

子育て支援論の構築化に関する研究 — 保育者養成教育の試案 —

須 永 進

A Study of Construction for Theory of the Child Care Support The Tentative Plan for the Education of Nursery Teacher

Susumu SUNAGA

要 旨

子育て支援への社会的ニーズの高まりを受け、一部の保育者養成機関で先駆的に取組まれている授業「子育て支援」の実践を総括すると、保育に関する知識や方法に加え、子育て支援を必要とする親子とのかかわりや、集団保育とは異なる保育方法を学生がより実践的に学んだり、直面するさまざまな課題に取り組むきっかけになるなど、一定の学習効果のあることが認められた。しかし、同時に他の関連教科目との整合性や子育て支援の役割の一つである保護者への相談援助・支援の指導方法など、なお課題も少なくないことが明らかになっている。

1. これまでの動向

戦後、一時期を除き、減少傾向の続く日本の合計特殊出生率を危機的状況ととらえ、少子化対策の一環として子育て支援が厚生、文部、労働、建設の4大臣により公にされたのが1994年のいわゆる「エンゼルプラン」(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)であった。

このエンゼルプランによると、その前年の1993年の出生率は1.46と戦後最低で、この少子化により、子ども同士のふれあいが減り、子どもの「自主性や社会性が育ちにくい」ほか、年金などの社会保障費への負担増や若年労働力の減少による、社会の活力低下を指摘し、こうした状況をふまえ、子どもが健やかに育ち、「子育てに喜びや楽しみを持ち安心して子どもを生み育てることができる社会を形成」することが必要であり、そのためには「子育て支援社会の構築」が要請されている、とその必要性を強調した内容になっている。

翌95年には、その実現のための目標数値を示すことにより、進捗状況の可視化を意識した「緊急保育対策等5カ年事業」を合わせて示すなど、国の少子化対策への並々ならぬ危機感をうかがい知ることのできる対策の提示が行われている。

その後も、こうした姿勢は基本的には変わらず、5

年後には「重点的に推進すべき少子化対策の具体的実施計画」(新エンゼルプラン、1999年)が、次いで2002年には「少子化対策プラスワン」、2004年には「少子化社会対策大綱に基づく重点施策の具体的実施計画について(子ども・子育て応援プラン)」、すなわち「新エンゼルプラン」が少子化社会対策会議の決定として策定されるなど、少子化対策のための計画が矢継ぎ早に提示され、子育て支援はその有力な手段としてその位置を築くまでに至った。2010年に出された「子ども・子育て新システム」は、こうした一連の少子化対策に対する結実の感が強いだけでなく、子どもの福祉から子育て制度全般を視野に入れた、まさに社会全体で総力をあげて子育てを支援するための新しい支援システムを提唱するものであったといえる¹⁾。

また、こうした社会的動向に呼応するかのように、保育や幼児教育に関する指針を示す『保育所保育指針』や『幼稚園教育要領』に、子育て支援に関する項目が新たに記載されるようになった。例えば、これまで地域における子育て支援事業の拠点として重要な役割を果たしてきた保育所について、2008年に告示された『保育所保育指針』では、新たに「保護者に対する支援」(第6章)としての機能が明示されている。また、幼稚園に関しては「幼児期の教育に関する各般の問題につき、保護者及び地域住民その他の関係者からの相談に応じ、必要な情報の提供及び助言を行うなど、家

庭及び地域における幼児期の教育の支援に努めるものとする」(学校教育法第24条)という条項を受けて、「預かり保育」と「地域における幼児期の教育のセンターとしての役割」、すなわち子育て支援活動が明記されている(2008年『幼稚園教育要領』)。

他方、戦後の憲法、児童福祉法の制定により子どもや家庭を支える基本的理念と法的保障の下で半世紀以上を経過したにもかかわらず、社会や家庭環境の変容により、子どもの豊かな成長・発達が脅やかされたり、その基盤といわれる家庭の養育力や家族機能の低下など、子どもの生命・生存そのものが危機的状況にあるなど、「豊かさのなかの貧しさ」に直面している現状が多く指摘されている²⁾。例えば、多様化する子どもの心の問題や多発する子どもに関連する社会的事件、家庭崩壊による貧困や虐待、暴力などはその一例といえる。

それに対して、1997年にはこうした新たな状況に対応するために約半世紀ぶりに児童福祉法が大幅に改正されたが、いまなお社会的支援を必要としている子どもや家庭・家族は後を絶たない。

子育て支援は、身近な社会的支援の一環として有機的に機能する責務を負っている。そのためには、それを主体的に担う人的パワー(=保育者)養成は喫緊の課題になっている。

こうした新たな動向を背景に大学をはじめとする保育者養成機関では、子育て支援を視野に入れた教育内容をカリキュラムに採り入れる取組みが一部で行われるようになった。

そのうち、北海道にある藤女子大学人間生活学部保育学科(石狩市)では、これまで一部の教員による自主的運営とされてきた子育て支援活動を2004年に「子育て支援」という名称で新たに授業としてカリキュラムに導入し、独自の保育者養成教育を試みている。

本研究は、この保育者養成教育の実践を通してみえてきた子育て支援を担える人材の育成のための教育内容(方法)を総括することを目的としている。

2. 保育者養成の視点による子育て支援教育の実践と教育的意義

(1) 子育て支援の授業概要

子育て支援を担える人材を養成するための教育プログラムについて、これまでの教育実践の結果をふまえ、次の各項目に従って論じることとする^{3) 4)}。

1) 授業の目的

この授業の目的は、子育て支援に対する社会的ニーズの高まりを背景に、子どもと子育てを担う保護者支援への理解とその具体的援助・技術の方法を学習する

ことを目的としている。また、これは既存の保育や幼児教育の目的や内容、方法と異なる特性を有しているため、それに対応できる知識・技術が求められていることから、これまでの保育所保育や幼稚園教育のための学習だけでは十分でなく、新たな視点に立った学習内容と方法が必要となっている。

2) 運営主体

一般的には、子育て支援の運営主体は、保育所や幼稚園を運営する自治体や社会福祉法人、学校法人のほか、近年では一部の企業体などが運営を担っているが、本研究は、学校法人藤学園が運営する藤女子大学人間生活学部保育学科および授業担当者がその主体となって企画・運営している授業「子育て支援」と、その実践である支援事業「お手てつないで」に依拠している。

3) 授業形態

子育て支援は、学生の理解を図るために基本的な理論学習に加え、保育や幼児教育と同様に、実践的および体験的学習が重要になる。ここでは、この理論と演習(実践)を組み合わせて1週間に、1コマずつ時間に組み込み、理論と実践を交互に学べるような仕組みを導入している。

まず、理論の授業では子育て支援の基本的な知識や考え方を中心に、子育て支援を規定している社会的背景やその要因、必要性といった基礎構造を理解するための理論的思考方法を習得する指導を主に進めている。しかし同時に、演習の授業として用意されている実践的・体験的授業(同大学花川キャンパスで行われている地域子育て支援活動、通称「お手てつないで」)への参加では、学生自らが課題を設定し、事前・事後の振り返りとしてこの理論の授業時に全体で検討する機会にしている。特に、各自が設定した課題の達成を振り返るために、学生相互が直面する問題や新たな課題について話し合い、共通した課題として自己の実践あるいは体験に照らした検討を行うことは、他者の問題を自身の意識の中に採り入れ、自己問題化あるいは内在化するだけでなく、発展的内省につながると同時に、新たな問題解決の方法を学生自らが認識し、その後の実践に活かせる利点が期待されるからである。

また、この子育て支援事業の「お手てつないで」への参加は、先の理論の学習の試行化であり、体現化を目的とした実践的、体験的授業であり、その実証的取組みとして位置付けられている。

4) 教育方法とそれを支える理論

今日、多様な子育て支援事業が広がりを見せているが、その多くは保育施設の保育士や幼稚園教諭の経験者で占められている。しかし、子育て支援は地域でそれを必要とする不特定多数の子どもやその保護者を対象とした社会的支援事業であることから、保育所保育

や幼稚園教育とは、異なる側面を持っている。言い換えると、保育所や幼稚園で行われている、集団保育や一斉形式の方法ではなく、可能な限り、さまざまな支援を必要とする個々の子ども、あるいは保護者を視野に入れた方法を中心に進めていくことが望ましい。そのためにも、教育方法において、基本的には子育て支援に来る子どもで、年齢の低い子どもの場合は一人の学生がかかわる、マンツーマンの方法で対応している。これは、子育て支援という普段の生活の場とは異なる空間では、子どもの多くは未知への関心や好奇心のほかに、緊張や不安、動揺といった心理的、精神的動きのなかで、一人の特定の学生が寄り添うことにより、安定した情動のもとで、子どもらしい活動ができるからである。

このことは、心理療法のひとつであるプレイセラピー（遊戯療法、play therapy）の理論に近いものがその背景にある⁵⁾。

このプレイセラピーの原則は、周知のように、セラピストが子どもに寄り添い、子どもの心をケアする療法で、アクスライン（Axline, V. W）が提唱したことで知られている⁶⁾。それによると、子どもはこのセラピストとの安定した関係のもとで、遊びを展開し、子ども自らが心を開放していくことから、学生がこのセラピストの役割を果たすことで、慣れない環境のなかでの緊張感や保護者との分離不安を和らげる効果が期待されている。

また、日常的、あるいは常態的に子どもたちとの接触の少ない、今日の学生にとっても子どもとの1対1でのかわりかは、その不安さや戸惑いといった不安定要因を軽減するきっかけになる場合が少なくない。

このプレイセラピーの原則による子どもとのかわりでは、必然的に遊びは、非指示的であればならない。子どもの自由意思で、自己発現できる遊びは子ども中心で展開される必要があるからである⁷⁾。したがって、学生は、常に子どもとその空間を共有し、寄り添いながら、必要に応じた支援を行うようにすることが不可欠になる。

この方法を中心に、例えば学生が他の関連の授業で習得した知識や技術を子どもたちの前で伝える（演じる）場面も、保育者にとっては必要であることから、学生の申し出に対してはそうした時間を適宜設定するようにした。

他方、この子育て支援の授業で指導が難しい領域に保護者とのかわりがある。

学生の一人は、このことについて次のように述べている。

「子育て支援の難しさは、子どもたちとのかわりではなく、保護者との関係で、どうことばをかけてよ

いのか、何をしてよいか、わからず戸惑った。」

また他の学生は

「子どもと遊んでいる時に、危ないことをしているので、注意したいが、母親がそばで見ているのでどうしたらよいか、わからず困った。」

という内容であった。

こうしたケースでは、すぐに教員が指示するのではなく、理論の授業の時に、子育て支援という同じ空間にいる他の学生に問題提起し、その問題の所在を共有し、解決の方法を全員で確認するようにしている。

この方法について、保護者との関係に悩んでいた学生は、事後のレポートで次のように述べている。

「頭がいっぱいになっていた私が、解決できるようになったのは、理論の授業で行った問題提起でした。みんなの前で自分の課題について述べ、自分で解決することができないことに対して、お互いに自分はこう思う、こうしている、という話がされ、私の悩みの何かが消え、時間はかかったけど、整理することができた。」

多くの実践の場面では、予想できない状況に当惑する学生が少なくない。しかし、それを一人で抱え込まず、ほぼ同じ状況下で同じ経験を共有している学生どうしによる解決を求める姿勢こそがこうした学習のもつ特性といえる。

5) 授業展開

この子育て支援の授業は、理論の習得と実践的、体験的学習である演習から成り立っている。それぞれ、週に1コマずつ履修することになっている。受講対象者は原則2年生で、人数は子育て支援を通常利用する子どもの人数に相当する20名程度に限定している。

こうした受講制限を設けている理由は、先に述べたように、支援を必要とする子どもと保護者、とりわけ子どもが子育て支援という新しい環境のなかで特定の保育者（ここでは学生）と安定的な人間関係を成立させ、落ち着いて充実した時間を過ごせるよう考慮した結果によるものである。

a. 理論

子育て支援の授業のうち、理論は週に1コマで、前期では主に、子育て支援に関する基礎知識の習得と、授業の後半には子育ての実践「お手てつないで」への参加を通じて感じている思いや取組みについて問題提起を行い、その実践をふまえた子育て支援論の組み立てと課題を学習の目的としている。

この理論では、子育て支援の成立の過程にはじまり、その現状として、各実施機関による実施状況や実際のプログラム、集団保育との違い、子育て支援の具体的な内容や方法、外国における子育て支援の実情など、子育て支援の関する基礎知識や技術を学習する目的で行っている。

また、この理論の授業の後半では、先述したように演習として参加している子育て支援「お手てつないで」の実践活動を振り返る機会とし、学生各自が自らの実践の報告や直面する課題を提起し、その問題点を共有して、解決の道筋を検討するなど、理論と実践を組み合わせる有機的な授業を展開している。

b. 演習（保育実践）

上記の理論と並行して取組んだ体験型授業が子育て支援の演習で、すでに述べたように学生が保育者の役割を実践的に果たすなかで、理論で習得した知識や技術、情報を自らの力によって構築していく過程として位置づけている。

特徴としては、学生自身、あるいは学生同士による支援に対するイメージを中心に、毎回各自が課題を設定し、環境構成や支援方法の実践に取組む方法で展開する流れになっている。

また、この演習では、基本的に子どもとのかかわりが1対1であることから、学生には常に「子どもの世界に参加する」⁹⁾ 関係が必然的に求められることになる。それは理論の学習で認識した（あるいはしたつもり）子どもへの理解を越えた、日々変化する（＝成長・発達）子どもの「ありのまま」の存在を実感的に内在化できる唯一の時間と空間を意味している。

その過程では、子どもの成長・発達に伴い、予想もできない行動や出来事が次から次に展開され、学生は不安や動揺、葛藤を、またその逆に喜びや楽しさ、自信など、人間関係に起こりうるさまざまな精神的、心理的揺さぶりを試される時間になる。

それは、例えばいま目の前にいる子どもと共有する空間に求められる豊かな共感性に始まり、その場その場に必要とされる的確な判断力や実行力などを自らの体験により育てていく機会になっているという思いが回を重ねるごとに見て取れるだけでなく、学生自身にも実感されるケースが多い。

c. 学生による自己点検・評価

近年「保育の質の向上」が求められている。しかし、ここでいう「保育の質」とは、何を指しているのか、不明瞭な部分が少なくなく、保育の現場においても、そのとらえ方はさまざまである。しかし、人的パワーである保育者の専門性を高めていくこともその一つとみると、かなりその先が見えてくるのではないだろうか。今日では、保育者養成を掲げる大学等では、この課題については看過できず、養成段階から意識せざるを得ない状況を迎えているといえる。

他方、専門性を高めるために保育者が行っていることに関しては、次の調査結果に示されているよう

に、既存の所内外で試みられている各種研修への参加や自己学習等がその大半を占めている。

専門性を高めるために

- | | |
|-----------------|-------|
| 1. 研修会などへの参加 | 86.2% |
| 2. 保育雑誌や専門書を読む | 77.3 |
| 3. ボランティアなどへの参加 | 13.4 |

出典：「保育士の資質向上に関する調査研究報告書」
社会福祉法人日本保育協会 2006年

しかし、そうした恒常化された学習形態では、保育者の保育を高めていくには十分とはいえないほど、保育界の動向の変化や保育のニーズは多様化している⁹⁾。それには、これまでの研修のあり方を見直すと同時に、保育者自身による自己点検・評価の方法を積極的に採り入れ、自己の保育の質を高めるようにすべきである。

この自己点検・評価は、いわゆるチェックリスト形式で記入されるため、利用の方法によっては、自己の保育の振り返りとこれからの自己の保育課題を見出す有効な手立てと考えられている。

授業では、独自に作成した自己点検・評価のチェックリストを、積極的に採り入れ、学生の意識を高めるようにした。この結果、ある学生は次のようなコメントを述べている。

「はじめは、この自己点検・評価をする意味がわからなかったけど、チェックリストに従って、はい、いいえ、どちらともいえない、の一つに印をつけていくうちに、自分の力の足りない部分があったんははっきりと見えてきて、それを自分の課題として次からの保育に取り組めるようになりました。」

また、この自己点検・評価を行う場合、非公開で行うことが原則であることから、学生が率直に各項目に従ってチェックの印を記入し、自己点検・評価できるように、事前にその意義や記入後の利用方法等について十分な説明が教員側に求められている。

このように、自己の保育の振り返りを項目ごとにチェックすることで、保育のどの領域が十分でないのか明確になることから、学生にとっては、次の課題を自ら見出すことができるという、学習上の効果が期待される。

d. 学習に伴うフォロー

この子育て支援の授業では、演習時に直接、子どもや保護者と接するため、学生、特に子どもとの日常的なかかわりの経験が少ない者のなかには対人関係が不得手で、過度に緊張するなど、演習が大きな

精神的負担と感ずるケースが少なくなく、そうした学生へのフォローとして、その障害になっている要因や対応について話し合う機会を持つようにした。そうした学生の一人であったAは「子どもが好きで、保育者になること」を望んでいたが、子育て支援の場ではどうしても子どもとの関係が思うように展開できず、自信を失いかけていた。

早速、演習後に話を聞く機会を設け、次のような対応をすることになった。

まず、Aの気持ちに耳を傾け、何がそうした要因になっているのか整理する方向で進めると、子どもとの自然なかかわりができないことへの不安や戸惑いが、意欲の減退、消極的行動へつながっている状況が次第に明らかになった。そのため、この状態で子どもとの関係を続けることは、さらにAを混乱させると判断し、しばらくは非参加型の観察、特に子どもとの関係が良好と思われる学生の実践を観察することを提案した。観察後、Aは次のように述べている。

「どうしてよいのか、わからない状態が続いたが、他の学生の保育の様子を観察すると、子どもとの出会いから遊び、ふれあいなど、すごく自然で笑顔や楽しいそうな雰囲気があって、自分と大きく違うということに改めて気付かされました。例えば、Bさん（注：学生）は、その子の興味のあることを話して会話をしたり、遊びにも一緒になって楽しんでいるようでした。私は、目の前の子に「何かしないといけないのでは、何を言ったらいいのか」と、考えてしまい、だんだん行き詰ってしまいました。」

しかし、この観察を経てAは「もっと自然にありのままの自分として、子どもとその場にいることをもっと楽しむようにできたら」と考えるようになりました」

と、語っている。

子育て支援という演習で展開される子どもとのかかわりのなかでは、子どもや保護者との関係に悩み、不安を抱える学生は少なくないが、早い段階からその対応を行うことで、こうした問題の解決を図ることができた例といえる。

e. 保護者支援とその指導¹⁰⁾

この子育て支援の授業を受講する学生で「どう保護者とかかわったらよいかわからない」という悩み、不安を相談にくる者が少なからず見られる。

そのうちの一人は、次のように話している。

「この子育て支援と他の保育との明らかにちがう点は、親が参加していることだ。お母さんたちからの話にはきっとたくさん勉強させていただく

ことがたくさんあると思う。」

しかし、実際には

「参加してくださっているお母さん方になかなか積極的に声をかけて会話することができなかった。」

と、保護者との関係を振り返っている。

同様の悩みを抱えていた別の学生は、保護者への対応の大切さを意識しながらも、保護者である親と子どもの状況を見守りながら、その解決を見出している。

「挨拶などからはじめて親子との関係をつくるようにして、どのようなかかわりがいま、必要なのか、どのようなかかわり方がいいのか、親子との距離を考えながらその解決方法を探っていくことにした。」

その結果、

「この親子との関係も徐々に成り立っていくのがわかり、親の方も少しずつ心を開いてきてくれていることを感じた。以前は、これでいいのかな？という不安な気持ちがあったけど、今は親子とともに過ごす時間がとても楽しく感じる。」

と、述べている。

このように、保護者との関係づくりが、保護者支援の基本であることを学生が認識し、その課題に悩みながら、学生自らが子育て支援の実践を通して解決していけるように、ここでは見守るという方法を行っている。

また、こうした学生に対する保護者の思いは、授業後に行ったアンケートから知ることができる。

参加した保護者は

「育児、遊びを学んでいる学生さんに見えていただけ。」

「幼稚園で実習している人（学生）に子どもの様子を聞けるので助かります。」

「子どもと一緒に遊んでくれるから、その間他のお母さんたちといろいろ話できてうれしい。」

と、多くが肯定的に述べている。

また、子育て支援に参加して子どもの様子についても「意欲的に遊ぶようになった」「表情が明るくなった」「友達と遊べるようになった」といった意見が多くみられるなど、保護者による子育て支援、あるいは学生への評価は高い。

このように、当初そのかかわり方や接し方に戸惑い、不安など、さまざまな思いのなかにあった学生が、保護者や子どもとのかかわりを通して次第に成長する様子を、そこに見出すことができよう。

この他、子育て支援では、保護者支援の一つとして、相談援助・支援がある。近年、増加傾向にある

子育てに不安や悩みを抱える保護者への対応とその知識、技術については、保育者養成の段階から学ぶ必要がある。

その内容を『保育所保育指針』（2008年）¹¹⁾ でみると、保育所は子育て支援にあたってその特性を生かして「保護者に対する支援及び地域の子育て家庭への支援」に「積極的に取り組む」とされ、なかでも、地域の子育て支援のうち、その機能として

- (ア) 子育て家庭への保育所機能の開放（施設及び設備の開放、体験保育等）
- (イ) 子育て等に関する相談や援助の実施
- (ウ) 子育て家庭の交流の場の提供及び交流の促進
- (エ) 地域の子育て支援に関する情報の提供

などがあげられている。

実際に子育て支援の指導的立場であった経験から、大学等の養成機関での実習や演習でこれらをすべてカリキュラムに取り込むことには、いくつかの困難さを伴っていた。例えば、保護者の相談への学生のかかわり方、保護者の理解などがそれである。また、個人情報の問題なども大きな問題であることを実感している。こうした状況の下で、子育てに関する相談援助・支援のための技術を体験的に学生に指導することには障壁が多く、相談に関する基本的な方法を理論的に説明し、必要に応じて roll playing という疑似体験学習の形態にとどまっていたのが現状であった。

その後、2010年には保育士養成課程の改正に伴い、カリキュラムに「保育相談支援」の教科目の新設が示され¹²⁾、保育士養成にあたって理論的、体系的に相談の技術援助法を学ぶことになった¹³⁾。

しかし、子育て支援における保護者への相談援助・支援は、さらにその重要性を増すことが予想されることから、保育者に求められる相談援助・支援の知識や技術、とりわけ学生に対する実践的な教育方法を導入する必要がある。

f. 外部関係者の見学・参加—第3者の視点

子育て支援で取組まれる保育は、これまでの保育所保育や幼稚園教育のそれと異なる面を特性として内包している。

例えば、地域で支援を必要とする、不特定多数の子どもや保護者がその対象であるという点があげられる。また、利用時間については、運営により多少違いがあるにせよ、基本的には子育て支援が行われている時間帯であれば、自由に利用することができることが多い。さらに保育所、幼稚園とは異なり、子どもだけでなく、保護者も子どもとともに時間を過ごせるだけでなく、必要に応じて担当保育者や他の保護者とのかかわりを持てる空間になっている。

こうした子育て支援の特性とその質の向上を図るために、見学に訪れる外部の関係機関（者）の意見や感想を、授業終了後の話し合いの場で聞く機会を積極的に設けている。特に、子育て支援という共通課題に関わっている者どうしによる話し合いは、学生にとって自己の保育を振り返り、実践している保育の新たに気付きとなつて、次の自らの保育のステップにつながる場合が少なくない。

他の大学院で助産学を研究し、子育て支援に関心を示している大学院生の一人は、この「お手てつないで」の実践を観察後、次のような感想を述べている。少し引用が長くなるが、その内容は以下のとおりである。

まず、遊びについては、

「演習室（保育室）には、絵本、楽器、おもちゃや遊具、マット、お絵かきをするスペースなど多くの物品と環境が準備されており、子どもたちの発達段階や主体性、子どもの心を尊重し、子どもたちがしたい遊びを自分で選べるように環境設定されていた。」

また、「学生たちは、子どもの前に立つのではなく、子どもが自分で遊びを選んで自由に遊べるように事前に環境を考え、子どもが好きな遊びを十分できるように、子どもに寄り添いながら、必要な時には対応できる距離を保ちつつ見守る方法で、かかわっていたのが、印象的であった。」

他方、保護者たちについては

「子どもと一緒に遊んだり、親同士で集まって話をしたり、学生に話しかけたり、とさまざまな過ごし方をされていて・・・母親の多くは、育児体験を共有することでより良い子育て生活を送っている様子を感じ取ることができた。」

最後に、この観察を通して、今後は「地域において助産師と保育士が連携して、子育て支援を行う必要性を強く感じた。」

と、述べている。

この他、近隣の保育所で地域子育て支援を実施している保育関係者は、見学後の話し合いの場で、その感想を述べている。

「環境はもちろん、子どもと学生が1対1でゆったりした時間を送っている姿をみて、保育の原点かなと思った。自分の保育園で行っている子育て支援は、毎回子どもたちに何かをやらせたり、イベントを実施し、保護者がそれを手伝うということが中心になっている。もっと、子どもの興味や関心にそって、子どもと保護者が必要とする支援の必要性を感じた。」

と、その違いに言及している。

周知のように、今日、子育て支援がイベント中心の内容であったり、保育所や幼稚園の保育の延長のような方法で取組まれているケースや、幼稚園就園の準備としての2歳児を対象とした未就園児保育の取組みも珍しくないが、それは子育て支援のもつ本来の役割あるいは社会的機能という視点から、そこに同質性を見出すにはその性格上無理があるといわざるを得ない。

また、外部者による見学や観察、参加を進め、関係者相互の交流を図ることで、子育て支援を学ぶ学生はもちろん、指導する教員にとっても参考になる示唆や方向性に気付くきっかけになる場合がある。

今後、授業の質的向上を進めるためにも、他者、とりわけ外部者の視点に耳を傾けることで、新たな授業のあり方を考える機会になるものと思われる。

g. 子育て支援関連施設の見学・訪問学習

外部の保育や子育て支援施設の関係者の見学、訪問の他に、学生自らが、地域の子育て支援の関連施設を訪れる機会も、学習効果につながることを期待される。

例えば、札幌市内には子育て支援センターや保育所、小学校、ミニ児童館などが一施設内に設置された子ども複合施設があり、子どもたちの育ちを総合的に保障する施設が、先駆的に運営されている。

こうした施設をはじめ、地域子育て支援に取り組んでいる保育所や、企業内保育所に向いて、実際の保育の場にふれ、担当者による子育て支援の現状について話を聞くことにより、学生は大学の授業とは異なる、実践的で現実的な状況を実感することになる。

この臨場感が、次の保育実践につながるケースがある。関連施設を見学した学生の一人は、事後のレポートに、次のようにその思いを述べている。

「子育て支援センターのある、資生館小学校には、他に児童館や保育所があって、たくさん子どもたちが生活していました。子育て支援センターには、赤ちゃんから幼児まで母親と一緒に来ていて、楽しいそうにしていますが、担当の方は、そうした親子を遠くから見守っているようで、直接かかわることが少なく、私たちが‘お手をつないで’で実践している方法と同じだったので、驚きました。『子育て支援は、親子に何かやらないといけないのでは』と悩んでいたけど、親子が安心して過ごせる場所を提供することも子育て支援になっているんだと実感しました。」

この見学後、この学生は「気が楽になり、次からの演習（お手をつないで）に意欲が湧いた気がしました。」と、述べている。

このように、他の施設を見学したり、関係者の話を聞くことで、自らの学習を振り返り、客観的にその実践をみることにより、自己の考えを再認識する貴重な機会になる場合が少なくないことから、こうした取組みも今後考えられよう。

3. 子育て支援の授業実践に残された課題

2004年から取組まれた子育て支援の授業では、受講希望の学生や参加者の経年的増加の推移¹⁴⁾から、その関心の高さを推し量ることができる。また、参加者である保護者による授業への感想や受講学生の授業評価を検討すると、一定の満足度をうかがい知ることができる。

しかし、保育全般に関する保護者のニーズの多様化や子育て支援に要求される現状を考慮すると、さらなる内容や方法の面に課題が残されていることに気づかされる。なかでも、この子育て支援を担う保育者の養成には、これまでの実践をふまえた課題をいくつか見出すことができる。

まず、演習としての子育て支援の授業は、体験的学習の一つであることから、事前事後における学習が不可欠である。この実践型の授業を通して、「何を学ぶのか」を明確に、参加することが求められる。特に、子どもとの日常的なふれあいやかわりの希薄な学生は、理論では理解しているが、子どもとの実際でのかかわりにみられる、不安や戸惑い、葛藤などこれまで経験したことのないさまざまな思いを抱く学生への指導が必要になる。

また、こうした問題に対して、学生自らが試行錯誤をしながら、その解決の方法を見出せるような学習支援が求められる。またその場合、学生一人ひとりの性格や個性、意欲、健康度など、を把握し、適切な指導を行うように心がける必要がある。

次に、子どもとの対応だけでなく、保護者への対応もこの子育て支援では重要なテーマであることから、理論及び演習、それぞれの授業で、保護者や子どもがおかれている家族、家庭の状況やその役割・機能や育児環境、子育てに伴い抱えている問題など、子育てに関連する知識や相談援助・技術の教育を系統的、理論的に行うような教育計画の策定が必要である。特に、保護者への相談援助・支援のための知識の他、相談援助・支援技術をどのように指導するのか、臨床心理学、カウンセリング論などの近接科目や新設された「相談援助支援」とリンクした実践的カリキュラムが求められている。

またこの他、授業の質の向上を恒常的に進めていくために、教員はもちろん、学生による自己点検・評価

や子育て支援に参加する保護者によるアンケート等の実施を行うようにした。

4. 結 語

以上のように、保育者養成を目的に、大学における子育て支援の授業を多角的に論じてきたが、それは今後の子育て支援論の構築のために不可欠な行程の一つといえる。すなわち、子育て支援を実質的に担える保育者の育成がそこにあるからである。

先のエンゼルプランで指摘されたように、「安心して子どもを産み育てることのできる社会」のために、社会的支援としての子育て支援は、その期待が大きい。しかし、それは、同プランの主旨である少子化対策という近視眼的な目的ではなく、戦後の混乱を経て、半世紀を経過した今日、子どもの存在に目を向け、その最善の利益が保障された、真に成熟した子育て環境にあるかどうか、改めて検証することを意味している。

貧困、虐待、自殺など、子どもを取り巻く環境は、望ましいとはいえない。また子どもの保育に限っては、待機児童の問題や一部劣悪な保育環境にいる子どもなど、解決の迫られている問題が山積していることも事実である。

子育て支援は、こうした状況を見据え、保護者に対しては少しでも子育てがしやすくなるように支援を必要とする人への援助活動の一つである。また、子どもにとっては「子どもであること、子どもでいられること」を全面的に保障する場である。したがって、それを実質的に担う保育者の責務は重い。またそうした保育者を養成する者も同様である。そのため、従来の保育所保育や幼稚園教育のための保育者養成とは異なる教育内容や方法が求められている。

本研究では、子育て支援を担える保育者養成を目的に、大学における子育て支援の実践を通じてその教育方法を総括的に論じてきた。

今後、さらにさまざまな保育実践を経てよりよい提案が提起されることが望まれる。

引用・参考文献

- 1) 須永進「子育て支援と保育所の役割」(『子どもの福祉－最善の利益のために－』) 八千代出版 2004年
須永進「子育て支援の現状と相談援助の方法」(『改革期の保育と子どもの福祉』) 八千代出版 2007年
須永進「子育て支援とは何か」(『子育て支援を考えるために』) 蒼丘書林 2008年
- 2) 須永進「現代の子どもの諸相と保育」(『改革期の保育と子どもの福祉』) 八千代出版 2007年
- 3) 須永進「実践報告『子育て支援』の学習プログラムとそ

の効果について」(『藤女子大学紀要』第Ⅱ部第45号) 2008年

- 4) 子育て支援「お手てつないで」の授業については月刊誌「Latta(ラッタ)」2007年12月号(『プチラッタ授業訪問 親と子と学生が三位一体となって、地域の育児体制を応援する授業』)を参照。
- 5) Rise VanFleet, “Filial Therapy: Strengthening Parent-Child Relationships through Play” Professional Resource Press 1994
- 6) Virginia Ryan and Sue Bratton, “Child-Centered Play Therapy for Very young Children” JasonAronson 2008
- 7) 須永進「子どもの福祉の視点からみた遊びとおもちゃ」(『おもちゃとあそび その理論と実際』) おもちゃとあそび研究会編、財団法人日本児童福祉協会 1996年
- 8) 津守真『子どもの世界をどう見るか』NHK ブックス 2005年
- 9) 須永進ほか「保護者の保育ニーズとその対応に関する研究Ⅰ」(『医療福祉研究』第6号) 2010年
須永進ほか「保護者の保育ニーズとその対応に関する研究Ⅱ」(『愛知淑徳大学論集福祉貢献学部篇』第1号) 2011年
須永進ほか「保護者の保育ニーズとその対応に関する研究Ⅲ」(『愛知淑徳大学論集福祉貢献学部篇』第2号) 2012年
- 10) 須永進「『子育て支援』の親支援とその指導に関する実践報告」(『藤女子大学 QOL 研究所紀要』第4巻1号) 2009年
- 11) 厚生労働省「保育所保育指針」2008年
- 12) 「保育士養成課程等の改正について(中間まとめ)」[概要]保育士養成課程等検討会 2010年
- 13) 須永進編著「事例で学ぶ保育のための相談援助・支援～その方法と実際～」同文書院
- 14) 須永進「実践報告『子育て支援』の学習プログラムとその効果について」(『藤女子大学紀要』第Ⅱ部第45号) 2008年

その他

- 須永進ほか「保育士の資質向上に関する調査研究報告書」(独立行政法人福祉医療機構子育て支援基金助成事業、社会福祉法人日本保育協会 2006年
文部科学省「幼稚園教育要領」2008年

なお、上記以外で本論に引用した資料は、子育て支援の授業時の受講学生、関係者によるレポートやアンケート、感想文等で、すべて原文のままである。