

〈原著論文〉

# 保育者養成課程の初年次学生が子育て支援活動へ 参加することの意義と課題 —金蘭おやこクラブの教育効果に注目して—

Meanings and Issues of the Freshmen's Participation in Childcare Support Activities in  
Childcare Worker Training Course: Focusing on the Educational Effects of  
"KINRAN OYAKOKURABU"

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

## 要旨

保育者養成課程において、子育て支援活動に学生が参加する取り組みが行われるようになってきているが、初年次の学生がそれらの活動に継続的に参加することは多くない。本論文では、1年生から子育て支援活動に継続的に参加している学生にアンケートを行い、初年次に子育て支援活動に取り組むことの意義と課題について整理した。その結果、初年次の学生にとっては、子育て支援や保育技術について学ぶだけでなく、他の授業の理解を促進する、インターンシップや保育実習に臨む際の技術的な基盤や心理的支えとなる、自分の適性を知り進路を決定する手がかりとなるなどの意義があることが示された。ただし、1年生は専門領域における経験が浅いため、自身がその場に受け入れられているという感覚を保ちながら、体験することとその細やかな振り返りとを繰り返し行えるようにすることが必要である。

キーワード：子育て支援, 初年次教育, かかわり, 教育効果

Childcare Support, First Seminar on Child Studies, Involvement,  
Educational Effects

## I 問題と目的

近年、子育て支援の担い手として保育者の役割の重要性が指摘されている。保育所保育指針においても、平成20年版より、保育士は「子どもを保育するとともに、子どもの保護者に対する保育に関する指導を行う」と記載されており、幼稚園教育要領や幼保連携型認定こども園教育・保育要領においても地域社会における子育て支援や保護者への支援が盛り込まれている。このような流れを受けて、養成段階から子育て家庭を支援する力の育成が求められるようになり、養成校において様々な形態で子育て支援活動が実施されるようになってきている。小原ら(2016)は、これらの子育て

支援活動を「ひろば」型、「教室」型、「鑑賞・発表会」型に分類し、単位取得や学生の参加形態について明らかにした。それによると、四年制大学では、「ひろば」型または「教室型」の活動に「1年生のほぼ全員が参加している」と答えた大学はほとんど無く、「ひろば」型の41.7%、「教室」型の34.6%では「1年生の参加はない」という結果であった。また、学生の単位取得に関しては半数以上が「取得できない」という回答であった。

千里金蘭大学児童教育学科では、「金蘭おやこクラブ」という0歳～就学前の乳幼児とその保護者を対象とした子育て支援プログラムを毎年実施している。「金蘭おやこクラブ」には、1年間同じ親子が大学の長期休暇を除いて毎週参加し(木曜ク

---

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

ラブと金曜クラブで約10組ずつ)、保育スタッフと1年生の学生、担当の教員が様々な遊びを行っている。プログラムは、自由遊び、朝の集い、課題保育(シャボン玉、水遊び、音楽会、運動会、お話劇ごっこなど)、学生によるプログラム(絵本の読み聞かせ、手遊びなど)、おわりの集いで構成され、上記の分類では「教室型」に当たる子育て支援活動を実施している。金蘭おやこクラブには1年生全員が授業の枠組みで1年間継続的に参加し、単位も卒業必修とされている。養成段階の学生が子育て中の保護者と直接的なかかわりをもつ機会が少ないことや養成校における子育て支援活動の単位化が課題であるという指摘がある(橘、2014)なかで、これらは「金蘭おやこクラブ」の大きな特徴であるといえる。また、先述の小原ら(2016)は、「ひろば」型や「教室」型の活動に1年生が参加している四年制大学が少ないことについて、「1年生では、『ひろば』型や『教室』型の活動に参加し、自由に親や子どもと関わることへの学びの準備が整っていないためと考えられる」と指摘しているが、「金蘭おやこクラブ」の活動は地域の保護者の間で好評で、定員の約3倍の参加申し込みがある。このような点を考え合わせると、「金蘭おやこクラブ」は、参加親子に満足度の高い支援を提供することと、保育者としての学びをスタートしたばかりの1年生が参加し学ぶ場であるということを両立できている貴重な例と考えられる。「金蘭おやこクラブ」における学生の学びについて検証することは、養成校において学生の子育て支援に関する力をどのように育てるかを検討するよい手掛かりとなるといえよう。

そこで、本研究では、特に、1年生という早い段階で親子にかかわる体験を持つということが学生にどのような学びをもたらすのか、また、1年生の学生の学びを促進するために教員やスタッフにどのような配慮が求められるのかについて、「金蘭おやこクラブ」へ参加した学生へのアンケート結果をもとに分析し、初年次から子育て支援活動に参加することの教育効果や課題について検証する。

## II 学生の子育て支援活動への参加の教育効果

養成校における子育て支援活動には様々な形態があり、学生によるプログラムへの参加の度合いにもばらつきがあるが、子育て支援活動への参加

には学生に対して一定の教育効果があると報告されている。

竹之下ら(2016)は、6回の体験(9時間+見学4時間)のひろば実習により、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、という体験的学びが促進された、と報告している。

また、小屋ら(2017)は、計4回の子育て支援活動に参加した2年生のレポート分析より、「学生の学びのプロセスとしては、親子の様子を初めて観察することから始まり、関係性を見る視点、相互作用を捉える視点、子どもの主体性を育む視点、子どもの情緒を感じる視点、個別性に敏感に対応する視点、保護者に共感する視点、自分達の活動を客観的に捉える視点において、学びの広がりや深化が見られた」と指摘している。

梶浦ら(2006)は、子育て支援プログラム(7回実施)に希望して2回以上参加した1年生の学生のレポート分析により、学生の教育効果として、①子どもとの関わり方を学ぶ、②子どもたちの成長・発達の確認、③赤ちゃんの抱き方や保育者としての専門家の保育を学習する、④授業での学びの再確認を挙げている。そして、子どもと直接かかわりを持つことは多くの学びがあり、より多くの子どもとかかわりを持つ方が学びの質が深くなる、と指摘している。

萩尾ら(2011)は、継続的に子育て支援プログラムに参加した学生が子ども達に手遊びや絵本の読み聞かせなどの活動を提示する様子をビデオ録画し、5月と11月の時点で保育に必要とされるスキルや態度、適合性の習得度がどのように変化するか調べた。その結果、「話し方」と「接し方」の全てのカテゴリーにおいて有意差が見られ、学生の保育展開力が成長していることが示された。

このように、保育者養成段階における子育て支援プログラムへの参加には様々な教育効果が報告されている。これらをまとめると、主な教育効果として、子どもや親子に対する理解の促進、子どもや保護者へのかかわり方やコミュニケーション技術の習得、保育者スタッフからの保育の専門性に対する学び、子育て支援業務に対する理解の促

進、座学での学びの再認識、などが挙げられる。ただし、これらの研究の多くは梶浦ら（2006）を除いて2年生以上の学生を対象としたものであり、学生のプログラムへの参加回数も数回と少ないものが多い。また、子育て支援の現場での観察や参加体験により幅広い学びが促進されることがわかるものの、教育効果の持続やその後の学習への効果についてはあまり触れられていない。

養成課程において子育て支援を担える保育者を育てることが求められている昨今、学ぶ意欲を持って入学してきた1年生の時期に子育て支援の体験学習をよい形で行うことは、4年間の学びを充実させるために大変有意義であると推測される。本研究では、初年次における継続的な子育て支援活動への参加による学びとその効果について、教育効果の持続という視点も含めて考察する。

### Ⅲ 千里金蘭大学における「金蘭おやこクラブ」への学生の参加形態

金蘭おやこクラブ（以下、おやこクラブと記す）は、千里金蘭大学児童教育学科が実施している子育て支援事業である。1年生の学生は、児童学基礎演習Ⅰ・Ⅱ（卒業必修）の授業としておやこクラブに参加し、乳幼児やその保護者との実際のふれあいを通して、乳幼児の特性や発達を理解し、親子との基本的なかかわり方を学ぶ。学生は、前期は2回の見学と5回のプログラムへの参加（2016年度までは1回の見学と6回のプログラム参加）を経験し、後期は6回のプログラムに参加する。毎回のプログラム後には活動の記録の提出が求められる。学生は、プログラムの中で、子どもや親子との自由遊び、絵本の読み聞かせや手遊び、ピアノ演奏、七夕の会やクリスマス会などの企画・準備・実践を行う。また、プログラムに参加しない週は体験の振り返り・評価と次回のプログラムの準備を行う。児童学基礎演習Ⅰ・Ⅱの授業の到達目標は、「子どもにかかわる基本的な考え方や方法を体験から学ぶことができる」、「保育に必要な基本的技能の実践力をつけることができる」、「子どもを観察する、記録する基本的な力を養うことができる」、「自分自身の適性や今後の課題、進路について考える機会となる」である。

### Ⅳ 研究の目的

本研究は、以上を踏まえ、次の内容について検討する。

- ① 「金蘭おやこクラブ」における学生への教育効果について、学生のアンケートをもとに明らかにする。
- ② 学生の学びが2年生になっても継続されているかを確認し、それが2年生のインターンシップや3年生の保育実習にとって役立つ体験と認識されているか調べる。
- ③ 初年次の学生が子育て支援活動へ参加する際に求められる教員やスタッフの配慮について考察する。

### Ⅴ 研究方法

#### 1. 調査対象

千里金蘭大学の児童教育学科1年生（37名）と2年生（45名）、3年生（31名）を対象とした。

1年生の学生が取得を希望している資格免許は、保育士31名、幼稚園教諭35名、小学校教諭21名（複数取得を希望する者あり）であり、そのうち小学校教諭のみの免許取得を目指している者はいなかった。また、2年生の学生が取得を希望している資格免許は、保育士38名、幼稚園教諭39名、小学校教諭12名であり、そのうち小学校教諭のみの免許取得を目指している者は2名であった。3年生については、調査対象者の全員が保育士資格の取得を目指していた。

調査を行った時点において、1年生は、半年間の活動（2回の見学と5回のプログラム参加）を経験し、2年生・3年生はすでに1年間の活動（1回の見学と12回のプログラム参加）を経験していた。

#### 2. 調査時期

2017年7月

#### 3. 調査方法

アンケートによる調査を行った。質問項目は1年生・2年生共通のものと、各学年独自のものがあつた。3年生については保育実習開始直前で調査に割ける時間に制約があつたため、質問を限定した。



(1) 1年生

1年生は児童学基礎演習Ⅰの最終回で、アンケート用紙を配布し、当日の授業欠席者を除く全員(37件)の回答を得た。

質問内容は以下の通りであった。

- ・取得を希望する資格免許
- ・おやこクラブへの積極的取組みの度合い(5件法)
- ・おやこクラブ活動が楽しかったか(5件法)と楽しかった内容(自由記述)
- ・おやこクラブで苦勞したこと(自由記述)
- ・おやこクラブでの学びに関する自己評価(「子どもへの理解・かかわり」、「保護者への理解・かかわり」、「子育て支援・保育への理解」、「自己理解」に関する16項目。内容は表3参照)(5件法)
- ・おやこクラブでの体験や学びが他の授業の学びに役立っているか(5件法)
- ・おやこクラブでの体験が進路決定に役立つか(5件法)
- ・おやこクラブでの体験を振り返って印象に残っていることなど(自由記述)

(2) 2年生

保育内容「人間関係」の授業で質問紙を配布し、当日の授業欠席者を除く全員(45件)の回答を得た。

質問紙の内容は、以下の通りであった。

- ・取得を希望する資格免許
- ・おやこクラブへの積極的取組みの度合い(5件法)
- ・おやこクラブでの学びに関する自己評価(1年生と同様の16項目)(5件法)
- ・おやこクラブでの体験や学びが2年生の授業の学びに役立っているか(5件法)とその理由(自由記述)
- ・おやこクラブの体験がインターンシップ(2年生の夏休みに実施)でも役立つと思うか(5件法)とその理由(自由記述)
- ・おやこクラブでの体験が進路決定に役立ったか(5件法)とその理由(自由記述)
- ・2年生以降も活動の継続を希望するか(5件法)
- ・おやこクラブでの体験を振り返って印象に残っていることなど(自由記述)

(3) 3年生

「保育実習指導ⅠA」の授業で質問紙を配布し、当日の授業欠席者を除く全員(31件)の回答を得た。

質問紙の内容は、おやこクラブの体験が保育実習でも役立つと思うか(5件法)とその理由(自

由記述)であった。

4. 倫理的配慮

調査を行う前に、研究の趣旨と目的、調査方法について口頭で説明し、無記名回答であること、個人の記述は統計的に処理されるためプライバシーは守られること、調査は研究のためのものであり回答は成績評価に一切反映されないことを伝えた。研究参加の同意は、回答の提出とアンケートへの記入をもって得たものとした。得られたデータは、本研究の研究者以外の目に触れることはなく、また、研究以外の目的で使用されることが無いよう、第一著者が厳重に管理した。

5. データ分析

数量的なデータに関しては、全体的な傾向がわかるように統計的に処理した。自由記述の回答については、まず、記述に含まれる概念を抽出し、類似の意味内容のものをグルーピングし、それぞれにその意味内容をわかりやすく示すラベルを付与した。そして、そのグループごとに、当てはまる記述の数をカウントした。

Ⅵ 結果

1. おやこクラブの活動への取組みの積極度(1、2年生)

図1・図2は、「おやこクラブ活動には積極的に取り組みましたか」という質問に対する回答を示したものである。「とてもあてはまる」または「あてはまる」と答えた学生は、1年生で100%、2年生では85%であった。1年生、2年生ともに、「あまりあてはまらない」または「全くあてはまらない」と答えた学生は無かった。これらから、多くの学生がおやこクラブの活動に積極的に参加したことが示された。

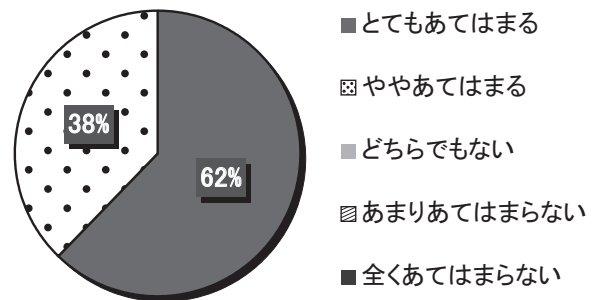


図1 おやこクラブ活動に積極的に取組んだか(1年生)

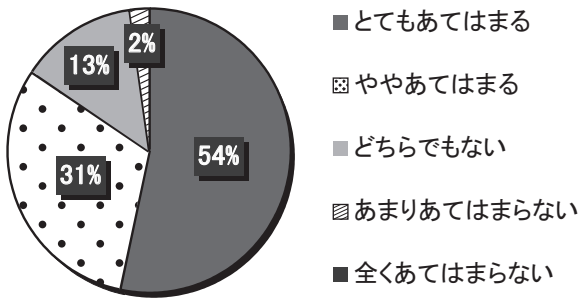


図2 およこクラブ活動に積極的に取組んだか (2年生)

## 2. およこクラブ活動が楽しかったか (1年生)

図3は、「およこクラブの活動は楽しかったですか」という質問に対する回答を示したものである。質問は1年生のみに行った。全員が「とてもあてはまる」または「ややあてはまる」と回答し、学生がおよこクラブでの活動を楽しんでいると感じていたことが示された。

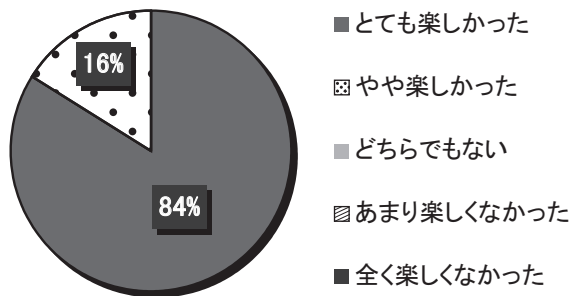


図3 およこクラブは楽しかったか (1年生)

表1は、「どんなことが楽しかったですか」という質問に対する回答(自由記述)をまとめたものである。「子どもとのかかわり」には、「子どもとのふれ合う中で、たくさんの表情がみれたこと」、「子どもと関わり、一緒にいろんな体験ができたこと」などが挙げられた。

表1 およこクラブで楽しかったこと(1年生)(複数回答)

|                       |    |
|-----------------------|----|
| 子どもとのかかわり             | 20 |
| 保護者とのかかわり             | 5  |
| プログラムの内容(水遊び、シャボン玉など) | 5  |
| 学生自身でプログラムを企画・実践した経験  | 1  |
| レポートで活動を振り返ること        | 1  |
| 無記入                   | 11 |

## 3. およこクラブ活動で苦労した点 (1年生)

表2は、「およこクラブで大変だった点や苦労した点はどんなことですか」という質問に対する回答(自由記述)をまとめたものである。

表2 およこクラブで苦労したこと(1年生)(複数回答)

|                        |    |
|------------------------|----|
| 子どもとのかかわり              | 18 |
| 活動の記録を書くこと             | 5  |
| 保護者とのかかわり              | 3  |
| 子どもの名前を覚えること           | 3  |
| 子どもの気持ちが理解できなかったこと     | 1  |
| 子どもの視線を集めること           | 1  |
| 自分のことで頭がいっぱいになってしまったこと | 1  |
| 初めに何をすべきかわからなかったこと     | 1  |
| 同級生との協力の方法             | 1  |
| 無記入                    | 3  |

「子どもとのかかわり」については、「走り回っている子やケンカをしている子を注意することができず苦労した」、「走り回っている子どもや、遊びを終えて片付けをしようとしないう子どもに対しての声掛け」、「子どもが泣いた時の対応など、予想外のことがおきたときに対応ができなかった」などであった。また、「保護者とのかかわり」については、「保護者の方との会話につまった際、少し気まずかった」、「保護者の方がいるので最初ははどうしたらいいかわからなかった」などであった。

## 4. およこクラブでの学び(1、2年生)

表3は、およこクラブでの学びがどのようなものであったかを質問した結果である。質問は16項目あり、「とてもあてはまる」を5点、「ややあてはまる」を4点、「どちらでもない」を3点、「あまりあてはまらない」を2点、「全くあてはまらない」を1点として、各項目ごとの得点を算出した。1年生と2年生の得点の平均値および標準偏差(SD)を以下に示す。

1年生では、16項目すべてにおいて平均値が4.00を超え、高い値となった。学年差を検討するため、t検定を実施したところ、「子どもの発達のイメージを持つことができた」、「子どもの興味・関心が感じられるようになった」、「保護者とのかかわり方がわかるようになった」、「自分自身の性格や行動について理解が進んだ」以外のすべての項目で有意差が見られ、1年生の方が高い得点となった。しかし、2年生の各項目の平均値も、「子どもとのかかわり方がわかるようになった」、「保護者の気持ちがわかるようになった」、「保護者とのかかわり方がわかるようになった」の3項目以外は4.00以上と高かった。学年差はみられるものの、2年生になっても高い得点を維持していることが示された。

表3 おやこクラブでの学びの学年比較

|                                   | 1年生  |      | 2年生  |      | t値   |    |
|-----------------------------------|------|------|------|------|------|----|
|                                   | 平均値  | SD   | 平均値  | SD   |      |    |
| 子どもへの理解・かかわり                      |      |      |      |      |      |    |
| 子どもの発達のイメージを持つことができた              | 4.38 | 0.67 | 4.40 | 0.61 |      |    |
| 子どもの興味・関心が感じられるようになった             | 4.68 | 0.47 | 4.51 | 0.65 |      |    |
| 子どもとのかかわり方がわかるようになった              | 4.30 | 0.73 | 3.91 | 0.91 | 2.05 | *  |
| 子どもの気持ちを理解しようとする姿勢が身についた          | 4.59 | 0.68 | 4.24 | 0.82 | 2.05 | *  |
| 保護者への理解・かかわり                      |      |      |      |      |      |    |
| 保護者の気持ちがわかるようになった                 | 4.19 | 0.77 | 3.49 | 0.91 | 3.68 | ** |
| 保護者とのかかわり方がわかるようになった              | 4.08 | 0.85 | 3.75 | 0.82 |      |    |
| 保育への理解                            |      |      |      |      |      |    |
| 保育を行う際の注意点や配慮について理解できるようになった      | 4.57 | 0.64 | 4.29 | 0.69 |      |    |
| 保育者としての自覚を持った                     | 4.59 | 0.59 | 4.00 | 0.76 | 3.84 | ** |
| 保育における身だしなみや礼儀作法について理解した          | 4.76 | 0.43 | 4.33 | 0.73 | 3.23 | ** |
| 絵本や手遊びをする際の方法や配慮について理解した          | 4.65 | 0.48 | 4.36 | 0.67 | 2.28 | *  |
| 保育における環境づくりの大切さを理解した              | 4.81 | 0.39 | 4.42 | 0.71 | 3.09 | ** |
| 保育の準備・後片付けの大切さを理解した               | 4.78 | 0.41 | 4.49 | 0.65 | 2.46 | *  |
| 一緒に保育を行う仲間との協力やコミュニケーションの大切さを理解した | 4.81 | 0.39 | 4.38 | 0.68 | 3.58 | ** |
| 保育における記録の重要性について理解した              | 4.70 | 0.51 | 4.13 | 0.81 | 3.83 | ** |
| 保育に関する記録の書き方を理解した                 | 4.59 | 0.54 | 4.24 | 0.67 | 2.53 | *  |
| 自己理解                              |      |      |      |      |      |    |
| 自分自身の性格や行動について理解が進んだ              | 4.35 | 0.62 | 4.07 | 0.74 |      |    |

\*\*p<.01 \*p<.05

5. おやこクラブの体験が他の授業での学びに役立っているか (1、2年生)

図4は、「おやこクラブでの体験は他の授業での学びに役立っていますか」という質問に対する1年生の回答を示したものである。全員が「とても役立っている」または「やや役立っている」と回答した。

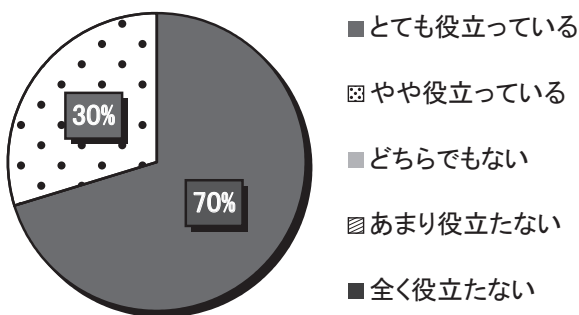


図4 他の授業に役立っているか (1年生)

図5は、「おやこクラブでの体験は2年生以降の授業での学びに役立っていますか」という質問に対する2年生の回答である。「とても役立っている」または「やや役立っている」という回答が78%であった。

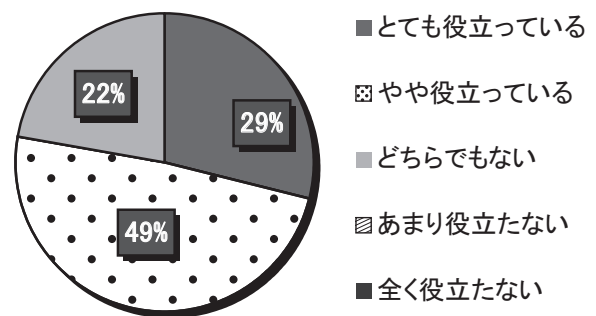


図5 2年生の授業に役立っているか (2年生)

表4は、「そう思う理由を教えてください」という質問に対する2年生の回答(自由記述)をまとめたものである。子どもの発達など、子どもへの理解が多く挙げられた。

表4 おやこクラブ体験の2年生の授業への効果 (2年生) (複数回答)

|                         |    |
|-------------------------|----|
| 発達の理解が促進した              | 10 |
| 体験を基盤に知識を学べた            | 5  |
| 保育内容に関する理解・保育技術がアップした   | 4  |
| レポートや活動の記録が書けるようになった    | 3  |
| 具体的な子どもの姿をイメージできるようになった | 3  |
| 子どもとのかかわり方が理解できた        | 2  |
| 自分の考え方・子どもに対する捉え方が変化した  | 2  |
| 無記入                     | 13 |

## 6. インターンシップ・保育実習への貢献（2、3年生）

2年生の学生は、夏休みに5日間のインターンシップ（保育所・幼稚園・小学校のいずれか）に参加する。図6は、「おやこクラブでの学びや体験はインターンシップにも役立つと思いますか」という質問に対する2年生の回答である。「とても思う」または「やや思う」と答えた学生が85%を占めた。「どちらでもない」と答えた5名のうち3名は小学校教諭を目指しており、インターンシップも小学校で行う予定であった。

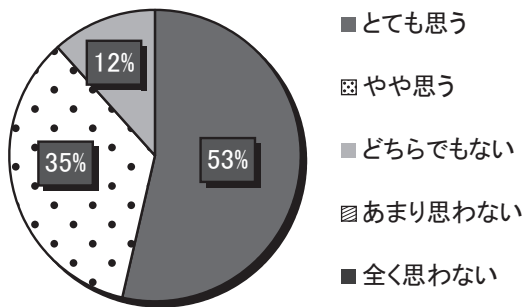


図6 インターンシップへの効果（2年生）

表5は、「そう思う理由を教えてください」という質問に対する2年生の回答（自由記述）をまとめたものである。子どもとのかかわりの経験がインターンシップに行く前の学生にとって大きな支えになっていることが伺われた。

表5 おやこクラブ体験がインターンシップに与える効果（2年生）（複数回答）

|                       |    |
|-----------------------|----|
| 子どもとのかかわりが理解できている     | 18 |
| おやこクラブで学んだ保育技術を実践できる  | 6  |
| 活動の経験があること自体が自分の支えになる | 5  |
| 記録の書き方がわかっている         | 4  |
| 小学校教諭を目指しているのどどちらでもない | 3  |
| わからない                 | 1  |
| 無記入                   | 5  |

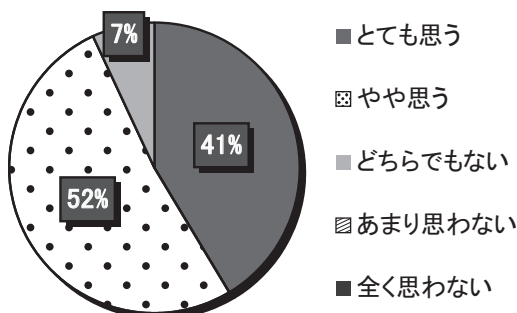


図7 保育実習への効果（3年生）

3年生の学生は、夏休みに保育実習（保育所）を行う。図7は、「おやこクラブでの学びや体験は保育実習にも役立つと思いますか」という質問に対する3年生の回答である。「とても思う」または「やや思う」と答えた学生が93%を占めた。

表6は、「そう思う理由を教えてください」という質問に対する3年生の回答（自由記述）をまとめたものである。インターンシップと同様に、子どもとのかかわりの経験が保育実習に行く前の学生にとって大きな支えになっていることが伺われた。

表6 おやこクラブ体験が保育実習に与える効果（3年生）（複数回答）

|                       |    |
|-----------------------|----|
| 子どもとのかかわりが理解できている     | 14 |
| おやこクラブで学んだ保育技術を実践できる  | 6  |
| 活動の経験があること自体が自分の支えになる | 5  |
| 保護者とのかかわり             | 3  |
| 記録の書き方がわかっている         | 2  |
| 子育て支援と保育所での保育との違いが学べる | 2  |
| 無記入                   | 5  |

## 7. 将来の進路決定（1、2年生）

図8は、「おやこクラブでの体験や学びは取得を希望する資格免許や進路の選択に影響しますか」という質問に対する1年生の回答を示したものである。すべての学生が「とても影響する」または「やや影響する」と回答した。

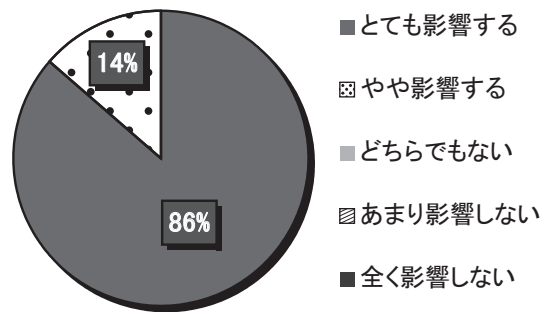


図8 進路決定への影響（1年生）

図9は、「おやこクラブでの体験や学びは取得を希望する資格免許や進路の選択に影響しましたか」という質問に対する2年生の回答を示したものである。「とても影響した」または「やや影響した」と答えた学生は77%であった。



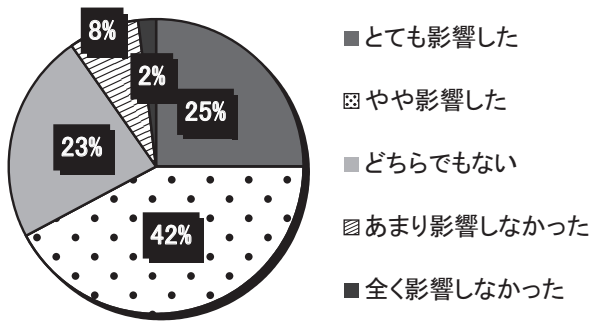


図9 進路決定への影響 (2年生)

表7は、「そう思う理由を教えてください」という質問に対する2年生の回答(自由記述)をまとめたものである。

表7 およこクラブの進路決定への影響(2年生)(複数回答)

|                 |    |
|-----------------|----|
| 保育領域への進路希望が強まった | 8  |
| 保育業務への理解が促進された  | 6  |
| 進路を見直す機会になった    | 6  |
| 希望していた進路に迷いを感じた | 1  |
| 無記入             | 21 |

「保育領域への進路希望が強まった」は、「直接ふれ合うことで保育者になりたい気持ちが強まった」、「保育の仕事をしたくと強く思った」などであった。「進路を見直す機会になった」は、「保育士もいいと思っていたが、乳幼児の扱いが自分には合わないと考え、幼稚園教諭の方が良いと考えた」、「幼い子どもよりも小学生と関わるほうが楽しいと思ったので、小学校の免許を取ろうと決めた」などであった。また、「希望していた進路に迷いを感じた」は、「保育の大変さを知って進路について迷った」であった。

### 8. 2年生以降の活動参加希望(2年生)

図10は、「2年生以降もおよこクラブの活動に参加できるとしたら、したいですか」という質問に

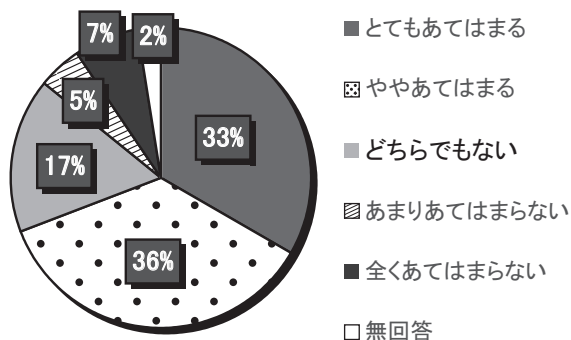


図10 2年生以降の活動への参加希望(2年生)

対する2年生の回答である。「とても参加したい」または「やや参加したい」が69%、「あまり参加したくない」または「全く参加したくない」は12%であった。

### 9 活動で印象に残った点(1,2年)

表8は、「およこクラブ活動を振り返って印象に残っていることは具体的にどんなことですか。その他、およこクラブの活動を振り返って、思うところを自由に書いて下さい」という質問に対する1年生・2年生の回答(自由記述)をまとめたものである。

主に、プログラム内容、子どもや保護者とのかわりや子どもの様子、活動そのものの印象や評価、自己理解について記述された。

「子どものその時々様子」には、「楽器や歌、水に興味を持って楽しく遊んでいる姿が印象的だった」、「お買い物ごっこで子どもが嬉しそうにアイスを食べるマネをしていたり、車を見せてくれた時の笑顔が印象に残っている」などであった。「子どもの成長・変化を見られたこと」は、例えば「最初ははずかしがっていた子どもが自分から話しかけてくれたこと」、「まだ歩けなかった子どもが歩けるようになった時成長を感じた」などであった。「不全感」は、例えば「声をかけても無反応」、「親がいるので子どもと一緒に遊べなかった」、「未だに子どもたちにどれくらいスキンシップを取っているのかよくわかっていない」であった。「自己の肯定的な変化」は、例えば「初めて子どもと関わったときは戸惑ったが、回数を重ねるにつれて楽しめるようになった」などであった。また、「自己理解の促進」は、「子どもたちと関わる事ができて、自分の保育者としてのあり方を考えるきっかけになったので、すごく感謝しています」などであった。

## VII 考察

### 1. 金蘭およこクラブにおける学生の教育効果

以上の結果より、ほとんどすべての学生が金蘭およこクラブの活動に積極的に取り組み、活動を楽しんでいることが示された。学生はおよこクラブ活動に継続的に取り組み、その取り組みを通して、「子育て支援や保育技術に関する様々なことを学んだ」という実感を得ていた。学びの内容は、「子どもへの理解・かわり」、「保護者への理解・かわり」、「子育て支援・保育への理解」、「自



表8 おやこクラブ活動の印象に残っていること・振り返って感じること（複数回答）

|                                  | 1年生 | 2年生 |
|----------------------------------|-----|-----|
| プログラム・内容に関する記述                   |     |     |
| 具体的なプログラム内容（シャボン玉、感触遊び、水遊びなど）    | 11  | 23  |
| 学生で協力してプログラムの企画・実践した経験           | 5   | 5   |
| 子育て支援業務（準備・手順・流れ・後片づけなど）が理解できたこと | 7   | 0   |
| 保育技術（ピアノ演奏・手遊び・絵本の読み聞かせ）の実践の経験   | 6   | 2   |
| 子ども・保護者の様子・かかわりに関する記述            |     |     |
| 子どものその時々様子                       | 8   | 15  |
| 子どもとのかかわりの体験そのもの                 | 13  | 7   |
| 子どもの成長・変化を見られたこと                 | 5   | 5   |
| 保護者とのかかわりの体験                     | 2   | 5   |
| 活動そのものに関する記述                     |     |     |
| 活動の楽しさ                           | 8   | 6   |
| 活動参加への戸惑い・親子とかかわることの恥ずかしさ        | 0   | 6   |
| 次期の活動への抱負                        | 0   | 4   |
| 不全感                              | 3   | 1   |
| 自分の取組みへの肯定的評価                    | 0   | 1   |
| 自己への気づき                          |     |     |
| 自己の肯定的な変化                        | 0   | 5   |
| 自己理解の促進                          | 1   | 1   |

己理解」と多岐であった。さらに、おやこクラブ活動の体験は、例えば児童学基礎演習以外の授業の理解を促進する、インターンシップや保育実習に臨む際の技術的な基盤や心理的支えとなる、自分の適性を知り進路を決定する手がかりとなるなど、その効果がひろく波及していることが示された。このことから、初年次における子育て支援活動への参加には、2年生以降の学びにつながる、体験学習の優れた教育効果があるといえる。その楽しさと効果を感じて、学生の多くは2年生以降も継続的に活動に参加することを希望していた。

今回、1年生と2年生で、おやこクラブで学んだことに対する回答の平均値に差が出た項目が見られ、そのすべてにおいて、1年生の値が2年生の値を上回っていた。その理由としては、いくつかの可能性が考えられる。1点目は、1年生と2年生の学生の特徴の違いによるものである。2点目は1年生と2年生でおやこクラブ活動への参加の仕方に若干の変更があり、また、スタッフが代わった点が挙げられる。3点目は、調査のタイミングである。1年生は今まさに活動を行っている最中であり、自身が取組みから学んでいるという手ごたえをリアルタイムで感じている。一方、2年生になるとすでに活動が終了しており、おやこクラブの体験から少し距離ができてきている状態といえる。また、2年生になると、授業の内容が専門的になると共に、これまでの学習の積み重ねによっ

て子育て支援や保育についてより広い視野から冷静に自分自身を見つめることができるようになるため、相対的におやこクラブでの学びの評価が下がったと考えられる。このように、学年差の理由の解釈については複数の可能性があるが、ここでは2年生になっても多くの項目で高い得点を保っていることに注目したい。「おやこクラブで様々なことを学んだ」という実感は、活動を終えた2年生になっても高い水準で維持されているといえる。

小屋（2017）は、保育者養成校で行う地域の子育て支援では、「教員による事前指導、学生の事前学習、学生同士の話し合い・計画、準備・環境構成、親子との実践の関わり、学生個々の振り返り、全体の振り返り、そこから見えてきた反省や評価を次の話し合い・計画へと活かし、よりよい活動へとつなげる一連の営みが学生の学びと成長につながる」と指摘している。また、竹之下ら（2016）は、「ひろば実習」における学生の学びを促進する条件として、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、③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が効果的であること、を挙げている。竹之下が挙げた③以外の取り組みはおやこクラブの活動の中で実践されており、これらの特徴がおやこクラブの活動の高い教育効果を支えていると推測される。

このように、初年次に子育て支援活動に参加することの教育効果は大きく、学生は自分自身の体験をもとに学びを広げ、その後のインターンシップや本実習に臨む際の支えを得ることができると考えられる。

## 2. 初年次の学生が子育て支援活動に参加する際の配慮

子育て支援活動の効果を生み出す点の一つに、座学と実習体験の両輪の学習スタイルが挙げられている(竹之下ら 2016、土居 2011、梶尾ら 2006)が、おやこクラブの活動においても、多くの学生が理論と体験とを結びつけることでより学びの質が深まると認識しており、実際に多くを学んだとの手ごたえを得ていた。

しかし、特に1年生の場合は、子どもに対する知識やふれあいの経験が浅いため、活動の中で困難を強く感じる場合も見られる。実際、冒頭で触れた小原ら(2016)の指摘にもあるように、とすると座学による理論の学習よりも体験の方が先走り、活動の際に自分がどのように親子とかかわればよいのかわからなかったり、自分の体験をどのように理解してよいのか戸惑ったりする姿も垣間見られた。例えば、「おやこクラブで苦労した点」として、多くの学生が「子どもたちとのかかわり」を挙げていた。具体的には、「子どもが泣いている時」、「走り回って落ち着きがない時」、「けんかが起こった時」、「片づけをしてくれない時」、「絵本の読み聞かせや手遊びをする前に子どもたちが静かにしてくれない時」などに、子どもたちとどのようにかかわればよいのかわからず困ったと記述された。そのような時は、教員と一緒に活動していた他の学生と共に、その時の子どもの気持ちや学生のかかわりについて丁寧に振り返ることが有効であった。

教員はまず、戸惑いを感じているのは当該学生だけではないこと、子どもたちは成長の過程にあり子どもたちの行動は発達の自然であること、自分が困った子どもの行動を「対処しなくてはならない問題」と捉えるのではなく子どもの視点から出来事を見ること、一回のかかわりで問題を解決するのではなく継続的なかかわりを行うことが必要であること、などを丁寧に伝えた上で、どのようなかかわりが可能であったか検討した。また、学生たちは、子どもたちのその時々の様子に応じてスタッフが柔軟に対応する様子を見て多くを学

んでいた。スタッフのかかわりを観察することで、親子へのかかわりのレパートリーを広げることができる。また、経験あるスタッフであってもその時に最適だと思われる方法を試行錯誤しながら親子とかかわりプログラムを進めているのだと知るとは、保育には常に正解がある訳ではなく、保育は「生もの」であるという保育の本質を感じる経験となる。

一方、「おやこクラブ活動の印象に残っていること・振り返って感じること」に関する自由記述では、「声をかけても(子どもが)無反応」、「親がいるので子どもと一緒に遊べなかった」というように活動の中で感じた不全感を挙げる者も少数ではあるが見られた。特に、おやこクラブに参加する子どもたちの多くは人見知りする年齢にあたり、実際、積極的にかかわろうと意気込んで声掛けしたものの、子どもたちが関心を示さないばかりか保護者とかかわりを強く求めることに対して、学生が自分を拒絶されたかのように感じて気落ちする様子も見受けられた。1年生の活動開始の時期は親子との出会いの時期でもあり、親子にも学生にも繊細な配慮が必要である。学生には、人見知りする子ども達の姿を発達のプロセスにおける健全な姿と捉え、また、子どもであっても一人の人間であり、その気持ちや意図を尊重しながら徐々に距離を縮め、信頼関係を構築していくことが重要であると伝える必要がある。先行研究で指摘されている通り、初年次における体験学習への参加においても実践と座学の両輪がかみ合っていることが重要である。

将来、保育者として「子育て支援」を担うにあたり、保護者とコミュニケーションを取る力は必須である。学生の回答では、「苦労したこと」として「保護者の方がいるので最初はどうかかわらなかつた」と答える者もあつたが、「楽しかったこと」として「子どもたちともお母さんとも楽しくあそべたこと」を挙げる者や、「印象に残っていること・振り返って感じること」として「保護者への対応を体験できたことが本当によかつた」と記述する者もあつた。特に始めのころは、子どもと保護者が遊んでいる時や保護者同士が話している時に話しかけることに戸惑いを覚え、保護者とのコミュニケーションの取り方が難しいと悩む様子が見られる。しかし、徐々に、子どもの家での様子などを訊くところから保護者との会話のきっかけを作っていく。また、保護者とスタッフ

の会話を観察し、さりげない言葉がけを真似ていくと共に、「保護者の悩みにスタッフのように答えられない自分」を感じることが今後の学びへの動機付けにつながっていく。實川ら（2017）は、学生は子どもと保護者のどちらかに個別にかかわろうとする傾向があると指摘しているが、学生が子育て支援を担う専門家へと育っていくためには、活動を通して「自分自身が子どもと楽しく遊ぶこと」に重きを置く姿勢から、保護者と子どもとのかかわりを支援していくというスタンスを獲得できるように学生を導く必要がある。

また、学生の中には性格的に他者に打ち解けるのに時間がかかる学生やコミュニケーションが巧みでない学生もあり、そのような学生の場合は活動から充実感が得られにくい様子であった。1年生という時期は、意気込みは大きいですが、まだ専門領域について学び始めたばかりの段階である。子育て支援活動に参加する際には、通ってくる親子へのサービスの質と学生の基本的な学びについてはしっかり担保しながら、できるだけ学生自身がその場にあたたかく受け入れられているという感覚を保ちながら、好奇心を持ってのびのびと活動し主体的に発見をしていけるような体制とサポートが必要である。初年次の学生はこれから成長していく存在であり、教員や保育スタッフは、学生自身が自分の可能性を信頼し楽しみにできるような指導と配慮を心がけたいものである。

### 3. 今後の課題

本研究では、1年生、2年生、3年生を対象に調査を行ったが、学年間で質問項目にばらつきがあった。また、本研究はアンケートによる調査であったため、学生への教育効果に関する全体的な傾向は掴めたものの、学生一人ひとりの学びのプロセスや心の動きを把握するには、活動記録や学期末レポートなどの分析や面接調査の実施などより質的な手法を用いる必要があると考えられる。これらの点については、今後の課題としたい。

## Ⅷ 文献

- ・土居隆子. (2011). 子育て支援力を育む授業内容の検討～学生の意識変容から～. 活水論文集, 54, 63-80
- ・萩尾ミドリ・池田可奈子・椎山克己. (2011).

保育者養成校における子育て支援活動の実際と学生への教育効果. 久留米信愛女学院短期大学研究紀要, 34, 117-124

- ・實川慎子・砂上史子. (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感－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所紀要, 65, 327-334
- ・梶浦真由美・鍛冶紀美子・清水貴子. (2006). 保育者養成校における子育て支援に関する研究(1)－学生のレポート分析を通して－. 北海道文教大学研究紀要, 30, 45-54
- ・小原敏郎・中西理恵・直島正樹・石沢順子・三浦主博. (2016). 保育者養成校がキャンパス内で行っている子育て支援活動に関する調査研究. 共立女子大学家政学部紀要, 62, 153-163
- ・厚生労働省. (2016). 保育所保育指針
- ・小屋美香・星野真由美. (2017). 学生の子育て支援活動と教育効果に関する考察. 育英短期大学幼児期幼児研究所紀要, 15, 11-21
- ・文部科学省. (2017). 幼稚園教育要領
- ・内閣府. (2017). 幼保連携型認定こども園教育・保育要領
- ・橘知里・小原敏郎. (2014). 保育者の子育て支援力の養成に関する研究－養成段階からの学びの連続性に注目して－. 日本家政学会誌, 65(8), 415-422
- ・竹之下典祥・馬見塚珠生. (2016). 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. 盛岡大学紀要, 33, 43-52

