた【表9】。A・Bクラスとも時間的には同じ20時間の体験をしたが、厳密に比較対照すると、イベントの8時間（1日）の内容が異なる。

前期のAクラスは、ひろばの4周年記念行事として、一日6時間の遊びのプログラムを企画して、準備と当日の運営まで担当した。9人が朝から夕方までの取り組みを任せられた。これに対して後期のBクラスはひろば恒例の餅つきに一日従事したが、9人という人数は多く、子どもの数も少なく、必要とされる場面が少なかった。

また、後期は幼稚園実習や保育士養成の実習も全て終え、就職活動に専念する時期である。加えて、学園祭にクラスやサークルで参加する学生が多く、なかでもBクラス学生の9人は全員がサークルに属するアクティビティの高い学生で占められた。

その学園祭にも『子育てあそび隊』という名前で来場する近隣の乳幼児親子の「あそびの広

場」と本学の子育て支援活動の紹介展示を開設して、Bクラス学生は1人三役か四役を兼ねる学生が含まれていた。学園祭後も、就職内定のついていない学生については就職活動が最優先課題となり、この授業への参加自体が難しい日や意識を傾注できない日が多くなった。

つまり、第1報で、「子ども理解」「自己理解」「コミュニティ理解」に加え、『地域の親子の日常生活に密接につながっている「ひろば」体験をしたからこそ、上記3つに加えて、「親理解」「ひろば理解」の2つの理解もともに促されていった』⁸⁾と結論づけられた内容に到達しなかった。

さらに、付け加えれば、前稿でエコシステム的なセラピー統合モデルを援用して考えた【図7-A】⁹⁾が、2期生では緊密なひろばという環境と時間のなかに学生自身がその一部として入り込みすることが出来なかった。

前稿で得られたように、この授業が、コミュニティ機能「時間と空間を共有して他の存在と相互に関わりあいながら成立し、相互依存的相互交流を繰り返している」「その相互作用全体が各部と全体のバランスを維持したり、進化を促したりして共存して」¹⁰⁾の確認や、実習先での保育者がロールモデルとして影響が強いとの報告があるが¹¹⁾、「青年期の発達課題を抱えた女性である学生が、母親や支援者を身近な役割モデルとして認知し、自我同一性獲得へと導かれ、大人の女性として成長するきっかけを与えられる機会」¹²⁾、となったかどうかは、学生自身のモチベーションや意欲を維持するような授業の工夫が不十分であったことにより、学生個々人の力量や事情に依存する結果となってしまったと考えられる。

つまり、今回の2期生の演習は1期生の演習より、学生たちのロールモデルとしてのスタッ

フや若い母親との交流が希薄であったため、いわば“大人の女性への通過儀礼の洗礼”をもたせられるだけの必要十分条件が整わなかったと考えるべきであるだろう。

(3) 地域の「子育てひろば」参加演習の条件

そこで、「ひろば」参加を行う上で、必要十分な条件について以下、考察していきたい。

1) 物理的要件

①一斉実施と順次実施…1期生と2期生で決定的な物理的要件の違いは、体験時期が一斉実施と順次実施にある。カリキュラム編成上やむを得ないが、2期生は4月当初に体験するグループと12月最後に体験するグループとでは9ヵ月の時差が生じている【表9】。さらに、前期・後期を比較しても、前期は幼稚園実習（本実習）を挟んで定期的に梅雨を除いた穏やかな時候で、ひろばを訪れる親子の数も安定している。一方、後期は学生自身が就職活動・学園祭に奔走し、向寒の時候で親子の数が減少する上に、インフルエンザ渦により、親子の姿が見られない回もあった。また、マスクの着用を必須とされたため、表情が伝わりにくくコミュニケーションに苦勞するといった悪条件が重なった。体験時期をそろえることは必須と思われる。

②1箇所あたり5回連続体験…2期生の意見・感想で、もう1回行事でなくひろば体験を連続5回できればスタッフや母親との関係が図れたと思うという意見が聞かれた。

③2カ所以上の複数のひろば体験…さまざまな条件下で実践されている「ひろば」の実態に触れ、スタッフの創意工夫や乳幼児親子に対して何に腐心しているか、一方の親も何を求めているかの相違点を比較考察す

る機会が得られる。

2) 質的要件

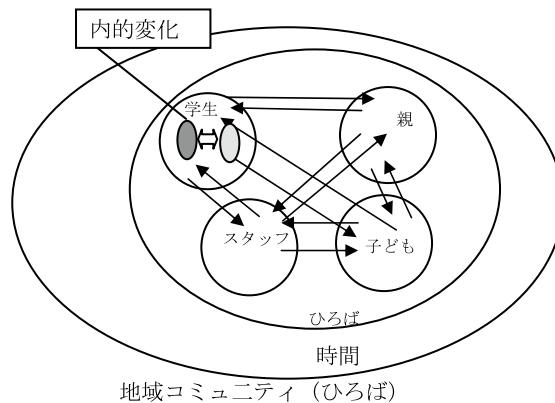
①学生のひろば参加…設定保育を準備してひろばに入り乳児と親子に関わる戸惑いを体験しつつも、回を追うごとに親子の反応を手掛かりにして手ごたえを得て自信をつけていった過程をたどるグループがあることから、PDCA（Plan-Do-Check-Act）サイクルを意識した設定保育の提供という方向付けを授業の中でしていくことで、学生と親子との相互作用からの学びの促進が図れると考えられる。

②スタッフとの交流…さらに、スタッフとの相互交流が多いほど、学生に対して育児や子育てが文化であり伝承であることが伝わる機会や、スタッフの親子への働きかけの意図が伝わる機会が増えていく。スタッフとの相互交流から学びを深める機会が促進されると考えられる。

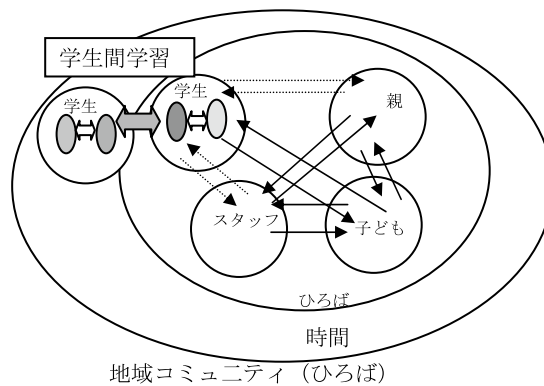
③女性の自立を意識した設定…1期生では恋愛－結婚－家事－出産－育児という女性の自立支援を主題とするNPO法人の活動に触れ、自己尊重感を高める取り組み。あるいは、そうしたスタッフから教示された事柄が多くあり、学生が保育者への準備性に加えて女性や近未来の母親としての学びの機会となった。

(4) 明らかになった課題

前述の物理的・質的要件の相違からいくつかの課題を抽出すると、まず前稿でも整理した、ひろばにおけるコミュニケーションの段階、1) 場に馴れる、2) 子どもと遊ぶ、3) 親と話す、この三段階は逆にそれだけの時間を必要とする反証である。それを学生たちに導入段階で周知し、方向付けするという課題が見えてきた。



【図 7- A】 ひろばにおけるエコシステム的な相互依存的相互交流モデル



【図 7- B】 ひろばにおけるエコシステム的な相互依存的相互交流モデルの変形

また、第1報で出された利用者の感想を集約すると、学生がひろばに入る意義は、「いろいろな遊びを学べた」「ひろばに来て子どもたちを遊ばせてもらえるので、手が離せられた」「子どもの新たな一面を感じる機会となった」「母親にとってスタッフでも友人でもない。子どもにとって“大きなお姉さん”という存在」の4点に整理された。

そして、学生が「子育て支援ひろばの乳幼児－母親－支援者スタッフという三角関係の発展や促進の触媒的役割を果たした」¹³⁾と結論づけたが、今回は親・スタッフとの交流が断続的また

は希薄になり、こうした変化が十分に認められなかった【図 7-A】。

それに代わって、設定保育を毎回行うことを授業で方向付けたことにより、学生同士の学びがグループ間で継承された点に着目すると、設定を考えて演習に臨んだ学生が0～2歳の乳幼児には適合しなかった経験を通して、創意工夫して次の演習に臨むというPDCAサイクルを行った。また、先に経験したグループから学び取ったり、同じグループメンバーの言動から学習したりといった、学生間相互交流がみられた

【図7-B】。

まとめると、必要条件として、実施時期をそろえて連続5回以上のひろば参加が望まれ、参加親子やスタッフとの毎回の相互交流が図れるよう方向付けること。PDCAサイクルを意識した設定保育の準備段階からの実践をひろばで経験することがあげられるだろう。十分条件として複数のひろば体験が望まれること。その際も、予め教員が相互関係の発展段階、設定内容の好例を教示する。さらに、母親やスタッフとの交流の導入を行い、女性の自立の視点を組み込んだ関わりを容易にすれば、理想的な地域子育て支援活動の演習になると考えられる。

5. ま と め

2年間の「子育て支援活動」演習への参加を通して、学生たちの年度・条件による相違点から次のような事柄が明らかになった。

1) 学生の心理的変化、特に自己理解を促し自我同一性（保育者として、女性として）や親準備性獲得に影響を与えるような機会となる程度に授業の質を高めるには、一定の条件整備が必要である。2) 具体的には、連続5回以上のひろば参加で、複数のひろば体験が望まれる。3) ひろばに入るにあたって、PDCAサイクルを意識した設定保育を学生自身が協力して企画し、親子との相互交流を繰り返しながら実践する。その際の具体的な関わりのポイント等をあらかじめ教示したり、スタッフとの交流を通じて修正する体験をする。4) 女性の自立の視点を組み込んだ関わりが理想である。5) そのための条件として、女性スタッフの緊密な支援やワークライフ・バランスを学習する機会が望まれる。

そうした諸条件を整備して初めて、第1報で

詳述した「ジェンダー規則に囚われがちな女性の置かれている社会的立場を、若い母親や支援者という先輩女性モデルを得て自覚し、性同一性の獲得と職業アイデンティティの確立、及び健康な自尊感情の形成＝自他承認の感覚という課題を解決することに、この演習が寄与」することになる。

また、「教育課程として、今後、子育て支援活動と女性自立支援活動を組み込んだプログラム化・科目設定が新たな取り組むべき課題として浮かび上がった」¹⁴⁾と述べたことが、今回は実現していないことの反証と捉えるべきと考えられる。

謝 辞

本研究を進めるにあたっては、本学「子育て支援活動」実施に関して覚え書を取り交わし、ご理解ご協力いただいている宇治市子育て支援室こども福祉課に深く感謝申し上げる。

調査に応じてもらった子ども未来コース2期生18名。また、特定非営利法人働きたいおんなたちのネットワーク理事長：吉田秀子氏、同理事で、まきしまMove責任者の高田悦子氏はじめスタッフ一同に記して感謝申し上げます。

《引用文献》

- 1) 厚生労働省（2008）「第6章、保護者に対する支援。」『保育所保育指針』32頁。
- 2) 厚生労働省（2010）「子ども・子育てビジョン～子どもの笑顔があふれる社会のために～」2010年1月29日閣議決定。
- 3) 馬見塚珠生・竹之下典祥（2009）「学生の地域子育て支援ひろばへの参加による心理的变化とひろば自体の変化に関する考察（その1）」京都文教短期大学研究紀要第48集、30-43頁。
- 4) 石井章仁（2005）「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して—」保育士養成研究, 第23号.
- 5) 石塚広美・並木真理子・杉本信 (2009)「子育て支援事業における学生参加の意義—「親子サロン」での「母と子の活動」への支援を通して—」乳幼児教育学研究, 第18号, 51-62頁.
- 6) 長谷中崇志 (2009)「地域を基盤としたソーシャルワーク実践を展開できる保育士養成プログラムの開発—地域社会との協働による学生参加型子育て支援の推進—」名古屋柳城短期大学研究紀要, 第31号, 145-151頁.
- 7) NPO法人子育てネットワークとかち・下村一・涌水理恵 (2004)「保育系短大生の子育て支援体験を通じての意識変容」子育てサークルネット支援事業報告書『みんなで子育て』国立総合児童センター子ども城.
- 8) 前出3) 著者拙論.
- 9) 著者拙論.
- 10) 著者拙論.
- 11) 小泉裕子・田爪宏二 (2005)「実習生の保育者アイデンティティの形成過程についての実証的研究：保育者モデルの影響と保育者アイデンティティ「私は保育者になる」の関連」鎌倉女子大学紀要, 12, 13-23頁.
- 12) 著者拙論.
- 13) 著者拙論.
- 14) 著者拙論.

《参考文献》

1. 花沢成一 (1992)『母性原理』医学書院.
2. 伊藤葉子 (2006)『中・高校生の親準備性の発達と保育体験』風間書房.
3. 山本真理子、松井豊、山成由紀子 (1982)『認知された自己の諸側面』教育心理学研究, 30, 64-68頁.