

学生の地域子育て支援ひろば実習から得られた保育士養成の課題

竹之下 典 祥・馬見塚 珠 生

「子育て支援活動」ひろば実習に参加した学生について、3期にわたるこれまでの調査研究をふまえ、今回は4期目の学生13名にインタビューを行った。その結果、ひろば実習は学生に保育所実習では得がたい2つの体験的学びを促すことが確認できた。1つめは、乳児保育体験、2つめは保護者支援としての母親との交流場面の体験である。その学びを促進する条件についても新たな知見を得た。保育教諭や子育て支援コーディネーターの設置が具体化されるなか、現行の保育士養成課程では不十分な地域子育て支援プログラムの導入が喫緊の課題と考える。

キーワード：地域子育て支援、ひろば、保育士養成、乳児保育体験、母親との交流

1. はじめに

(1) 問題意識

我が国における総人口が2009（平成21）年を境に減少とへと向かい、2013（平成25）年は高齢者人口が3,000万人を超え、国民の4人に1人を高齢者が占めている。一方で、合計特殊出生率（以下、「出生率」と略称する）は、2006（平成17）年の1.26を底に、晩婚化・晩産化傾向も伴って1.35～1.39の水準で推移し、2013年は1.43と前年に続き若干の上昇を示したが、2014年は1.42とわずかではあるが再び下降。15～49歳女性人口は微減で出生数は減少し、超少子高齢社会が着実に進行している。⁽¹⁾

そうした中で、2009（平成21）年度に保育所保育指針（以下、新指針という）が改訂され、2011（平成23）年度からは新指針に基づいた保育士養成が行われている。さらに、乳幼児に対して認定こども園による保育所一幼稚園の一体化が2015（平成27）年度から進められている。

他方、地域子育て拠点施設の整備は、中学校区ごとの全国10,000カ所を目標に整備が行われてきたが、子ども子育て新制度の見直しで8,000箇所以下修正された。

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、新指針第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が、保育士養成課程の科目に加わっておらず、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、著者らは、A保育士養成校（以下、A養成校という）の特科科目として2年間行われた子育て支援ひろば実習（以下、「ひろば実習」という）を保育ゼミで2年間引き継ぎ、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しようと取り組んできた。なぜならば、保育士養成カリキュラムにおいて、「ひろば実習」は非常に重要な課題と考えるからである。

加えて、保育士養成校の学内等に常設する子育て支援ひろばでの体験が学生にもたらす学習効果等を報告している研究がこの数年で、一気に増えた。^{(2), (3), (4), (5)}

そこで、A養成校で著者らが4期にわたり継続的に行ってきたひろば実習の報告と研究成果を明らかにすることが、今後の保育士養成を考えるうえで意義があると考え、3期生までの研究成果を概観したうえで、4期生についての「ひろば実習」報告の研究総括を行うこととした。

(2) ひろば実習の経過

1期生から4期生までの授業形態の比較を【表

1] に示す。

1) 1 期生

著者らは、A 養成校子ども未来コース 1 期生について、馬見塚・竹之下（2009）⁽⁶⁾（以下、「第 1 報」という）で「ひろば実習」についての報告と考察を行い、実習の前後に質問紙による量的調査を行い自尊感情の向上と、逆に対児感情の漸減が見られたことやスタッフ・母親との交流によって、ひろば内の集団力動が働いていることを推察した。

2) 2 期生

馬見塚・竹之下（2010）⁽⁷⁾（以下、「第 2 報」という）では、同様な方法を用いて量的調査を行い、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。

3) 3 期生

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 年度入学生（以下、3 期生

という）からは、全員が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。

3 期生については、特化科目としての子育て支援の講義（座学）は残され [馬見塚担当]、その科目を受講した学生で、ゼミ [竹之下担当] で全員が「ひろば実習」に従事した。3 期生については、竹之下・馬見塚（2011）⁽⁸⁾で報告を行った。

4) 4 期生

4 期生についても特化科目としての子育て支援の講義（座学）は残され [竹之下担当]、その科目を受講した学生で、かつ、ゼミ [竹之下担当] 専攻者が「ひろば実習」に従事した。

4 期生の 13 名はゼミテーマである「地域子育て支援と女性の自立」について 2 年生の 1 年間の課題として取り組み、その一環として「ひ

【表 1】ひろば実習 1 期生～ 4 期生比較表

	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
授業形態	特化科目としての講義と実習	特化科目としての講義と実習
	2009 年度入学 (3 期生)	2010 年度入学 (4 期生)
体験ひろば箇所数	1 箇所 (見学 2 箇所) + 行事	1 箇所 (見学 2 箇所)
参加回数	4 回 + 行事 1 回 = 5 回	6 回
一つの班の人数	3 人	3 人
総体験時間	7 時間 + 見学 4 時間	9 時間 + 見学 4 時間
曜日	火・木	火・木
期間	前期または後期	前期 4 回 / 後期 2 回
形態	週 1 回で 4 週連続と行事・見学	週 1 回 4 週連続・後期 2 週と行事・見学
方法	1 つの班が一月ごとで通年	1 つの班が一月ごとで通年
同行	往路のみ教員が同行	往路のみ教員が同行
学生数	21 人	18 人
授業形態	特化科目としての講義とゼミ活動としての実習	特化科目としての講義とゼミ活動としての実習

ろば実習」に従事した。

(3) 研究の経過

筆者らは1期生・2期生の「ひろば実習」を通じて、①学生自身の心理的变化および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)⁹⁾。

それによると、「ひろば実習」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、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サイクル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、2つの先行研究で学生から「ひろば実習」の前後に実施したアンケートと、その結果から選抜した学生にインタビューしたことを素に導き出したものである。ところが、研究上の限界があると考えられた。すなわち、量的分析という数値の前後比較は、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った。

そこで、竹之下・馬見塚(2011)¹⁰⁾において、3期生5名を対象に、以下の研究を行った。

- ㊦ 定式化された質的分析方法(SCAT法)に則ってインタビュー分析を行い、学生の「ひろば実習」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た。
- ㊧ そこから、子育て支援者養成の視点で「ひろば実習」の意義と限界や課題を明らかにした。

結果、「ひろば実習」前後での自己効力感の

高低に関わらず、程度の差はあれ、5名ともの学生が、以下の学びが促進されていることが明らかになった。

- 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り¹¹⁾、現行の保育士養成課程にない「ひろば実習」の有効性が確認できた。

(4) 本研究の目的

本稿では、4期生に対して、SCAT法による質的調査を用いた仮説生成に再度取り組み、3期生で得られた結果を検証するとともに、ひろば実習が学生にもたらす意義と、現行の保育士養成課程の実習上の課題を明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 調査対象

本研究の調査対象は、4期生15名のうち13名。彼女らに対し半構造化インタビューを行った。質問項目は、実習当初のひろばの印象、実習で得た学び、他の学外実習で得られなかった学びの内容、ひろばの相違点、座学(講義)との関連についてである。

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。^{注1)}

(2) 倫理的配慮

調査を行う前に、全員に調査の目的・方法・結果の公表・録音された音声の取扱い、個人として特定されない、成績評価に反映されない等の詳細な説明を行い、同意を得た者のうちイン

インタビューである竹之下または馬見塚いずれかと30分程度の時間が確保できると確認できた13名について依頼・実施した。

3. 結果

(1) 4期生13名のインタビュー調査とSCAT法による分析結果

インタビューした学生のうち代表的な3人のストーリーライン／理論的記述／さらに追及すべき点・課題を示した【表2】。さらに13名を統合化した結果を【表3】に示す。

4. 考察

(1) 学生は「ひろば実習」から何を学んだのか
本研究において新たな質的研究手法であるSCAT法を用いて検証を行い、4期生のインタビュー分析から、以下の点についての学びが促進されたと考えられる。

- ①アタッチメント形成過程の母子相互作用について参与観察により学習が促進された。
- ②乳児保育体験により乳児の成長発達を観察

し理解が促進された。

- ③保育所・幼稚園実習との比較から環境構成の違いと多様性への気づきがあった。
- ④保護者との直接コミュニケーションをもつ機会を得て、保護者や子育ての具体的なイメージが可能となった。
- ⑤支援者としてのひろばスタッフの行動観察によって保育所保育士との専門性の相違を感得した。

特に、①母子相互作用の直接観察学習、②乳児との関わり経験、④保護者との直接コミュニケーション体験の機会は、竹之下・馬見塚(2011)で報告した3期生の結果と一致する。

通常の保育実習や施設実習では乳児保育を体験する機会がほとんどない。母親と直接会話するなどのコミュニケーション機会は皆無と云っていい。まして、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が得られない。

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

【表2】 代表的な3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、複数のひろばでの実習体験を通じて、環境構成への視点やスタッフとの関与、母親の態度の違いや子どもに関わる密度の違いなどを比較的早い段階から掴みとっていた。特にひろばが自宅同様の家庭的雰囲気保てるかどうかによって、母子の態度にも違いあることを指摘している。母親とコミュニケーションを自分からとることは難しかったが、応答性の高いスタッフの力量を感じモデリングし、最終的に保護者とのラポール形成の重要性に思いが至っている。また、乳児保育の経験不足も反復することが大切であること、乳児に対する一般的な先入観の見直しなどを行っている。親子一緒の場だからこそ、母子の相互性を観察する機会や、母親から直接、妊娠・出産についての体験談を聴く機会が得られた。保育所実習や幼稚園教育実習では得られない体験となった。また、学生同士で毎回協議して工夫するPDCAサイクルを繰り返すグループとして機能していた。同時に、講義で得た知識や情報をひろば体験により連関して思い出し、身体知として獲得している。
	理論的記述	<ul style="list-style-type: none"> *ひろばでの実習で得られるものとして、保育所・幼稚園との環境構成の違いと親子の多様性への気づき。乳児の保育体験、母子相互の参与観察学習の機会、保護者（母親）との直接コミュニケーションを持つ機会、ひろばスタッフの専門性について学習する機会となる。 *こうした学習を可能にしている条件として、複数のひろばでの実習・見学の実施により、1カ所で気づきえなかった学びを保証している。 *講義で得た知識や情報を内面化できている。
	さらに追及すべき点・課題	<ul style="list-style-type: none"> *乳児保育の体験不足。 *保護者支援として母親との交流経験場面の創出。

学生B	ストーリーライン (現時点で いえること)	この学生は、ひろばの環境構成についてさまざまな言葉で語り、物的および人的環境の強みに注目して、関連づけて考えていくことができている。具体的なスタッフの発言や母親との会話によく注目しており、そこからスタッフの親同士の繋ぐ技術などを学び取ることができている。しかし、子育て未経験の学生は自分が親やスタッフから、どう見られているかという意識が最初に緊張感や関わりへの消極性を生んでいるようである。そこに、学生も積極的に参加しやすい構造が設定されていると「赤ちゃんひろば」での母親3人グループの中の1人としてスタッフと一緒にいる)、親同士の交流、親と自分の交流、母子の交流、自分と赤ちゃんの交流という三者の関係性について関与しながら学習することが可能なようである。
	理論的記述	<ul style="list-style-type: none"> *ひろばでの地域子育て支援実習で得られるものとして、保育所・幼稚園との環境構成の違いと多様性への気づき。乳児の保育体験、母子相互の参与観察学習の機会、保護者との直接コミュニケーションを持つ機会、ひろばスタッフの専門性について学習する機会が挙げられる。 *こうした学習を可能にする条件として、子育て経験がない学生が臆せず、母子が複数いる場からの学びを促進するのは、学生が参加しやすい構造化された場の設定などが効果的だと示唆される。
	さらに追求すべき点・課題	<ul style="list-style-type: none"> *乳児保育の体験不足。 *保護者支援として母親との交流経験場面の創出。
学生C	ストーリーライン (現時点で いえること)	保育士養成校の志望学生の大半は、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。この学生も、入学後の保育所実習以外に経験していないが、ひろば体験を通じて、乳児保育の具体的な場面提供となった好例といえる。理解ある母親・スタッフの存在が乳児保育の経験不足を補ってあまりある体験となった。そのことは、ゼミ活動による地域子育て支援活動の経験がすべて勉強になったという感想と、就職後の実務に対する不安を払拭する発言に至っている。また、出会う母親から受けた子ども観や育児体験だけではない結婚・出産などの会話を通じて、女性としてのロールモデルの形成に役立っている。そして、実感として地域子育て支援の重要性を獲得している。
	理論的記述	<ul style="list-style-type: none"> *この学生は、通常の保育所実習や施設実習で得られない乳児保育の経験を、2つのひろば実習と2つのひろば見学で重ねた。同時にひろば自体の比較や個々の母子関係、乳児の発達の個性に着目できるようになった。 *母親とのコミュニケーションを通じて、女性のロールモデルを形成し、同時に母親理解に繋げ、就職後の現場実践の見通しや自分自身の育児にまで展望を持てるようになった。保育士志望学生にとって、如何に理解あるスタッフや母親との交流が重要であることを示している。
	さらに追求すべき点・課題	<ul style="list-style-type: none"> *乳児保育の体験不足や保護者支援として母親との交流経験場面の創出。 *乳児保育・乳幼児心理・家庭支援の学習を身体知として繋げる実際的な実習の必要性。

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）¹²⁾。

A 養成校において、例年「ひろば実習」に参

加してきた学生たちについても、母子の自然な交流を参与観察し、母親が赤ちゃんの非言語メッセージを受け取る敏感さ、また行動を予見した次の動作への対応として、危険回避や授乳・おむつ替え・午睡などの場面を観察学習することで、自ずとそれがアタッチメント形成過程や母子相互作用を学習する機会になっていたと考えられる。4期生についても同じことが言える。

【表 3】 13 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)	乳児保育体験の乏しい保育士志望学生にとっての「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り、かつ親子が一緒に居る場面での子どもと親の相互作用を観察する貴重な機会となる。さまざまなひろばを体験・見学することで、その環境構成の多様性にも気づく機会となった。母親と話す機会も保育所実習では得がたく、保護者を理解する経験となっている。このように、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ことに気づく学習機会となっている。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。学生もスタッフのつながりの役割に注目していた。こうした理解をすすめるためには、座学としての講義において学んだ知識が実習体験と結びついて身体知とようになっていくことが必要である。
	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母子相互作用の参与観察学習の促進 ②乳児保育の体験的学習と乳児の成長発達理解 ③保育所・幼稚園との環境構成の違いと多様性への気づき ④保護者との直接コミュニケーションをもつ機会とその重要性 ⑤支援者としてのひろばスタッフの行動観察による保育所保育士との専門性の相違 <p>ついで、⑤を効果的に学習する方法として、⑦複数個所での見学や実習を行うこと、④学生が親と一緒に参加しやすい構造化された場の設定をすること、⑦座学としての講義と実習の両輪での学びが身体知として内面化されることが示唆された。</p>
	さらに追求すべき 点・課題	<ul style="list-style-type: none"> ①乳児保育の不足 ②保護者支援・保護者との交流機会が皆無

たとえば、学生は「来られているお母さんとかは、乳児さんは幼児と違って、(中略)関わり方とか、言葉じゃなくて、いろんなものを通してとか、反応を通した中で関わったりするのも大切だと思った」。あそびに関しても「遊びの入り方がうまいというか、子どもと壁がないというか、自然と子どもと遊んでいけるみたいなのところが凄かった」と感じている。また、「おもちゃとかを口に入れてしまうと飲み込む危険性があるから危ないっていう感じで、すばやく子どもからおもちゃを離したりして、こういうのは大事なことだなと思った」と語っている。

その条件として、複数のひろばを比較して、家庭的な雰囲気がないと、このような母子相互作用が見られないことに気づき言語化している。「どこか友達のお母さんの家とか、いこの家とか、何かそんな感じ。人との距離が近いなっていうのを感じた。アットホーム的な」や

「最初、ほんとにどこにいても誰が何しているか見える状態で、私、どう動いたらいいのだろう、みたいな感じでドキドキしてたけれど、そういうのもなくなって安心感とか出た」。さらに、「お母さんも一緒に行っていることで、普段、家とかじゃ言えないこととかも、お母さん何人かとスタッフさんを交えて、いろんな普段の日常のことや、お兄ちゃん、お姉ちゃんのこととかも言っておられることがあって、お母さんの息抜き場としてもすごく良いところなのかなと思いました」と感想を述べている。また、「幼稚園とか保育園だったら、お母さんがどう接しているのかが分からないけど、広場では関わり方が分かるし、やりとりとかが見られるとか、お母さんの内面が、全部は見られないかもしれないけど、見られる気がする」とも言及している。

この点は、ひろば設置の運営方針にもよるが、

スタッフの力量や意識の差異であること。何より母子が安心できる場となっているか否かを学生たち自身が感得している。ある学生は「スタッフの方がお母さんに入られて何か話しているのを見ていたら、信頼関係ができているといのは、1時間も行ってなかったんですけど感じました」また、「すぐ近くにお母さんがいるという安心感の中で遊んでいるなどいのは感じますね」といった観察を行っている。

また、従来から学生たちの語りでは、乳児や親にどう関わっていいか自信が持てない、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。4期生も同様であるが、実習を重ねる中で、スタッフや母親からの働きかけもあって、妊娠・出産・育児の実際の大変さを実感できたことにより、就職後の乳児保育実務や親支援への希望を見いだしている。「たくさんの子どもを見れたことも良かったと思います」など、また、母親同士の会話から、将来母親となった時に「ああ、自分も子どもが生まれた時に同じことを思うのだろうなと思った」といったことも感じている。この点は3期生より長い時間ひろばに滞在したことに起因していると推察される。

乳児保育体験についても、「抱き方とかもそのとき知らなかったから、ああ、どうしよう！と思って、パニックっていう感じだったけど、お母さんが優しく教えてもらえて、すごくかわいかった。でも首が据わってないから、抱くのがすごい怖かった。保育所実習では、皆ほぼ首据わっていたし抱っこもこうやって両方でやってたけど、全然そんなじゃない。ああ、倒れるっていう感じで、腕に神経を集中させないといけなかった」と語っている。

筆者らは、こうした保護者理解や乳児保育理解が促進されるプログラムや「ひろば実習」によって保育士が育成されることこそ、新指針で位置づけられた「地域子育て支援」の保護者支援を真の意味で実践できる保育者を養成するために不可欠であると考えている。

(2) 学生の学びを促進する条件はなにか

つぎに、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は、3期生については、

①有能で理解あるひろばスタッフの介入

②座学と実習体験の両輪の学習スタイルであった。

本稿では、⑦複数個所での見学や実習を行うこと、①学生が親と一緒に参加しやすい構造化された場の設定をすることが効果的であること、⑤講義（座学）とひろば実習（体験）が両輪となって学生の身体知として内面化されることが示唆された。

⑦については、ひろば相互の比較による多様な視点への気づきを促す効果があることや、前にはできなかったことをやってみる機会を広げる効果があることが示唆された。たとえば、「保護者やスタッフの方全員が、子どもが何しているかということがわかるような感じだったと思います。おもちゃとかもA広場やったら滑り台とかあって、空間が広いから置いてあると思うんですけど、B広場やったら木でつくられたやつとか、結構、子どもの環境にいいものが置かれているなという感じなんです」「A広場だとかやっぱり人数が多過ぎるんで、C広場もだし、（中略）B広場みたいな少人数でやられてる子育て支援をもうちょっと見たかったなっていうのがあります。だから保育園、就学前の子どもさんがいる、そういう活動、日中にどんなことをしているのかなというのは、2歳以下の3歳になるまでの子を見る機会が少ない」ことを感じ取っている。

環境面の配慮では、「椅子は、牛乳パックでつくってあるんです。固いものじゃなくて、まわりにも布みたいなのをを使って、危なくないように工夫している」また「B広場は机の高さとかも考えて、角っこにはちゃんとクッションカバーがあったし、あとは手作りのおもちゃ、温かさっていうか、手作りならではの良さがあるなあと考えた」と気づいている。

空間構成からは「A広場は広かったり、おもちゃもいっぱいあった、滑り台とか。子どもだけで遊べるし、親も一緒について危なくないよ

うに追いかけてたりとかしておられて、子ども对自身というのがあんまり時間的にはとれなかったような気がします。B広場は、おもちゃも端っこのほうにあったりとかフリーのスペースがあって、お母さんとかもスタッフさんとしゃべってはることもあったし、子どもとかかわれる時間がすごく長かったなあと」感じて、別の学生も同様に「B広場は、お母さんと子どもがちょっと離れてもスタッフさんがいるから安心できるような場所で、A広場は結構お母さんが子どもの行動を目で追いながら近くにいる感じで、そう思ったのは、1歳ぐらいの子がいて私が横にいたんですけど、つかまり立ちとかおして、危なかったら私もすぐ手を出してたんですけど、その後ろに必ずお母さんがおられたから…」と語っている。

子どもとの関係では「C広場で3カ月のお子さんを抱かせていただいたときは、すごく赤ちゃんのおいを感じて、首も据わりかけのときだったので、人の子どもだし特に不安もあったんですけど抱っこさせてもらった。たまたまA広場で大きくなった赤ちゃんを見たときには、おお、成長って早いなというのは、すごい3カ月の赤ちゃんから…、さらに3か月後ぐらいのA広場のときにまた来てられて、ああ！みたいな感じで、赤ちゃんは何か月かですごい成長するって思った」と乳児の発達成長を観察している。

スタッフとの関わりでは、C広場について「スタッフさんが、私たちが初めてというのでスタッフさんが気さくに優しく話しかけてくださり、この子は何々ちゃんといって、結構来てるよ。みたいに言ってもらえて、その輪に入りやすかったなというのはとても助かりました。あと、何回も来られるから、子どもとスタッフさんとかはお母さんから離れてもスタッフさんと遊んでいて、何回も行くことでスタッフさんと子ども、スタッフさんとお母さんの信頼関係がつくられているというのをほんとうに感じました。(中略)日常のことやお兄ちゃん、お姉ちゃんのこととかも話してられることがあって、お母さんの息抜きの場としてもすごい良いところ

なのかなと思いました」と述べている。

このように、環境構成、スタッフの声のかけ方、スタッフの動きなどに目を向け、限られた実習時間内に学生が多く気づきを得て学びを深めるうえでは、複数のひろばが比較できることは効果的であると考えられた。

④については、子育て経験のない学生が臆せず母子が複数いる場で積極的に話したり話を聞いたりして参加関与が増えるほど学びを促進すると考えられた。折に触れ、スタッフや教員が橋渡しをして母親との会話を進めてきたが、一部学生を除いて自ら質問する領域には達しにくく、多くは傾聴する段階で留まっている。

一方で、限られた実習時間の中で、学生が多く導きや気づきを得ている。

一例をあげれば、4期生の数名が母親との会話で印象的に話している共通場面がある。それは、毎年見学を実施している乳児のみのひろばで設定されている3名程度の母親グループに、学生が乳児や赤ちゃんの人形を抱いて話の輪に加わった時のエピソードである。「お母さん3人の真ん中に布敷いて赤ちゃんを中に入れて、学生さんも入ってくださいねと設定された時、結構、勉強になったかなって思う。その3人のお母さんと私がいて、子ども3人いて、その3人のお母さんのうち1人だけ保育士さんがいて、現役で勤められるというのもあって、学生さんね、みたいな感じで話も聞いてもらえたし、お母さん3人で話す話も聞けたし、あれはよかった」。

地域子育て支援を目的としたひろばは、共通した目的を持ちつつも多種多様なひろばが存在する。一般に子育てひろばは自由あそびが主体で設定を行わないが、このひろばは、乳児だけを対象に母親同士の出会いと育児不安解消、地域との繋がりを重要視した意図的な設定に取り組んでおり、構造化されている。このひろばのように、学生が親と一緒に参加しやすい構造化された場の設定をすることが、効果的であると示唆されることから、「ひろば実習」においても考慮されるべき事柄であると考えられる。

⑤については、ひろば体験の場面や振りかえ

り時に講義内容を想起していることから基礎的な知識や情報提供を実務的に行き、一定時間ひろば実習を積み重ねると臨界を迎えると考えられる。「実習でやれた子育て支援は、ゼミに入っていなかったら子育て支援というのは講義で聞くだけだったので、実際に活動されている場所に何カ所か行ったことで、乳児ばかりの1歳未満の子どもとかが居て、助産師さんとかが来たり、赤ちゃんの抱っこ紐でもいろんな物があるとかいうのを今まで全く知らなかった。近くに赤ちゃんいないですし、(中略)講義でしか聞いてなかったので、実際に行ったことで経験することで、こういうことをしているというのをすごいと感じました」と総括的なコメントを述べている。

(3) 現状の保育士養成の課題と今後に向けて

保育所実習でも赤ちゃんの抱っこや世話については、乳児クラスで十分な体験をしている学生は非常に少なく、知識のみの学習で現場に送り出されていくことの不十分さがある。ましてや、保育所実習では保護者と直接関わることがほとんどないという学生が多く、ひろばで母子の普段の様子を見ながら、親と直接コミュニケーションをとる機会を持つことが、親への緊張の軽減、親としての苦勞を知る機会、妊娠－出産－育児を等身大で理解する機会となっており、非常に有効な保護者理解の機会である。

にもかかわらず、地域子育て支援とひろば実習が現行保育士養成カリキュラムに位置づけられていない。筆者らが、保育所保育士をめざす学生に対して、「ひろば実習」を現行の保育士養成カリキュラムの中で取り入れるべきであると考えるのは、これまで述べた効果を重視する理由からである。

5. 研究のまとめと今後の課題

本研究は、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った。その結果、4期生については、「ひろば実習」は以下のような体験的学びを促進していると考

えられた。

- ①アタッチメント形成過程の母子相互作用の参与観察学習の促進
- ②乳児保育の体験学習と乳児の成長発達理解
- ③保育所・幼稚園との環境構成の違いと多様性への気づき
- ④保護者との直接コミュニケーションをもつ機会とその重要性
- ⑤支援者としてのスタッフの行動観察による保育所保育士との専門性の相違

特に①・②・④・⑤は3期生と共通してみられた学びであった。これらの学びを促進する条件として3期生の結果で得られていた2点、

- ⑦有能で理解あるひろばスタッフの介入
- ⑧座学と実習体験の両輪の学習スタイル

に加えて、4期生の結果からはさらに、

- ⑨複数個所での見学や実習を行うこと
- ⑩学生が親と一緒に参加しやすい構造化された場の設定をすることが効果的であること

の2点が示唆された。

課題として見えてきたのは、

- i) 乳児保育の経験不足
- ii) 親支援として母親との交流機会がないこと
- iii) i・iiを補うような「ひろば実習」が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こと

の3点である。

最も大きな課題は、iiiの「ひろば実習」が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であろう。組織的に取り組み、選択科目として単位認定¹³⁾する養成校が少しずつ増加する傾向が見られる一方で、本稿同様にゼミ等で実施している養成校が少なくない。

子ども子育て支援法の施行によって、子育て支援コーディネーターが地域に配置されることが求められる一方で、ますます保育所保育士や保育教諭に保護者支援の能力が求められる。主に4年制保育士養成大学の社会的役割と考えるが、保育士養成カリキュラムの中に「ひろば実習」を明確に位置づけるとともに、保育所保育士や認定こども園保育教諭の保護者支援を念頭

に置いた取り組みが必要な時機にきていると考
える。

注

注1) 全データ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・課題のみ掲載する。

謝辞

子育て支援ひろばでの実習に理解と協力を頂いた宇
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た
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。

また、地域子育て支援の契機を築かれ、高齢者グル
ープとの交流機会も設けて頂いた中村隆子民生委員・児
童委員に厚く御礼申し上げます。

文献

- (1) 厚生労働省ホームページ「参考：合計特殊出生率」
http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/kakutei14/dl/14_tfr.pdf - 2015-09-03-
- (2) 柳瀬洋美「大学における地域子育て支援活動を考
える—一乳児期・子育て支援グループ活動の実
践—」、東京家政学院大学紀要、第49号、2009年、
67-73頁。
- (3) 古田康生「大学を核とした子育て支援事業への参
加が学生相互の気づきに与える影響—異学年集団
によるIPU子育て支援事業『わくわくキッズ広場』
への参加を通して—」、環太平洋大学研究紀要、
第5号、2012年、135-142頁。
- (4) 矢萩恭子「2歳児保育室『あそびば『ほこあ』』
における成果と課題—保育実践力養成と子育て支
援の相互機能の側面から—」、田園調布学園大学
紀要、第8号、2013年、79-102頁。
- (5) 狩野奈緒子、石井美和、淋光江、長谷川茂「子育
て支援広場における『保育相談実践演習』の取り
組み—学生の参加観察後の保育カンファレンスの
活用—」、桜の聖母短期大学紀要、第38号、2014
年、15-31頁。
- (6) 馬見塚珠生、竹之下典祥「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、2009年、30-43頁。
- (7) 馬見塚珠生、竹之下典祥「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）」、京都文教短期大学
研究紀要、第49集、2010年、32-49頁。

- (8) 竹之下典祥、馬見塚珠生「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—」、京都文教短期大学研究紀要、
第50集、2011年、70-81頁。
- (9) 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、2011年、
383頁 [PA-147]。
- (10) 前出 (8)。
- (11) 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、2008年、3-220頁。
- (12) 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、2002年、75-
78頁。
- (13) 学校法人白梅学園『地域と子ども学』、創刊号、
2009年、1-70頁。