

学生の地域子育て支援ひろばへの参加による 心理的变化の質的調査研究 —SCAT法導入による実習体験過程の理論的仮説生成の試み—

竹之下 典 祥 馬見塚 珠 生

「子育て支援活動」演習に参加した3期生に関する調査研究を行った。過去の調査では、質問紙を実習（ひろば体験）の前後に行い心理的变化を省察する量的調査を実施し、一定の研究成果を得られた。今回は学生のインタビューを行い、質的調査法として開発されたSCAT法を用いて、学生の実習体験過程についての理論的仮説生成を試みた。結果は、ひろば実習が学生に5項目の体験的学びを促す。その学びを促進する条件として2項目が考えられ、新たに3項目の課題が伺えた。

キーワード：子育て支援、ひろば、SCAT法、質的調査、保育士養成

1. はじめに

(1) 問題意識

少子化社会の到来は、合計特殊出生率（以下、「出生率」と略称する）が丙午（ひのえうま）の1966（昭和41）年を下回った1989（平成元）年の1.57ショックから現実の国家的課題となったが、さらに出生率は下降を続け、2006（平成17）年の1.26を底に、近年も1.35～1.39の水準で推移しており、回復のきざしが見えない状況にあるⁱ。

そうした中で、地域子育て支援拠点施設（ひろば型）の整備は、全国7,800カ所を目標に拠点整備がすすめられている。

そのうちの一つの宇治市内で最初に設置され、運営はNPO法人が担っている「まきしまMove」で学生たちは地域子育て支援の実習として「ひろば」体験をして3期目の報告となる。

著者らは、2007年度に京都文教短期大学（以下、「本学」という）子ども未来コース1期生

について馬見塚・竹之下（2009）ⁱⁱ（以下、「第1報」という）で「子育て支援活動」の実習（以下、「実習」という）についての報告と考察を行い、馬見塚・竹之下（2010）ⁱⁱⁱ（以下、「第2報」という）では、主に子ども未来コース1期生と2期生との比較検討を行った。

2009年度で子ども未来コースは学科再編により閉じられ、2009年度進級学生からは、いずれの学生も幼児教育学科幼児教育コース専攻で、保育士資格と幼稚園教諭二種免許を取得し、保育者として現場に立つことを目標としている学生である。

第二報でも触れたが、地域子育て支援は、児童福祉法第2条ならびに同法第48条を根拠法令として、保育所保育指針第6章3節に具体的に記述され、特に保育所保育士に欠かせない職務として位置づけられているにも関わらず、保育士養成課程において、必須科目に入っておらず、保育士養成校の任意科目に過ぎない。

こうした社会的要請と現実の保育士養成課程の狭間で、特科科目として本学で2年間にわた

って行われた実習を保育ゼミで引き継ぎ、子育て支援に必要な枠組み、構成要素、実習項目や課題、参加の条件などを明らかにすることは、子育て支援者養成カリキュラムを構築するうえで、非常に重要な課題と考えて取り組んでいる。

また、先行研究で地域子育て支援者の業務分析や業務内容に関するものはわずかで、橋本ら(2009)が^{iv}認められるだけで、ほかには地域子育て支援拠点施設としての事業活動のガイドラインとして公開されている財団法人こども未来財団(2010)がみられる^v。

加えて、学生の「ひろば」体験の学習効果等を報告している文献は、第2報でふれたように散見する程度であり^{vi vii viii ix}、質的調査については、母親や支援者に関するものは若干みられるが、学生に関しては皆無である¹⁾。

(2) 授業設定

著者の一人竹之下の保育ゼミを希望した18名が本稿の被験者である。ゼミテーマである「地域子育て支援と女性の自立」について2年生の1年間で掘り下げる課題のうち、子育て支援の「ひろば」体験として、3人一組で4回続けて1時間ごとの演習に計4時間参加する。全部で六組となり4月～7月の前期で三組、10月～12月の後期に三組が順次「ひろば」体験する。

座学としての「子育て支援」講義を馬見塚が半期担当し、「子育て支援活動」実習を竹之下が保育ゼミで実践してきた。

(3) 本稿の目的

本研究に先立ち、筆者らは実習を通じての①学生自身の心理的変化および②子育て支援者を育成する上でこの授業がもつ意義の2点を明らかにするための研究を第一報、第二報で行って

きた。それらを踏まえて明らかになったことを2011年日本保育学会第64回大会にてポスター発表を行った(馬見塚・竹之下,2011)^x。

それによると、演習の前後で心理的な変化が見られる学生は、①対児感情の接近感情および②自尊感情に上昇が見られており、その要因として筆者らは以下の2点を仮説として持つに至った。具体的には、①親子との交流を通じて自分たちの保育計画と実践のPDCAを自主的に進めていく学生ほど親子理解や自己理解が進む。②母親やひろばの支援スタッフとの積極的な交流を行う学生ほど親子理解や自己理解が進み保育者としての準備性が高まる。

この仮説は、先行する2つの研究で学生からインタビューしたことを元に導き出したものであるが、以下のような研究上の限界があると考えられる。すなわち、量的分析という数値の前後比較だけでは、変化の要因を考察したとしても、学生自身の心理的体験過程の中身を明らかにしていくには限界があること。さらに、先行研究で行ったインタビューの質的分析方法では、手続きが曖昧であり定式化されていない限界を持っているという問題点がある。

そこで、本研究では、更に以下の点を明らかにすることを目的として行う。

- ①定式化された質的分析方法に則ってインタビュー分析を行い、学生の実習での心理的な体験過程を明らかにし、仮説生成作業を試みる。
- ②そこから、子育て支援者養成の視点で本実習の意義と限界や課題を明らかにする。

2. 方 法

(1) 調査対象

本研究の調査対象は、2009年度入学の幼児教

¹⁾ 論文検索システムCiNiiで検索(2011.10.20)の結果(保護者1、支援者1)

育学科生のうち、竹之下ゼミを履修した18名（以下、「3期生」と呼ぶ）である。

(2) 3期生への質問紙アンケート調査分析

学生の心理的变化を量的に捉えてきた1期生2期生との比較のために、3期生にもアンケート調査を実施した。

実習開始前の2010年4月末と、実習終了した2011年1月に同一の質問紙調査を実施。質問紙は昨年と同様のものを使用した。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4尺度の各項目を得点化して実習前後の得点差のt検定を行った。

(3) 3期生5名のインタビュー調査とSCAT法による分析の導入

5名の学生を選び1時間程度の半構造的インタビューを行った。時期は2011年3月、学生の卒業後に連絡を取り筆者らが分担して個別に行った。

インタビュー項目は同様、以下の通りである。
 ・子どもについて（関わり、困難、学び）
 ・親について（関わり、困難、学び）
 ・スタッフについて（関わり、困難、学び）
 ・授業設定自体について（良い点、改善点）
 ・実習前後での自分の変化や自分についての気づき

5名の選出は、自己効力感尺度得点の変化を基準に行った。得点上昇した学生3名、変化なし学生1名、得点下降した学生1名である。

分析方法として、SCAT (Steps for Coding and Theorization) 法を使用した。これは大谷(2007)[※]により提唱された、グラウンデッド・セオリー法を基にした方法である。大谷によると、SCAT法はデータに記載されている内容をより一般的な表現へと変換する具体的な4ステ

ップのコーディングと、積み重ねたコーディングデータから一般的な理論を導き出そうとする手続きとから構成される。SCATは他の質的分析法と比べて、「1つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄などの比較的小さな質的データの分析にも有効である」ことから、今回採用することとした。

3. 結 果

(1) 3期生の質問紙アンケート調査分析結果

3期生18名の対児感情、子ども・子育てに関する意識、自尊感情、自己効力感の得点平均値、標準偏差、活動前後での得点差のt検定を行った結果は【表1】の通り。

【表1】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	平均値	標準偏差	有意確率(p)
対児感情	前接近	25.33	5.96	0.29
	後接近	27.50	6.14	
	前回避	7.72	4.16	0.02*
	後回避	12.11	6.11	
子ども子育てに関する意識	前子親和性	12.00	0.00	0.07+
	後子親和性	11.83	0.38	
	前親受容性	10.50	1.29	0.57
	後親受容性	10.17	2.12	
自尊感情	前自尊感情	25.33	4.70	0.44
	後自尊感情	26.44	3.88	
自己効力感	前自己効力感	46.78	8.98	0.14
	後自己効力感	51.11	8.05	

(有意水準 * p < 0.05 + p < 0.1)

5%水準で有意な上昇が生じたのは対児感情の回避感情得点であり、10%水準で有意な低下が見られたのが子どもへの親和性得点であった。1期生2期生で学生の傾向として見られた、

接近感情と自尊感情の有意な上昇は見られなかった。3期生の変化は、いずれも子どもへのマイナス感情の上昇である。ひろばでの親子の様子を見て、なんらかの赤ちゃんや子どもへの理解に変化が生じたと予想できる。

【表2】 インタビューした学生についての条件

学生	インタビュー日	自己効力感得点変化
A	2011.3.30.	前 37 ⇒ 後 50 上昇
B	2011.3.26	前 65 ⇒ 後 65 変化なし
C	2011.3.16	前 64 ⇒ 後 57 下降
D	2011.3.16	前 37 ⇒ 後 49 上昇
E	2011.3.18	前 38 ⇒ 後 47 上昇

(2) 3期生5名のインタビュー調査とSCAT法

による分析結果

各学生へのインタビュー時期、自己効力感得点の変化は【表2】の通りである。

前後得点上昇したA, D, Eは実習前得点が平均(46.8)以下であり、変化なしおよび下降のB, Cは前得点が平均以上であった。

各々のインタビュー記録を元に、SCATの4ステップコーディングを行い、そこからストーリーライン/理論的記述/さらに追及すべき点・課題を導いた。²⁾インタビューした5人の学生のストーリーライン/理論的記述/さらに追及すべき点・課題を整理した一覧を以下の【表3】に示す[5-8頁]。

さらに、【表3】の結果を基に、統合化した結果を【表4】に示す[8頁]。

【表3】 5名のストーリーライン/理論的記述/さらに追及すべき点・課題の一覧表

学生A	ストーリーライン(現時点でいえること)	この学生は、保育者になることの意識が極めて高い。児童福祉施設実習(乳児院)での経験と比較対照させながら赤ちゃんの相違を施設養護(専門職員)と家庭養育(実母)によるアタッチメント形成の違いを観察・考察している。そして、やはり乳児保育の機会の希少性と「親支援の場」経験を生かそうと、同じグループ(クラスメート)学生とコミュニケーションを図りながら子育て支援ひろばでの実習を対象児に合わせる実践を行っている。それらを許容している母親や有能なスタッフの導きで、保育者として利用者中心の学びを展開しており、モチベーションの高い積極的な学生にとって、本実習が経験回数を除いて、有益な子育て支援拠点施設での実習経験となっている。
	理論的記述	<ul style="list-style-type: none"> * 学生の目的意識が明確であれば、実習先で与えられた条件を一見マイナス要素とみえても、有効活用できる。 * その前提条件として、有能なスタッフと学生に理解を示し許容してくれる乳幼児の母親の存在が不可欠である。 * つまりは学生の学びを可能にするのは、物理的要件(遠い近い、広い狭い)に左右されない。 * むしろ、それらを可能にしているのは母親から信頼される「ひろば」でありスタッフの日常の働きかけを抜きにできない。 * また、養成校教員自身が信任されている必要がある。

²⁾ 全データを掲載すべきところだが、紙面の都合上、本文にはストーリーライン・理論的記述/さらに追及すべき点・課題のみを掲載する。4ステップコーディングの手順は、インタビューのテキストから(1)テキストの中で注目すべき語句、(2)テキストの中の語句の言い換え、(3)左(2)を説明するようなテキスト外概念、(4)テーマ・構成概念、(5)疑問・課題へとコーディングを行う。

学生A	さらに追求すべき点・課題	<p>*学生の個性やコミュニケーション能力、モチベーションの違いによる学習効果の違い。</p> <p>*スタッフ研修の在り方や「ひろば」運営主体の姿勢。</p>
学生B	ストーリーライン（現時点でいえること）	<p>一般の学生より乳幼児との接触機会が多く見られる学生で、意欲的な子育て支援活動を行ったにも関わらず、学習効果が十分に得られない事例。最も大きな事由は、4回のひろば体験機会を提供しているが、アレルギーで体調を崩し、2回しか参加できていない。また、グループ編成上、一人だけクラスの違うメンバーとなり、意思疎通が十分に得られず、疎外感を感じメンバーシップを共有できなかった。さらに、担当教員の助言を従順に受け止めた一方で、指示的に受け止めてしまっていたり、結果として自発性や自主性をそがれた経験として残った。学生自身のPDCAサイクルを行う環境を整え得られなかった。しかしながら、短期間でも地域子育て支援活動での特に乳児親子との関わりは、保育士（保育者）となるうえで、貴重な体験となる有益な気づき学習として、観察-考察-課題の明確化へと繋げており、保育士養成カリキュラム上に必須の科目や実習として定位する内容を有している。</p>
	理論的記述	<p>*実施回数は最低4回を体験しないと子育て支援活動の親支援・子支援やひろば機能に関して十分な理解が得られない。</p> <p>*グループは学生同士のコミュニケーションが容易な同じクラスとなる編成が望ましい。</p> <p>*教員は短期間のひろば体験演習なので、学生個々の資質や性向を的確に掴んで助言・誘導を行う必要がある。</p>
	さらに追求すべき点・課題	<p>*保育士養成カリキュラムに地域子育て支援科目を正課として講義・演習・実習を位置づけることで、親理解や乳児理解の充進が期待される。</p> <p>*地域子育て支援者養成でのフレーム、シラバス、カリキュラム、コンポーネントといった事柄の明確化と提示</p>
学生C	ストーリーライン（現時点でいえること）	<p>地域子育て支援に関心のある保育士養成校の学生も、入学前までに乳幼児との関わりへの機会はほとんど見られないし、入学後の保育所実習以外に経験しない。育児の内在化や孤立化から特に乳児と出会う機会がない中で、子育て支援者養成の実存的な学習機会の提供と、理解ある母親・スタッフの存在、さらには学習の両輪としての座学での講義で得た知識や情報も大切なプログラムとなる。また、出会う母親から受ける子どもを観望だけでなく結婚観や学生自身の実母への畏敬や育児の苦労と大切さを、ケアの反転を通じて体験する機会となり、新たなロールモデルの形成に役立っている。</p>
	理論的記述	<p>*保育士養成課程での地域子育て支援者養成プログラムの必要性</p> <p>*講義と実習を両輪とした枠組みの構築</p> <p>*特に座学での実務的・現実的な実習と、実習先「ひろば」（地域子育て支援拠点施設）スタッフの有能さと保護者理解の必要性</p>
	さらに追求すべき点・課題	<p>*ジェンダー問題やワークライフバランスについてもゼミで学習機会を得ているが影響しているのか？</p> <p>*地域子育て支援者養成のスキーム、プログラム、構成要素の検討</p>

学生D	ストーリーライン（現時点でいえること）	保育者を志望する学生の多くは、中高生の総合学習による保育所体験を契機に保育士養成校に進学する者が多い。彼女もその一人であるが、アタッチメント形成初期の乳児保育体験は皆無とっていい。保育士養成課程のなかで、地域子育て支援が重要視されながら、実際に講義と実習を組み合わせた履修機会を必要十分に提供できている大学短大は少なく、本学の場合も十分とはいえないが、理解と力量のあるひろばスタッフの介在により、子ども－母親との関係醸成を行い、充実感を伴った演習を終了している。知識と実務経験による実際的な子育て支援理解をしめしている。
	理論的記述	<ul style="list-style-type: none"> * 地域子育て支援者養成には、理解と力量のあるひろばスタッフの存在が必要である。 * 地域子育て支援の理解には、講義（基礎的知識・情報）と実習（実務経験）の両方が必要である。
	さらに追及すべき点・課題	<ul style="list-style-type: none"> * なぜ保育士養成課程のなかで子育て支援拠点施設を実習に組み込まないのか？ * 家庭的保育者の養成カリキュラムは国が示しているが地域子育て支援者養成カリキュラムや講座の実施は必要ないのか？
学生E	ストーリーライン（現時点でいえること）	乳児保育体験の乏しい保育士志望学生にとって「ひろば体験」は、乳児の発達・成長を学習するうえで非常に有効な学習機会である。同時に地域子育て支援拠点施設としての「ひろば」が親支援と子支援の両方を担っているという気づきの実際の学習機会となる。こうした学習を可能にしているのは、ひろばで子どもと親に対して信頼関係を構築したスタッフが親支援・子支援を同時並行してすすめ、学生に体现していることや学習支援を意識化して機会提供している。つまり、学生の地域子育て支援の理解や地域子育て支援者養成に有能なスタッフが必要不可欠である。
	理論的記述	<ul style="list-style-type: none"> * 学生の乳児保育体験の場としての「ひろば」の有用性 * 「ひろば」が親支援と子支援の両方に機能している * 学生の地域子育て支援理解や地域子育て支援者養成に「ひろば体験」（実習）は有効 * そのいずれにも、有能なスタッフの存在が必要不可欠である
	さらに追及すべき点・課題	<ul style="list-style-type: none"> * 有能なスタッフがない場での学習効果 * 地域子育て支援実習を現行の保育士養成カリキュラムの中で位置づけられていない問題（養成校の任意実施） * あるいは、教員の個人的努力で成立させることの限界と問題性

【表4】5名の記述から統合化したストーリーライン／理論的記述／さらに追及すべき点・課題

統合化	ストーリーライン（現時点でいえること）	少子化社会の現在、乳児保育体験の乏しい保育士志望学生にとって「ひろば体験」は、乳児の発達・成長を学習するうえで非常に有効な学習機会である。特にアタッチメント形成初期の乳幼児親子の親密な関わりを体感できる希少な場となる。また、多くの学生にとって「ひろば」が親支援と子支援の両方を担っているという気づき学習機会となる。こうした学習を可能にしているのは、「ひろば」で子どもと親に対して信頼関係を醸成したスタッフが親支援・子支援を同時並行してすすめ、学生に体现していることと、また学生の学習支援を意識化した仲介者として機会提供しているゆえである。つまり、学生の地域子育て支援の理解や支援者養成に有能なスタッフが必要不可欠である。また、こうした理解をすすめるためには、座学としての講義があつて知識と経験が身体知として結節される。
-----	---------------------	---

統合化	理論的記述	<p>学生はひろば実習体験から次のことを学んでいる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ① アタッチメント形成過程の参与観察とその体験的学習の促進 ② 乳児の成長発達を観察し体験的学習を促進 ③ 乳幼児の発達支援としての機能も果たすひろばの体験的学習の促進 ④ 保護者支援の重要性の体験的学習の促進 ⑤ 支援者としてのスタッフの行動観察と体験的学習の促進 <p>これらを促進する条件として以下の二つが考えられる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ①有能で理解あるひろばスタッフの介在 ②座学と実習体験の両輪の学習スタイル
	さらに追求すべき点・課題	<ul style="list-style-type: none"> ①地域子育て支援実習を現行の保育士養成カリキュラムの中で位置づけられていない問題（養成校の任意実施） ②子育て支援科目のスキーム・シラバス・カリキュラム・コンポーネント・コンピテンシーの明確化 ③有能なスタッフを養成するための地域子育て支援者研修のプログラム化

4. 考 察

(1) 学生は実習体験から何を学んだのか

本研究において新たに質的研究手法であるSCAT法を用いたことにより、これまでの量的研究だけでは明確に出来にくかった学生の体験過程の中身が明らかとなった。

アンケート調査の結果では、赤ちゃんへの回避感情と子どもへの親和性得点の低下が見られ、赤ちゃんへの接近感情、自尊感情には全体としては有意差が見られなかった。

しかし、インタビューの分析から考えられることとしては、演習前後での自己効力感の高低に関わらず、程度の差はあれ、いずれもが、以下の点をこの演習では体験し学びが促進されていることが明らかになったといえるだろう。

- ① アタッチメント形成過程の参与観察とその体験的学習の促進
- ② 乳児の成長発達を観察し体験的学習を促進
- ③ 乳幼児の発達支援としての機能も果たすひろばの体験的学習の促進

- ④ 保護者支援の重要性の体験的学習の促進
- ⑤ 支援者としてのスタッフの行動観察と体験的学習の促進

特にアタッチメント形成については、保育者が最も理解しておかねばならない重要な心理発達課題のひとつである。^{xii}

しかしながら、学生たちが語るとおり、通常の保育実習や施設実習では乳幼児期初期の子どもと親が共にあり親密な関わりを行う過程を参与観察する機会は皆無であるといっている。

親子を教室に招いて継続的に参与観察させることで子どもたちの共感性を高める教育プログラムRoots of Empathyを受けた子どもたちは、母親がちょっとした赤ちゃんの非言語的なサインに気づき、その欲求を満たしていく過程や、母子の温かなやり取りを観察しながら、親子のアタッチメント形成過程を観察学習することを通じ、相手の身になり考える気持ち＝共感性を高めていく効果があると言われている（武田, 2002）。^{xiii}

「ひろば」において学生たちは、母子の温かなやりとりの過程や、母親の赤ちゃんの非言語メッセージを受け取る感受性などを参与観察

し、それがアタッチメントの形成過程を観察学習する機会になっていたと考えられる。このことは、とりもおさず、学生自身の共感性を高めることにも通じると考えられる。共感は対人援助において基本となる能力であることは言うまでもない。

また、学生たちの語りからは乳児と親には直接関わる機会が少ない保育実習では、乳児や親にどう関わっていいか自信が持てなかったり不安や苦手意識を持ったまま保育士となっていく様子がうかがわれた。「ひろば」における乳児と親との直接的な関わりの体験が、“親とは大変な仕事である”ことを身をもって実感し、親を見る目が変わっていく過程がうかがわれる。そうした体験過程が、アンケート結果での子どもへのマイナス感情を増加させたといえるかもしれない。

すなわち、赤ちゃんはかわいいだけでなく、子育てとは大変なものであるという現実から体験を通して学んだ結果の反映といえるかもしれない。それが、学生によっては、親への畏敬の念、世の中の親に対する畏敬の念として感じられるようになる場合もある。こうした親理解を前提にして保育士が育つことは、保育所保育指針で位置づけられた「保護者支援」が真の意味で実践できる保育者を養成するためには不可欠であると筆者らは考える。

(2) 学生の学びを促進する条件はなにか

次に、以上のような学生の体験的学習を促進する上で重要な条件として浮かび上がってきたのが、

- ①有能で理解あるひろばスタッフの介在
- ②座学と実習体験の両輪の学習スタイル

である。

- ①に関して、5名の学生の聞き取りからは、

スタッフとのやりとりで難しさや問題点は指摘されず、むしろ学生はスタッフを、母親との距離がある自分たちと母親との「調節」をし、「間に入り」、「架け橋になってくれた」と認識していた。上述の通り、保育士になる以前に子育て中の保護者と話をしたり子育ての話を聞く機会がほとんどない学生にとっては、この「ひろば」実習での目標の一つに、「親と積極的に話すこと」を意識する学生も多い。

しかし、結婚も育児もまだ経験していない未婚の学生にとって、母親たちに話しかけることや話をするのは、普段の友達と話すこととは異なり、緊張や不安を感じるのだということが語りからもわかる。その緊張や不安を緩和する緩衝材の役割、つなぐ役割を、さりげなくスタッフが担ってくれている。

例えば学生Cは「スタッフさんのお母さんと自分たちの間に立ってくれる姿とか見ていたら、自分から積極的に行きなきゃいけないんだなって思った」と語っている。そのおかげで、実習目的が円滑に進めていけることにつながっている。

また、学生Cはスタッフを保育者、支援者のモデルとして認識して、非常によくその言動を観察し、自分たちが保育者となるときに行動に取り入れようとしているのが、語りからうかがえた。

学生Aは、「サポーターさんがしていたのが、お母さん方の話をきいてあげること」「お母さん同士が話したいときも赤ちゃんを見てあげたり」「自然とそっとそれに気が付いて、見ておいてあげるし大丈夫よって声かけていた」「その動きと気配りがすごい」と語っている。さらに、サポーターは「支えなきゃ支えなきゃって、堅苦しく」なることなく、「あるがままって言うか、そのサポーターさんの優しさ」がそのま

ま「自然とそっと」でていたのを見て、子育て支援のあり方への印象が変わったと語っている。

学生Bはスタッフが親たちと「同じ目線で話して」いたと印象を語っている。ひろば型子育て支援者のコンピテンシーの1つとして、子育て支援者コンピテンシー研究会(2009)は「人としての存在を尊重する」^{xiv}と指摘しているが、学生たちはスタッフの姿勢からこうした支援者としての在り方そのものを学んでいるといえるだろう。

学生Eは「スタッフさんはお母さんのことをすごく受入れていた。子どもに対してもお母さんの代わりじゃないけど、温かく接しているのを見て、自分が保育者になったときに絶対に大事だなあと思った」「いろんな年齢の子どもがくるけど、その子どもに合った対応をされていた」「保育園の担任と異なり、0歳から3歳までのいろんな子が来る中で一人ひとりに合った対応をされていてすごく勉強になった」と語っている。保護者への支援だけでなく、子どもたち一人ひとりへの接し方もまたその子に応じた対応をしている保育者としての姿勢に気づきと学びを得ている。

橋本ら(2009)^{xv}は、地域子育て支援拠点事業の業務分析指標試案を作成しているが、その中でも拠点事業専従保育士の業務として「フリースペース・ひろば等での利用者対応」の大項目が挙げられ、その中の小項目として「親同士の関係の見守り」「親同士をつなぐ等、親同士の関係への働きかけ」「親子間への意図的な働きかけ」「子どもと遊ぶ」「子どもの世話」「子ども同士をつなぐ等、子ども同士の関係へのはたらきかけ」「親の子どもの世話への手助け」等が挙げられている。学生たちがスタッフの言動から観察したことと符合する。

また、拠点事業専従保育士の業務の大項目には「地域活動支援業務」もあり、その中に「親子と地域の人との関係への働きかけ」「親子と地域の人との関係の見守り」が挙げられているが、スタッフが学生たちと親子の「架け橋」なってくれたことは、まさにこの業務に符合するだろう。

わずか1時間×4回という短期間の実習で学生たちの気づきと学習を促進できたのは、こうした有能なスタッフの存在と介在があつてこそであると考えられる。

著者らは、そのような有能なスタッフを組織的・計画的に養成することも重要な課題と考える。なぜならば、2008年の児童福祉法ならびに社会福祉法改正により地域子育て支援拠点施設事業が保育所と同じ第二種社会福祉事業に位置づけられていたからである。地域子育て支援者養成研修プログラム化も急務であることを、ここで付け加えたい。

②については、学生C、Dが、実習に先立って行われた「子育て支援」の授業とひろば実習の両方があったのが良かったという指摘をしている。座学学習の中で彼女たちの印象に残っていたのが、助産師や妊婦さんの協力を得て行われた妊娠出産に関する授業や、自分が育った遊び環境を思い出して地図に描きシェアするワークショップ、母親から自分を育てた子育て経験を聞き取り発表する授業などであった。

学生Dは「先生の授業もMoveも今やから本当にためになったと思う。やっているときはあんまりわからなかったけど、やり終えると同じ授業をとってなかった友達よりも、この1つの授業があるだけで経験も違うし、知識も多分違うし、ためになりました。自分の目で見るとて大事やなって思った」と語っている。座学と実習の両輪が知識と体験を身体知として結節し

ていくことが実感されている。子育て支援者養成において、非常に重要な点であると考ええる。

同様に、座学（講義・演習）から基礎的知識・情報・簡単な技能を得て、実習に臨むことで、得られる学習効果の違いは、各養成校での施設実習の取り組みからも指摘されている。

横山（2007）は、社会福祉実習の事例研究を通じて、現場の実習指導職員・教科目担当教員・実習学生三者の実習振り返りから、①事前の基本的な学習、②事例研究の組み立て、③コミュニケーションからはじまる利用者理解、④学生のスーパーバイザー力の向上、⑤関係三者の実行ある連携が、実習での学習効果を高める課題として抽出している。^{xvi}

他にも、石山・安部（2008）は、施設実習の動議づけに必要な基礎的知識と技能の習得と施設の置かれている状況理解のための情報や機会の提供の有無が、学習効果に隔たりがでることを短大保育士養成の立場で論じている。^{xvii}

さらに、高橋ら（2011）は病棟病児保育の体験学習を取り入れて短時間で多くの教育効果を得ているが、事前学習・準備が十分であれば、さらに充実した教育効果が期待できたことを述べている。^{xviii}

（3）この授業の意義と限界について

最後に、課題として浮かび上がってきた最も大きな点は、地域子育て支援実習を現行の保育士養成カリキュラムの中で位置づけられていないという点であろう。これまでに見てきたように、保育所保育指針において、明確に「保護者支援」「地域子育て支援」が位置づけられているにも関わらず、現行の保育士養成カリキュラムの中に、子育て支援者養成が位置づけられていない。

白梅学園大学・白梅学園短期大学のように組

織的に取り組み、選択科目として単位認定^{xix}している養成校が見られる一方で、本学同様、ゼミ等で実施している養成校が少なくない。

5. 研究のまとめと今後の課題

本研究では、学生のひろば実習体験過程を明確化することを目的に、質的研究手法であるSCAT法を使用し学生のインタビュー分析を行い、量的研究だけではつかみきれない学生の心理的变化を明らかにすることを試みた。

その結果、ひろば実習は学生に以下のような体験的学びを促進する。

- ①アタッチメント形成過程の参与観察とその体験的学習の促進
- ②乳児の成長発達を観察し体験的学習を促進
- ③乳幼児の発達支援としての機能も果たすひろばの体験的学習の促進
- ④保護者支援の重要性の体験的学習の促進
- ⑤支援者としてのスタッフの行動観察と体験的学習の促進

これらの学びを促進する条件としては以下の2点が挙げられる。

- ①有能で理解あるひろばスタッフの介在
- ②座学と実習体験の両輪の学習スタイル

筆者らが継続してきた授業が、子育て支援のできる保育士養成の準備教育として一定の役割を果たしてきたものといえるだろう。

課題として見えてきたのは、

- ①地域子育て支援実習を現行の保育士養成カリキュラムの中で位置づけられていない
- ②子育て支援科目のコンテンツが明確にされていないこと
- ③地域子育て支援者養成研修がプログラム化されていない

以上3点である。

本研究は、学生のインタビュー調査を基にした質的分析により仮説生成を試みた。つまり、ひろばに学生が入ったときの変化を学生の視点から、学生の心理的変化という切り口に限定して捉えた研究となっている。本来ひろばには、子ども、親、スタッフといった多様な人が交差しており、互いに影響しあいながら場が構成されている。

今後は、学生がひろばに入ること、ひろば全体にどのような変化がもたらせるのかというメゾレベルの変化をさぐる研究が不可欠である。つまりは、子育て支援者が、互いに「支ええられる」関係性を重視し、「同じ目線で」人として対等に尊重する在り方が重要である以上、相互の視点から場全体の変化を、質的に分析していくことが、今後の課題である。

謝 辞

子育て支援ひろばでの実習に理解と協力を頂いている、宇治市こども福祉課、ならびに特定非営利活動法人働きたいおんなたちのネットワーク、見学にご協力を頂いている社会福祉法人宇治市社会福祉協議会ならびに特定非営利活動法人子育てを楽しむ会に深謝申し上げる。

参考文献

- i) 一般財団法人厚生労働統計協会：『「国民の福祉の動向」厚生指標増刊』、第58巻第10号、通巻第913号、p20、(2011)。
- ii) 馬見塚珠生・竹之下典祥：学生地域子育て支援ひろばへの参加による心理的変化とひろば自体の変化に関する考察（その1）京都市文短期大学研究紀要、第48集、pp.30-43、(2009)。
- iii) 馬見塚珠生・竹之下典祥：学生地域子育て支援ひろばへの参加による心理的変化とひろば自体の変化に関する考察（その2）京都市文短期大学研究紀要、

- 第49集、pp.32-49、(2010)。
- iv) 橋本真紀、中谷奈津子、越智紀子、水枝谷奈央、山縣文治：地域子育て支援拠点施設の業務分析指標試案の作成—専従保育士の業務内容の定量的把握に向けて—大阪市立大学大学院、生活科学研究誌・Vol.8《人間福祉学分野》pp.151-163、(2009)。
- v) 財団法人こども未来財団：地域子育て支援拠点事業における活動の指標「ガイドライン」【普及版】第二版、平成21年度児童関連サービス調査研究等事業報告書、主任研究員：渡辺顕一郎（日本福祉大学）、p.16、(2010)。
- vi) 石井章仁：保育士養成校における子育て支援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、(2005)。
- vii) 石塚広美、並木真理子、杉本信：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「母と子活動」への支援を通して—、乳幼児教育学研究、第18号、pp.51-62、(2009)。
- viii) 長谷中崇志：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、pp.145-151、(2009)。
- ix) NPO法人ネットワークとかち、下村一、涌水理恵：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』、pp.92-99、国立総合児童センターこどもの城、(2004)。
- x) 馬見塚珠生、竹之下典祥：学生の地域子育てひろばへの参加を通じて得られた授業設定のあり方、日本保育学会第64回大会発表要旨集、p.383[PA-147]、(2011)。
- xi) 大谷尚：ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—、名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要、54(2)、pp.27-44、(2007)。
- xii) 庄司順一、奥山真紀子、久保田まり：『アタッチメント—子ども虐待・トラウマ・対象喪失・社会的養護をめぐって—』、明石書店、pp.3-220、(2008)。
- xiii) 武田信子：『社会で子どもを育てる—子育て支援都

- 市トロントの発想―』, 平凡社新書, pp.75-78, (2002).
- xiv) 子育て支援者コンピテンシー研究会: 『育つ・つながる子育て支援—具体的な技術・態度を身につける32のヒント』, チャイルド社, pp.54-55, (2009).
- xv) 橋本真紀、中谷奈津子、越智紀子、水枝谷奈央、山縣文治: 前出 iii (2009).
- xvi) 横山登志子: 社会福祉実習の事例研究に関する3者の課題—実習指導職員・担当教員・実習学生の振り返りから—, 北海道医療大学看護福祉学部紀要, No.14, pp.89-97, (2007).
- xvii) 石山貴章、安部孝: 保育士養成機関における「施設実習」の現状と課題 (I) —短期大学「施設実習」に向けた事前指導を通して—, 九州ルーテル学院大学研究紀要, No.38, pp.157-170, (2008).
- xviii) 高橋君江、石田治雄、山田千明、林恵津子: 児童福祉学専攻における病棟保育見学実習の教育的効果について, 共栄学園短期大学研究紀要, 第27号, pp.177-197, (2011).
- xix) 学校法人白梅学園: 『地域と子ども学—子育て支援の実践報告と子ども学の研究』, 白梅学園, pp1-70. (2009).