

〈原著論文〉

## 子育て支援活動における保護者の視点 - 金蘭おやこクラブのアンケート調査を通して -

Parent's Viewpoint in Childcare Support activities  
- Through a questionnaire survey of KINRAN OYAKOKURABU -

岸本 みさ子<sup>1</sup>, 串崎 幸代<sup>2</sup>, 辻 ゆき子<sup>3</sup>, 宮里 慶子<sup>4</sup>

### 要旨

「金蘭おやこクラブ」で実施しているアンケート調査から保護者が子育て支援プログラムに参加する学生をどのような視点で評価しているのかを検討した。その結果、保護者は専門的な知識や技術について評価しているのではなく、目線を合わせて自ら子どもたちにかかわるという点を積極的に評価しており、子どもにかかわることができないことが課題だとしていた。保護者が学生のかかわりに対して評価する基準は「子どもへの直接的なかかわり」が根底にあるという結論を得た。養成校においては、保育技術を学ぶ前に、子ども（人）とかかわり合える力の獲得を促すプログラムの拡充が必要である。

キーワード：子育て支援, 保育者養成, かかわり方

Childcare support, Childcare worker training, How to contact

### I はじめに

核家族化の進行や少子化問題、子育ての孤立などの問題から、行政が中心となり支援政策が打ち出されてきた。まずエンゼルプラン（1994）が策定され、子育てを夫婦や家庭間の問題として捉えず、行政や企業、地域などが子育てを支援していくという考えを提示した。同時に緊急保育対策等5か年事業（1994）では、10年間で子育て支援の構築を目指した。その後、少子化対策推進基本方針（1999）・新エンゼルプラン（1999）が発表された。2001年には仕事と子育ての両立支援策の方針が提示され、少子化社会対策基本法（2003）に基づく大綱として、2010年に子ども・子育てビジョンが出された。その後子ども・子育て支援法（2013）が策定された。また、地域・子育て支援事業を元に作成された地域子育て支援拠点事業における活動指標「ガイドライン」（2017）では、地域子育て支援拠点は、親同士の出会いと交流の場であり、子どもたちが自由に遊び関わる場であるとしてい

る。また、そこに関わる支援者は、まず温かく迎え入れること、身近な相談相手であること、利用者と利用者・地域をつなぐことなどが挙げられている。

2017年に告示された「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」では園が主体となり、①通園している子どもに対する支援、②通園している子どもの保護者に対する支援、③地域の保護者に対する支援を実施する必要性を明記している。子育ては家庭だけで行うのではなく、地域も協力する体制を整えていくことが定着している。

このような支援体制のもと、子育て親子の交流の場や、情報提供、子育てに関する講習、相談援助といった活動がさまざまところで実施されており、本学でも保育者養成校における地域子育て支援の一環として「金蘭おやこクラブ」を開設した。實川ら（2017）は、同様の取り組みの中で、学生が参加する際の困難感として、子育てに関わる経験の少なさと、子育てへの戸惑いや難しさを挙げ

- 
- |   |                  |        |       |        |
|---|------------------|--------|-------|--------|
| 1 | Misako KISHIMOTO | 千里金蘭大学 | 生活科学部 | 児童教育学科 |
| 2 | Yukiyo KUSHIZAKI | 千里金蘭大学 | 生活科学部 | 児童教育学科 |
| 3 | Yukiko TSUJI     | 千里金蘭大学 | 生活科学部 | 児童教育学科 |
| 4 | Keiko MIYAZATO   | 千里金蘭大学 | 生活科学部 | 児童教育学科 |

受理日：2017年9月8日  
査読付

ており、子どもや保護者へのかかわり方に戸惑いを感じている学生が多いことを示している。また、保坂ら(2012)によると、保護者は子育て支援プログラムに参加して、学生の援助に対して評価する意見が多く挙げられていると報告しており、多くの学生がスタッフとして参加することで、子どもと適度な距離を保つことができ、子どもを客観的に見る時間が持てるとしている。親子に対するプログラムの実施と、学生が参加しながら学ぶ教育活動として開かれている金蘭おやこクラブの10年間の取り組みの中で、支援スタッフの一員として参加している学生に対し、保護者はガイドラインが示すような課題や、保坂らが提示している学生の援助を評価しているのだろうか。本研究では保護者へのアンケート調査から、保護者が子育て支援プログラムに参加する学生をどのような視点で評価しているのかについて明らかにする。それにより保護者のニーズを知り、援助者として参加する学生の在り方について考える。

## II 金蘭おやこクラブとは

千里金蘭大学では、地域貢献活動の一環として2007年度から「金蘭おやこクラブ」を立ち上げ、今年で11年目を迎える。この活動は、地域の子育て世代への支援だけではなく、保育者・教育者を目指す学生指導の一環として位置づけられてきた。その活動の中で、保護者が活動を振り返る活動記録と、大学側の運営に関するアンケート調査を毎回行ってきた。

金蘭おやこクラブの取り組みを始めてから10年経過したことを踏まえ、今までの10年間を振り返り、今後の活動の方向性を検討するために、アンケート調査の分析を行うこととした。今回は、金蘭おやこクラブに参加している保護者が、プログラムに参加している学生の関わりについて、どのような視点で評価しているのかを分析する。そこから、子育て支援活動に参加する保護者が求めているニーズを見出し、学生に必要な力を検討し、今後の活動に役立てたい。

### 1. 金蘭おやこクラブ概要

#### ①主旨

「子どもを学ぶ。わたしと出会う。社会に生きる。」をコンセプトとして、乳幼児の子育て支援を目的に実施し、同時に学生も、体験的に学ぶ機会とし

て所属ゼミ単位で参加するものとする。

#### ②目的

地域貢献活動として、乳幼児とその保護者の良好な関係形成や発達促進のための保育活動を行うとともに、学生がそれに参加することで学ぶ教育活動の一環とする。その目的は、次の3点である。

- 1) 大学の人的・物的資源を地域の子育て・子育て支援に向けて役立てる。
- 2) 参加する親子・学生・教員などが協働し、子育て支援の場を創り上げる。
- 3) 学生の実体験の場とする。

#### ③目標

- 1) 担当教員の指導をもとに親子で活動に取り組む。
- 2) ゼミ学生が子どもの遊びのサポートをする。
- 3) 参加者同士が交流する。
- 4) 参加者のニーズをもとに子育て学習などの機会を企画する。

#### ④実施内容

地域の就学前の乳幼児(0~5歳児)をもつ保護者が登録し、登録親子を対象に、本学のプレイルーム等(児童教育学科付属施設)にて、保育活動を行う。

#### ⑤実施方法

担当教員の指導のもと、専門スタッフ(保育士等)とゼミ学生たちが、親子活動のサポートを行う。

#### ⑥実施プログラム

- 1) 12から14回のプログラムを年齢や季節に合わせて設定する。
- 2) 一日のデイリーは、朝の集い、課題保育、おやつ、おわりの集い
- 3) 学生によるプログラム(絵本の読み聞かせ、手遊びなど)

#### ⑦学生たちの参加形態

学生たちは1年次通年の授業の一環として(隔週もしくは、3週間に一度)金蘭おやこクラブに参加し、保護者や子どもたちと接している。プログラムに参加しない授業回は、体験後の振り返りや、次回プログラムの準備物を用意するなどの活動を実施している。

## III 目的

プログラムに参加した保護者に対して、参加学生の取り組みをどのような観点で評価しているのかを明らかにする。

## IV 方法

### 1. 調査時期と調査対象

調査期間は2008年4月から2016年1月までの9年間である。金蘭おやこクラブでは、年間24回程度のプログラムを実施している。その都度振り返りとしてアンケートを行い、9年間で合計215回の実施となった。

調査対象は、金蘭おやこクラブに参加した保護者延べ259名である。(表1) プログラムへの参加は1年限りとしており、年度をまたいで参加した保護者はいなかった。

表1 金蘭おやこクラブ参加組 (保護者人数)

	水	金	合計
2008	18	18	36
2009	16	15	31
2010	15	15	30
2011	15	15	30
2012	15	15	30
2013	15	15	30
2014	12	12	24
2015	12	12	24
2016	12	12	24
合計	130	129	259

### 2. 調査方法及び内容

プログラム実施後に、本日の振り返りとしてアンケート調査を行った。「学生の援助に関して評価したいこと(積極的・消極的)」の項目について、積極的なかかわり及び消極的なかかわりの2項目に分類し、自由記述形式で回答を求めた。保護者が積極的なかかわりであると感じる視点と消極的なかかわりであると感じる視点に関して分析した。

自由記述内容の総数は7,518件であり、そのうち積極的なかかわりが7,287件、消極的なかかわりが231件であった。

### 3. 分析方法

調査によって得られた自由記述回答を、テキストマイニング用のKH Corderソフトにより、語彙頻度の分析を行った。また、階層的クラスタ分析を行い、語の出現パターンが類似した語の組み合わせを抽出した。さらに共起ネットワークを作成し、語彙の前後でどのような表現がなされているかの検討を行った。

積極的なかかわりの分析法として、階層的クラ

スタ分析では、最小出現語数を50に設定し、併合水準から12クラスターに分類した。共起ネットワークの作成は、最小出現語数50 描写40に設定した。その際、互いに強く結びついている部分を自動的に検出してグループ分けを行い、その結果を色分けによって示すサブグラフ検出(random walks)を使用した。また、共起ネットワークを作成して、最小出現最小語数を40とし、Jaccard係数を0.2以上に設定して分析した。

消極的なかかわりの分析法として、階層的クラスタ分析では、最小出現語数を5に設定し、併合水準から4クラスターに分類した。共起ネットワークの作成は、最小出現語数5 描写40に設定し、互いに強く結びついている部分を自動的に検出してグループ分けを行い、その結果を色分けによって示すサブグラフ検出(random walks)で示した。また、共起ネットワークを作成して、最小出現語数を3とし、Jaccard係数を0.2以上に設定して分析した。

### 4. 倫理的配慮

参加者へは、研究教育目的のためのアンケート調査について、申し込み時に書面と口頭にて説明を行った。アンケートは全て無記名で実施し、個人が特定されることはないことを説明し、同意を得た保護者のみを対象とした。

## V 結果

### 1. 積極的なかかわり

自由記述データを前処理し、分析対象ファイルに含まれる全ての語(総抽出語数)は、59,599(使用20,595)語、何種類の語が含まれるかを示す異なり語数は2,000(使用1,688)語が抽出された。

上位10単語には「子ども」「声」「遊ぶ」「積極」「一緒」「話しかける」「学生」「楽しい」「見る」「関わる」といった語が挙げられた。その他、頻出する語の上位150語とその出現回数は表2の通りである。

階層的クラスタ分析では12クラスターに分類できた。(表3) クラスタ1は名前を呼ぶ、クラスタ2は絵本を読む、クラスタ3は遊びに誘う、クラスタ4はたくさん話しかける、クラスタ5は子どもと積極的に関わり、楽しく遊ぶ、クラスタ6は様子を見る、クラスタ7は常に目を配ってくれることで安心、クラスタ8は人見知りで離れられない子どもにも、最後まで根気

強く付き合ってくれる、クラスター9は様々な活動に上手に丁寧に対応する、クラスター10は学生が慣れること、クラスター11は目線を合わせる、クラスター12は笑顔で優しく接することとなった。

図1は、共起ネットワークによる共起語を可視化した結果である。強い共起関係ほど太い線で描画され、出現数が多い語ほど大きい円で描かれている。「子ども」という語の周りに「積極」「声」「関わる」「話しかける」という語が共起し、「遊ぶ」には「一緒」「楽しい」といった語が共起していた。また、Jaccard係数を0.2以上に設定した分析では(図2)、「一緒-遊ぶ」「絵本-読む」「遊び-誘う」「興味-引く」「名前-呼ぶ」といった語に高い共起関係が示されていた。

表2 保護者の記述に頻出する上位150語 (積極的)

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
子ども	1059	手遊び	53	プール	23
声	859	参加	48	少ない	23
遊ぶ	508	時間	48	洗う	23
積極	373	ボール	45	お話	22
一緒	330	楽しむ	44	拾う	22
話しかける	306	誘導	43	シアター	21
学生	282	引く	42	パネル	21
楽しい	257	恥ずかしい	42	悪い	21
見る	248	粘土	42	感じる	21
関わる	237	見守る	41	感謝	21
接す	232	聞く	41	見せる	21
遊び	212	水遊び	40	初め	21
誘う	208	息子	40	前	21
笑顔	199	ペース	39	申し訳	20
思う	188	面倒	38	多い	20
たくさん	186	散歩	36	動き回る	20
上手	153	最初	35	入る	20
優しい	145	話	35	良い	20
丁寧	127	ママ	34	輪	20
子	117	走り回る	34	いろいろ	19
名前	114	抱っこ	34	行動	19
付き合う	101	機嫌	33	姿	19
手	99	泣く	33	七夕	19
呼ぶ	91	行く	33	出る	19
常に	89	食べる	33	消極	19
今日	86	親	33	飾り	19
根気	80	喜ぶ	31	体操	19
一生懸命	79	嬉しい	31	大変	19
慣れる	77	手伝う	31	遊べる	19
絵本	76	初めて	31	安全	18
手洗い	74	覚える	30	皆さん	18
気	73	自然	30	顔	18
興味	72	追いかける	30	強い	18
人見知り	72	下	29	親切	18
読む	72	教える	28	本当に	18
合わせる	71	持つ	28	もう少し	17
目線	68	子供	27	シャボン	17
最後	66	本	27	好き	17
相手	65	寄り添う	26	素敵	17
娘	64	気持ち	26	付き添う	17

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
助かる	62	来る	26	本人	17
対応	61	歌	25	タイミング	16
安心	60	緊張	25	過ごせる	16
作る	58	元気	25	活動	16
離れる	58	言う	25	距離	16
少し	57	反応	25	劇	16
様子	56	感じ	24	座る	16
目	55	使う	24	注意	16
外	54	連れる	24	毎回	16
姉さん	53	お世話	23	話す	16

表3 積極的クラスター

クラスター1	クラスター7	クラスター10			
名前	114	常に	89	学生	282
呼ぶ	91	気	73	思う	188
		安心	60	今日	86
クラスター2		目	55	慣れる	77
絵本	76			少し	57
読む	72	クラスター8		姉さん	53
		子	117		
クラスター3		付き合う	101	クラスター11	
遊び	212	根気	80	合わせる	71
誘う	208	一生懸命	79	目線	68
		人見知り	72		
クラスター4		最後	66	クラスター12	
話しかける	306	相手	65	接す	232
たくさん	186	娘	64	笑顔	199
		助かる	62	優しい	145
クラスター5		離れる	58		
子ども	1059				
声	859	クラスター9			
遊ぶ	508	上手	153		
積極	373	丁寧	127		
一緒	330	手	99		
楽しい	257	ありがとう	84		
関わる	237	手洗い	74		
		興味	72		
クラスター6		対応	61		
見る	248	作る	58		
様子	56	外	54		
		手遊び	53		

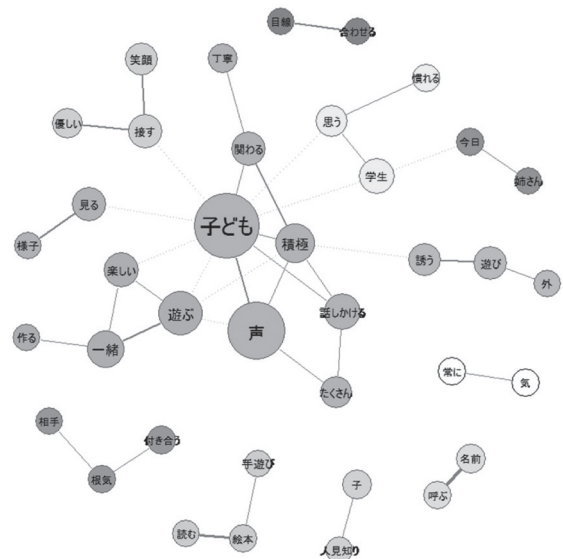


図1 共起ネットワーク (積極的)



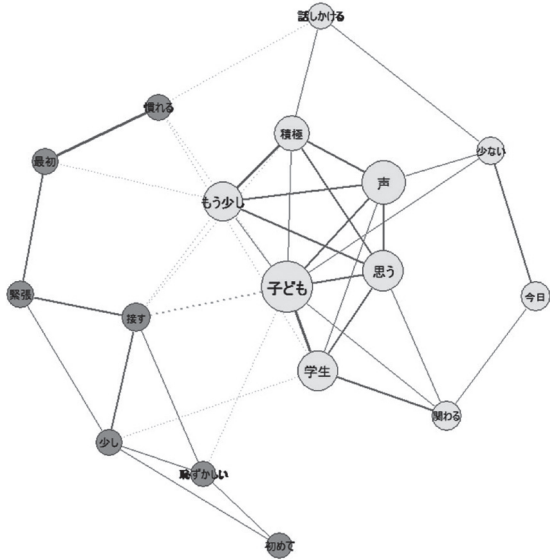


図3 共起ネットワーク (消極的)

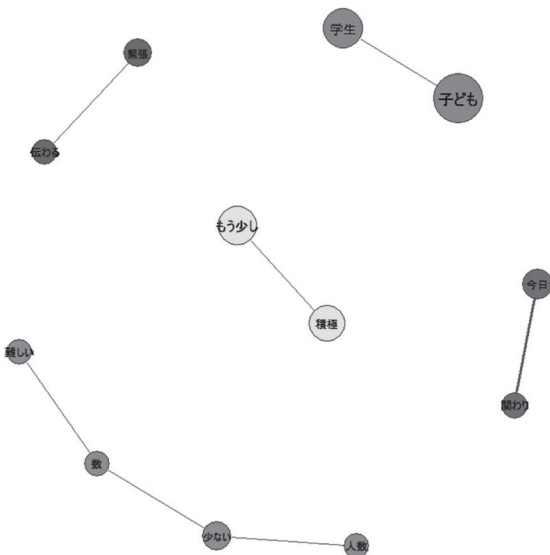


図4 共起ネットワーク (消極的) Jaccard0.2 以上

## VI 考察

学生の参加態度について、「積極的なかわり」という項目に対する回答が7,287件あるのに対し、「消極的なかわり」に関する記述が231件であった事から、保護者は概ね好意的な視点で学生を捉えていることが分かった。また上位10単語には「積極」「一緒」「話しかける」「楽しい」「関わる」などの学生の主体性に関する言葉が挙がっており、保護者は専門的な知識や技術について評価しているのではなく、子どもたちにかかわり、言葉を掛け、視線を合わせて接するという点で評価していることが明らかとなった。

また消極的なかわりについては、恥ずかしい、

緊張する、初めての経験であるといった様々な理由から子どもに関わることができないことが課題だと感じていた。

林ら (2014) は、保育現場が新入職者に望む資質として、「子どもに対する思いやりの心」「子どもに対する信頼感」といった保育者としての人間性や資質、社会人としてのマナーや心構えが重要であると述べており、本調査でも保護者が評価している点は同様の観点であった。また、全国保育士会は「保育士の専門性」として、①専門職としての基盤、②専門的価値・専門的役割、③保育実践に必要な専門知識・技術、④組織性が重要であるとしている。高旗ら (2007) は、保育者養成校で育む力として、コミュニケーション力を挙げている。また、養成の早い時期から健康で明るい性格や、社会人・保育者としての基本的な態度形成への要請も高まっているとしている。藤重 (2014) は、保育者・教育者になるためにはコミュニケーション能力を含む連携や協調が大前提として必要になると述べており、養成学生には明るく元気に保育教育に携わることが重要であるとしている。榎沢 (2016) は保育者の専門性の要素として、「保育の実践過程における専門性」「保育および子どもについての知識・子ども観」「専門性の基盤としての人間性」を挙げている。保育の計画を立てて実践することや子ども理解の重要性を述べているが、その知識や実践を活かすためには基盤としての人間性が不可欠であるとしている。全国保育士養成協議会による専門委員会課題研究 (2013) では養成段階で獲得すべき力として、基礎力 (社会的マナー・仕事に取り組む姿勢・社会的態度)、基本的態度 (他者に対する愛情・思いやり、使命感を持って子どもと接する)、知識・技能 (発達理解・基本的な知識) を挙げっており、保育を実践するためのスキルを獲得していくのは、保育者となり現場で働きながらが望ましいとしている。

保護者が学生のかかわりに対し、積極的である・消極的であると評価する基準は、「子どもへの直接的なかわり」が根底にあると考えられる。本研究においても専門職としての基盤で示されている人間性の部分は、保護者にとっても重要な観点であることが確認できた。よって学生が養成校において学ぶべきこととして、保育技術獲得の前に、まずは子ども (人) とかわり合える力の獲得が求められる。現場での実体験を通して保護者や子どもと関わる経験を積むことは有意義な教育活動

となる。これらの機会を通して、保育者・教育者の基本となる態度の育成が求められる。

## Ⅶ 結論

1. 保護者は専門的な知識や技術について評価しているのではなく、子どもたちに寄り添い、言葉を掛け、視線を合わせて接するという点で評価していることが明らかとなった。
2. 消極的なかかわりについては、恥ずかしい、緊張する、初めての経験であるといった様々な理由から子どもに関わることができないことが課題だと感じていることが明らかとなった。
3. 保護者が学生のかかわりに対し、積極的である・消極的であると評価する基準は、「子どもへの直接的なかかわり」が根底にある。
4. 養成校においては、保育技術獲得の前に、まずは子ども（人）とかかわり合える力の獲得を促すプログラムの拡充が必要である。

## 文献

- 厚労省. (1994). 今後の子育て支援のための施策の基本的方向性について (エンゼルプラン)
- 厚労省. (1994). 緊急保育対策等5か年事業
- 厚労省. (1999). 少子化対策推進基本方針
- 厚労省. (1999). 新エンゼルプラン
- 厚生労働省. (2003). 少子化社会対策基本法
- 厚生労働省 (2016). 子ども子育て新制度
- 内閣府. (2013). 子ども・子育て支援法
- NPO法人子育てひろば全国連絡協議会. (2017). 地域子育て支援拠点事業における活動指標「ガイドライン」
- 文部科学省. (2017). 幼稚園教育要領
- 厚生労働省. (2017). 保育所保育指針
- 内閣府. (2017). 幼保連携型認定こども園教育・保育指針
- 樋口耕一. (2014). 社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して. ナカニシヤ出版.
- 齊藤勇紀・神澤絢子・竹村香・堤幹雄・氏原理恵子・湯澤ちふ美. (2016). 保育者養成校の学生が子育て講座への参加から得られた学びの効果－テキストマイニングを用いた自由記述からの検討－. 社会福祉科学研究, 5, 205-210
- 片岡知子・大下聖治・相馬靖明・松浦浩樹・矢野由佳子. (2012). 養成校における子育て支援－学生と参加親子との実践的関係の場として－和泉短期大学研究紀要, 33, 7-16
- 實川慎子・砂川史子. (2017). 保育者養成課程の地域子育て支援実習における学生の困難間－学生の保護者理解と保護者へのかかわりに注目して－. 千葉大学教育学部研究紀要, 65, 327-334
- 保坂遊・石森真由子・松村万里子・木村昭代・小野真喜子・加藤和子・佐藤万利子・片岡彰. (2012). 保育者養成校における子育て支援活動の試み－保護者ニーズと学生の学びからのプログラム検討－. 聖和学園短期大学紀要, 49, 1-17
- 椎山克己・萩尾ミドリ. (2009). 保育者養成校における子育て支援活動の意義について. 久留米信愛女学院短期大学研究紀要, 32, 41-48
- 石川正子. (2011). 保育者養成校における子育て支援の取組み. 盛岡大学短期大学部紀要, 21, 23-31
- 須河内貢・柏原栄子・河野淳子・土肥茂幸・中村かおり. (2015). 4年生保育者養成校としての地域貢献活動構築に向けての基礎的研究. 大阪人間科学大学紀要, 14, 87-107
- 千里金蘭大学生活科学部児童学科. (2008). 子どもにやさしいまち研究：子育て・子育てを支援する地域社会と大学教育の協働に関する研究 2007年度報告. 2007年度千里金蘭大学奨励研究費研究 報告書
- 吉永省三. (2009). 「地域活動プログラム」の基本的な枠組み. 子ども学研究, 1, 4-8
- 桑名恵子. (2009). 「金蘭おやこクラブ活動」の実施状況と評価分析. 子ども学研究, 1, 9-22
- 林悠子・森本美佐・東村知子. (2012). 保育者養成校に求められる学生の資質について－保育現場へのアンケート調査より－. 奈良文化女子短期大学紀要, 43, 127-134
- 林悠子・森本美佐. (2014). 保育者養成校に求められる学生の保育実践能力と資質について. 奈良文化女子短期大学紀要, 45, 123-130
- 林悠子・高橋千香子・高岡昌子・岩本健一. (2016). 保育者養成に求められる保育者の資質について (2)－就職先へのアンケート調査の前回調査との比較から－. 奈良文化女子短期大学紀要, 47, 71-80
- 高旗正人・中田周作・池田隆英. (2007). 保育者養成に対する社会的要請の調査研究. 中国学園紀要, 6, 149-160

- 藤重育子. (2014). 現場の保育者・教育者から求められる保育者養成学生の資質に関する調査. 東邦学誌, 43, 131-140
- 高山千代・小黒美智子・伊藤民子. (2010). 保育者養成校に対する保育現場の期待－新潟県内幼稚園および保育所へのアンケート調査をもとに－. 新潟青陵大学短期大学部研究報告, 40, 53-65
- 日本保育学会編. 榎沢良彦. (2016). 保育学講座4 保育者を生きる 専門性と養成, 東京大学出版会
- 全国保育士養成協議会専門委員会. (2013). 平成25年度専門委員会課題研究報告書 「保育者の専門性についての調査」－養成課程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み－ (第2報). 全国保育士養成協議会