

保育相談を受ける保育者の専門性について（４）

— 保育者養成課程大学における学生の学びの現状から考察して —

Professionalism of Childcare Workers during Childcare Counseling (4)

— Examination of Students' Performance and Results at an early Childcare Training University —

次世代教育学部こども発達学科

中道 美鶴

NAKAMICHI, Mitsuru

Department of Child Development

Faculty of Education for Future Generations

キーワード：保育相談、保育者の専門性、保護者支援、保育者養成

要旨：本研究レポートは、保育相談を受ける保育者に必要な専門性の実態を明らかにするため、卒業後保育者として保育相談を受ける可能性がある、保育者養成課程大学における学生の現状を調査した。そして、前々回調査を行った保育者の応答傾向の調査結果と、前回の保護者が求める応答の調査結果と、今回の調査結果とを比較考察した。

その結果、学生には保護者を受容共感する力はまだ不足しており、不適切な対応の可能性も浮上した。しかし、低学年より高学年が、また、子育て支援に関する学習や経験が、そして、自身の相談経験が学生を育てているという結果が明らかになり、保育者養成校において「保育者の専門性」を育てるために必要な課題も見えてきた。

Keywords：childcare conferences, expertise of early childcare professionals, parenting support, early childcare training

I. はじめに

保育現場では、保護者への子育て支援の必要性和期待が高まり、様々な支援が行われるようになってきた。筆者自身も数年前まで勤務していた幼稚園で、苦しさを抱えた保護者からの相談を受けてきた。しかし、様々な保護者からの相談に対し、「保育者は、これまで保育という枠組みの中で、独自の経験を生かし、工夫して母親を支援してきたが、今日それだけでは到底対応できないと考えるようになり、（中道、2005）。」、相談を受ける際の専門技術が必要なことを感じるようになってきた。

しかし、保育者としては専門家であるが、「子育て支援に関する様々な学習の必要性、特にカウンセリングの知識や技術取得の重要性が掲げられているが、子育て支援の現場にいる保育者たちには、これが十分行き渡っているとは言えない状況がある。」と石川ら（2005）が言うように、多くの保育者は心理相談の理

論や技術を十分身につけているとは言えない。さらに、石川ら（2005）は「保護者支援の方法や技術の獲得とその能力向上のため、特にカウンセリングに対するニーズが高くなっている一方、保育者の研修機会や現場で必要とされる内容等の研究はまだ少ないのが実情である」と問題提起している。牧野（2012）も、「保育現場における子育て相談と保護者支援のあり方」を主題にした調査研究の中で、「保育者の保護者に対する支援業務については、まだ十分な整理や体系化がなされていない現状であり、保護者支援をどのように受け止めて、どのように行えばよいのかという方法論については、いまだ議論の途上にあると言っていい（牧野、2012）。」と述べている。

平成15年に改正された児童福祉法第18条の4の規定を踏まえ、保育所保育指針第1章総則2－（４）で保育士の専門性として「倫理観に裏付けられた専門的知識、技術及び判断をもって、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

ものである」と言及している。また、その専門性について保育所保育指針解説書では、子どもの保育に関する事項に加え、「保護者等への相談・助言に関する知識・技術」と解説し、保育相談が保育所の役割であると位置付けている。

幼稚園教育要領においても、第3章第2－2子育て支援の中で、「子育て支援のために保護者や地域の人々に機能や施設を開放して、園内体制の整備や関係機関との連携及び協力を配慮しつつ、幼児期の教育に関する相談に応じたり、情報を提供したり・・・(略)・・・地域における幼児期の教育のセンターとしての役割を果たすよう努めること」とし、幼稚園が家庭や地域社会との連携を深め、積極的に子育てを支援する必要があるとしている。

また、幼稚園教育要領解説では、子育て相談の実施の際に教職経験者や大学教員、カウンセラー、関係機関との連携の必要性を述べながらも、「各幼稚園において、子育ての支援活動の一環として園庭・園舎を開放している場合には利用している地域の人々に幼稚園の教師が気軽に話しかけ、地域の人々の子育ての相談に応じたりするようになるなど、日々の生活の中で取り組めることに取り組んでいくこと」と日常的な取り組みの必要性について言及している。

実際に保育現場では、鑑ら(2005)が報告するように、「子どもの発達や発育に関する相談以外にも、虐待問題、育児不安、DV等、さまざまな悩みを抱える家族への対応により、負担が集中している。」牧野(2012)が行ったアンケート調査の結果からも、保育現場で保護者支援に関わる内容は、「①具体的な子育てに関わるコンサルテーション的なもの、②保護者自身の悩みに関わるカウンセリング的なもの、③虐待などの福祉的立場から指導を行うガイダンス的なもの、④園の保育内容や管理運営に関わる抗議・要望・クレームへの対応」など多岐にわたっている。

このような現状を捉え、保育現場で保育相談を受ける保育者にどのような専門性が必要かを探るため、2012年度から3年間、保育相談の実際や相談を受ける保育者の応答傾向、保護者が求める保育者の応答について探ってきた。

そしてそれを踏まえ今回は、保育者養成課程の学生が、卒業後保育の仕事に就いた際に必要な専門性が身につけているのか、どのような学習や経験が有効なのかを調査する。

大学卒業後すぐに、あるいは、数年後までには保育の仕事に就く可能性がある学生に、そのような問題に

対応する力が備わっているのかと言うと、たいへん疑問である。そこまでではないが、大学4年間である程度の専門性を身に付け、現場で実践を積み、先輩の指導を受けながら育つだけの土壌が育っているか、養成課程でどのような学習が有効か等を調査することが今回の目的である。

そして、継続テーマである「保育相談を受ける保育者の専門性について」考察したいと考えている。

Ⅱ. 研究方法

1) 調査対象

K大学で保育者・教員養成課程の学科に所属する学生

2) 調査時期

平成27年11月

3) 調査方法

K大学保育者・教員養成課程の学科に所属する学生に対して、集合調査法で実施する。

4) 調査内容

①回答者の属性

学年を選択法で回答を求めた。

②「子育て支援」の学習の有無について、選択法による回答を求めた。

③相談経験の有無と、誰にどのような相談をしたのかについて、選択法と記述式で回答を求めた。

④相談を受けた経験の有無と、誰からどのような相談を受けたのかについて、選択法と記述式で回答を求めた。

⑤保護者の相談に対する応答

卒業後に保育の仕事に就いたと仮定し、「保護者から、『子どもの落ち着きのなさ』について相談を受けたら、応答例のように答えるか」という設問に対して、吉田(2011)による「生活事例からはじめる相談援助」を参考に作成した【保護者からの相談に対する応答例】を15項目示し、「はい」、「どちらかといえば“はい”」、「どちらかといえば“いいえ”」、「いいえ」の4件法で回答を求めた。

Ⅲ. 結果

1) 被調査者の属性等

被調査者の属性等を以下(表1)に示す。

表1 被調査者の属性等

<学 年>	1 年生	66名
	2 年生	52名
	3 年生	50名
	4 年生	27名
<免許・資格>	取得予定	180名
	予定なし	14名
	記述なし	1 名
<「子育て支援」学習の有無>		
	学習経験あり	40名
	学習経験なし	153名

2) 相談経験の有無及び相談相手と、相談内容

相談経験の有無と相談相手、相談内容について以下(表2)に示す。

表2 相談相手と相談内容(複数回答)

<相談経験の有無>	経験あり	143名
	経験なし	48名
<相談相手>	家族	35名
	友達	84名
	先生	16名
	その他	3 名
	記述なし	5 名
<相談内容>	人間関係	32名
	部活	28名
	勉強	3 名
	恋愛	4 名
	進路	26名
	その他	25名
	記述なし	25名
<相談された経験の有無>		
	経験あり	160名
	経験なし	33名
<相談された相手>		
	家族	6 名
	友達	147名
	記述なし	7 名

<相談された内容>

人間関係	60名
部活	21名
勉強	2 名
恋愛	13名
進路	10名
その他	25名
記述なし	29名

3) 保護者からの相談に対する応答

①15項目の平均値

卒業後に保育の仕事に就いたと仮定し、「保護者から、『子どもの落ち着きのなさ』について相談を受けたら、応答例のように答えるか」という質問に対する回答の結果である。

「はい」を4ポイント、「どちらかといえば“はい”」を3ポイント、「どちらかといえば“いいえ”」を2ポイント、「いいえ」を1ポイントとし、応答例の通りに応答する可能性が高いほど数字が大きくなるようにした。

以下は、15項目の平均値を示している。

表3 応答可能性調査の項目別平均値

項目番号	項 目	平均値
1	安 心	3.45
2	労 う	2.61
3	原 因	2.27
4	情 報	2.98
5	提 案	2.48
6	共 感	3.12
7	気に過	2.61
8	同 情	1.61
9	質 問	3.43
10	一般化	2.31
11	愛情を	1.35
12	受 容	2.79
13	様 子	2.82
14	大丈夫	3.29
15	激 励	3.12

この結果を、表4の5分類の平均値によって考察する。

②応答例15項目の5分類

15の応答例は前回と同様に、吉田（2011）による「生活事例からはじめる相談援助」（1）ロールプレイで学ぶ子育て相談（pp131-132）を参考に以下の5型に分類し（表4）、型ごとの平均値から考察することとした。

表4 相談に対する応答例の5つの型

① 受容・共感型			
2	「大変な思いをしておられるのですね」と労う		
6	「お子さんのことを心配しておられるのですね」と共感する		
12	「どうしたらいいかわからなくて悩んでおられるのですね」と受容する		
② 支持・同情・激励型			
8	「気苦労が多くて大変ですね」と同情の言葉を掛ける		
14	「そんなに心配されなくても大丈夫ですよ」と励ます		
15	「大変だけれど頑張りましょう」と激励する		
③ 一般化・情報提供型			
1	「子どもは元気なものですよ」と一般的だと言う		
4	「そういうことは子どもならよくあります」と情報提供する		
10	「他の親御さんも苦労して育てていますよ」と一般的だと言う		
④ 質問・先送り型			
3	「何が原因で落ち着かないのだと思われますか」と、詳細を質問する		
9	「その他で気になることはありませんか」と、その他の状況を聞く		
13	「もう少し様子を見ていきましょう」とすぐには助言しない		
⑤ 提案・助言型			
5	「できたときにシールを貼る方法はどうですか」と提案する		
11	「しっかり愛情を掛けて育てましょう」と助言する		
7	「次第に落ち着いてくるので気にしないように」と助言する		

③応答例の型別平均値

学生が将来保育の仕事に就いたとして、保護者からの相談に応答するであろう可能性の型別平均値（表5）を次に示す。

表5 相談に対する応答例の分類別平均値

型	項目番号	項目	平均値
① 受容・共感型	2	労う	2.84
	6	共感	
	12	受容	
② 支持・同情・激励型	8	同情	2.67
	14	大丈夫	
	15	激励	

③ 一般化・情報提供型	1	安心	2.91
	4	情報	
	10	一般化	
④ 質問・先送り型	3	原因	2.66
	9	質問	
	13	様子を	
⑤ 提案・助言型	5	提案	2.15
	7	気に過	
	11	愛情を	

表5の型別平均値の結果について考察する。学生の平均値は、①＜受容・共感型＞、②＜支持・同情・激励型＞、③＜一般化・情報提供型＞、④＜質問・先送り型＞に大きな差がなく、⑤＜提案・助言型＞の平均値のみが、やや低いという結果だった。

このことは、相談に対する応答のあり方について学習途上であり、まだ考え方が確立していないことを表しているのではないと思われる。一般的には、相談に対する対応について牧野（2012）が指摘しているように、「保育者は、保護者の状況やその意向を理解して受容し、自主的に問題解決ができるように援助する。」「問題解決していく力は、保護者自身が持っている。成長していく力を引き出すために、受容・共感が有効である（牧野、2012）」と言われている。しかし、①＜受容・共感型＞より③＜一般化・情報提供型＞の平均値の方が高いという結果から、学生が将来保育の仕事に就いた際、保護者からの相談に対して受容・共感するより、「子どもは元気なものですよ」、「他の親御さんも苦労して育てていますよ」と一般化したり、「そういうことは子どもならよくあります」と情報提供したりして、保護者が直面している不安や悩みを受け止めたり、気持ちにゆえたりすることができない可能性もある。

バイステック7原則の1つ「個別化の法則」にもあるように、「保護者は、自分の不安や悩みを受け止め、理解してもらいたい」のである。「一般化傾向の応答では、保護者が個人として大切にされていないという気持ちになる」と吉田（2011）が言うように、実際に現場で保育者のそのような対応によって信頼関係が崩れてしまったという例を筆者も見えてきた。

次に、前々回調査した保育者の応答傾向、前回調査した保護者が期待する応答と、今回の学生の平均値とを比較してみる。

④保育者の応答傾向・保護者の期待する応答・学生の
応答可能性の平均値との比較

学生の型別平均値を、保育者の応答傾向と保護者が望む保育者の応答の型別平均値と比較する。その結果を表6に示す。

表6 保育者・保護者・学生の分類別平均値の比較

分 類	項 目		平均値		
	項目 番号	項目	保育者	保護者	学生
① 受容・共感型	2	労 う	3.09	3.08	2.84
	6	共 感			
	12	受 容			
② 支持・同情・ 激励型	8	同 情	2.26	2.45	2.67
	14	大丈夫			
	15	激 励			
③ 一般化・ 情報提供型	1	安 心	2.13	2.83	2.91
	4	情 報			
	10	一般化			
④ 質問・先送り型	3	原 因	3.00	2.58	2.66
	9	質 問			
	13	様子を			
⑤ 提案・助言型	5	提 案	1.93	2.44	2.15
	7	気に過			
	11	愛情を			

以上の比較の結果、①＜受容・共感型＞は、保育者の応答傾向と保護者が期待する応答はほぼ一致している。「＜受容・共感型＞の応答の場合、「保護者が気持ちを分かってもらえたと感じ、保護者自身が自分で心の中を整理したり、解決方法を自ら見つけたりできるようになる。(吉田, 2011)」保育者は保護者に対して受容・共感的な応答を心掛けているし、保護者もそれを期待している。しかし、学生の①＜受容・共感型＞の平均値は保育者や保護者よりやや低い。そして、質問項目①＜安心＞が3.45④＜大丈夫＞が3.29と高い。受容・共感するより「子どもは元気なものですよ。安心して。」とか「そんなに心配されなくても大丈夫ですよ」などと、慰め・励まして元気づけようとする可能性が高い。慰め・励ます応答は時には必要だと思うが、それでは保護者が「自分で頑張りなさい」と突き放されたような気分になるのではないだろうか。

また、②＜支持・同情・激励型＞、③＜一般化・情報提供型＞は、保護者と学生より保育者の平均値が低い。保育者の専門職としての姿勢が表れているのではないだろうか。保育者は、保護者からの相談に対して個別に向き合っていると思われる。

しかし、逆に④＜質問・先送り型＞は、保護者や学

生より保育者の平均値が高い。現場で実際に相談に応じる際、状況を把握しようとしたり、すぐには方向性を示せなかったりするなどの困難さを表しているのではないだろうか。また、「保護者自身が自分で心の中を整理したり、解決方法を自ら見つけたりできるようになる。(吉田, 2011)」ために、保育者から保護者へ一方向の助言をするより、一緒に考えたり、保護者がしっかり語るのを支えたりする対応に時間をかけているとも考えられる。

⑤＜提案・助言型＞を保護者は求めているが、保護者の求めに応じて情報提供や助言をすることは問題解決につながらない。かえって保護者を依存的にしてしまい、自立して親として育っていく機会を奪ってしまうのではないだろうか。学生より低い平均値の保育者は、そのことを理解して対応していることが窺える。

4) 学生の属性や学習の有無・相談経験の有無による 平均値の差

①学年との関連

学年1・2年生を低学年、3・4年生を高学年として、型ごとの平均値に差があるかを調べるため、t検定を行った。また、下位項目の検定結果も参考に考察する。

表7 低学年と高学年による型別平均値の差

番号	型	低学年 M (SD)	高学年 M (SD)	t 検定
①	受容・共感型	2.68 (.54)	3.27 (.52)	-7.66**
②	支持・同情・激励型	2.75 (.41)	2.46 (.41)	4.79**
③	一般化・情報提供型	3.01 (.58)	2.59 (.56)	4.92**
④	質問・先送り型	2.88 (.50)	2.73 (.45)	2.18*
⑤	提案・助言型	2.26 (.55)	1.92 (.44)	4.59**

†p<0.10 *p<0.05 **p<0.01

表8 低学年と高学年による応答可能性の平均値の差

項目 番号	項 目	低学年 M (SD)	高学年 M (SD)	t 検定
1	安 心	3.56 (.59)	3.19 (.56)	4.33**
2	労 う	2.48 (.85)	2.96 (.87)	-3.79**
3	原 因	2.31 (.91)	2.09 (.88)	1.63†
4	情 報	3.11 (.78)	2.55 (.79)	4.92**
5	提 案	2.58 (.91)	2.26 (.83)	2.45*
6	共 感	2.93 (.78)	3.57 (.64)	-5.99**

7	気に過	2.81 (1.00)	2.22 (.75)	4.62**
8	同 情	1.59 (.79)	1.64 (.78)	-3.76
9	質 問	3.43 (.75)	3.40 (.69)	.28
10	一般化	2.35 (1.03)	2.04 (.92)	2.17*
11	愛情を	1.40 (.67)	1.27 (.55)	1.43
12	受 容	2.61 (.96)	3.27 (.70)	-5.56**
13	様 子	2.91 (.76)	2.69 (.76)	1.95†
14	大丈夫	3.47 (.62)	2.83 (.73)	6.49**
15	激 励	3.19 (.80)	2.89 (.74)	2.63**

†p<0.10 *p<0.05 **p<0.01

以上の結果、①＜受容・共感型＞、②＜支持・同情・激励型＞は1%水準の有意差が見られ、低学年より高学年の平均値が高かった。また③＜一般化・情報提供型＞、⑤＜提案・助言型＞も1%水準で、④＜質問・先送り型＞は5%水準で有意差が見られ、いずれも低学年より高学年の平均値が低かった。このことから、保育者養成校において子育て支援や相談に関する関連科目を履修したり、実習・ボランティア等で経験を積んだりすることにより、理解が進んだと考えられる。ちなみに、K大学における関連科目は以下の通りである。

1年生後期「児童家庭福祉学」、2年生前期「社会的養護内容」後期「子育て論」、3年生前期「保育相談支援」「家族支援論」「教育相談の理解」後期「相談援助」、2年生～3年生通年「子育て支援実践演習」等

下位項目を見てみると、⑧＜同情＞、⑨＜質問＞、⑪＜愛情を＞で有意差が見られない。そして、⑧＜同情＞、⑪＜愛情を＞の平均値はかなり低い。「同情は保護者をみじめな気持ちにになってしまう（吉田，2011）」ことを、すでに低学年の段階で認識していると思われる。また、⑪＜愛情を＞と提案する応答の平均値が最も低いことから、親の愛情は、傷口に薬を塗るような速効を求めるものではなく、「提案・助言型は保護者が押し付けられたと感じてしまう（吉田，2011）」ことを認識している可能性があると言える。

②「子育て支援」学習経験の有無との関連

大学等において「子育て支援」に関する学習の経験があるかないかで型ごとの平均値に差があるかを調べるため、t検定を行った。

表9 学習経験による型別平均値の差

番号	型	学習なし M (SD)	学習あり M (SD)	t 検定
①	受容・共感型	2.81 (.57)	3.33 (.52)	-5.16**
②	支持・同情・激励型	2.69 (.42)	2.44 (.47)	3.23*
③	一般化・情報提供型	2.91 (.58)	2.53 (.57)	3.78**
④	質問・先送り型	2.86 (.51)	2.67 (.38)	2.62*
⑤	提案・助言型	2.17 (.51)	1.90 (.54)	2.97*

以上の結果、①＜受容・共感型＞は1%水準で有意差があり、学習経験あり群の平均値がなし群より高い。②＜支持・同情・激励型＞、③＜一般化・情報提供型＞、⑤＜提案・助言型＞も1%水準で、④＜質問・先送り型＞は5%水準で有意差があり、学習経験あり群の平均値がなし群より低い。このことから、子育て支援に関する学習により、＜受容・共感型＞の対応をする必要性を理解したものと思われる。そして、＜支持・同情・激励型＞、＜一般化・情報提供型＞、＜提案・助言型＞、＜質問・先送り型＞が低くなっていることから学習の効果が読み取れる。

下位項目の検定結果からも、⑫＜受容＞に1%水準で有意差が見られ、あり群が高い。（※t検定結果は省略）関連の学習を通して受容することの大切さを理解したと思われる。

③自身の相談経験の有無との関連

学生の相談経験の有無により応答可能性の平均値に差があるかをしらべるため、t検定を行った。

表10 相談経験による型別平均値の差

番号	型	経験なし M (SD)	経験あり M (SD)	t 検定
①	受容・共感型	2.74 (.57)	2.98 (.60)	-2.52*
②	支持・同情・激励型	2.67 (.50)	2.63 (.42)	.54
③	一般化・情報提供型	3.02 (.65)	2.77 (.58)	2.48*
④	質問・先送り型	2.78 (.56)	2.84 (.46)	-.71
⑤	提案・助言型	2.18 (.63)	2.10 (.49)	.94

表11 相談経験の有無と応答可能性の平均値の差

項目番号	項目	経験なし M (SD)	経験あり M (SD)	t 検定
1	安心	3.50 (.58)	3.38 (.60)	2.18*
2	労う	2.60 (.96)	2.70 (.87)	-2.43*
3	原因	2.29 (.97)	2.20 (.89)	3.35**
4	情報	3.06 (.81)	2.82 (.83)	4.03**
5	提案	2.38 (.94)	2.48 (.87)	3.05**
6	共感	3.04 (.85)	3.25 (.75)	-3.52**
7	気に過	2.71 (1.05)	2.52 (.92)	1.19
8	同情	1.73 (.94)	1.56 (.72)	.57
9	質問	3.35 (.81)	3.45 (.70)	-.59
10	一般化	2.50 (1.09)	2.11 (.95)	2.21*
11	愛情を	1.46 (.80)	1.29 (.54)	1.50
12	受容	2.56 (.94)	3.00 (.89)	-4.40**
13	様子	2.69 (.95)	2.88 (.69)	.93
14	大丈夫	3.31 (.78)	3.19 (.73)	2.87**
15	激励	2.96 (.87)	3.12 (.76)	2.02*

†p<0.10 *p<0.05 **p<0.01

以上の結果、①＜受容・共感型＞に5%水準で有意差が見られ、自身が悩みなどを誰かに相談したり、されたりした経験があると答えた群の平均値が高い。また、③＜一般化・情報提供型＞にも5%水準で有意差が見られ、経験あり群がなし群の平均値より低かった。

さらに、下位項目の検定では、⑤＜提案＞、⑥＜共感＞、⑫＜受容＞に1%水準で有意差が見られ、あり群がなし群より高かった。③＜原因＞、④＜情報＞、⑭＜大丈夫＞にも1%水準で有意差が見られ、あり群がなし群より低かった。

学生被験者の75%が日常生活の中で悩みごと等を身近な人に相談している。また、83%が身近な人からの相談を受けている。学生自身が誰かに相談したときや相談を受けたときの感じ方が、どのように応答するか少なからず影響しているのではないと思われる。

IV. 総合考察

正に近年、保育相談を受ける保育者に求められる専門性の実態を明らかにするため、2013年度は保育者に対して「保護者から相談を受けたらどのように応答するか」をアンケート調査し、2014年度には、逆に保護者対象で「保育者に相談した際、どのような応答を期待するか」を調査した。そして今回、保育者養成課程大学の学生に対し、「保育職に就いたと仮定して、保護者からの相談にどのように応答するか」を調査し、

保育者、保護者の調査結果と比較考察した。

その結果、15の質問項目を5分類した内の、①＜受容・共感型＞で、保育者・保護者より平均値が低いという結果だった。「保護者への支援を行う上で最も大切な相互の信頼関係が形成される」と牧野（2012）が述べる保育者の基本的な力が不足していることが見えてくる。その上に、②＜支持・同情・激励型＞、③＜一般化・情報提供型＞の平均値が保育者・保護者より高いなど、学生の課題が浮き彫りになった。

牧野（2012）は、「一人一人の保護者が、『一人の価値ある人間として対応してもらいたい』『あるがままの気持ちを受け止めてもらいたい』『自分の気持ちや言動に対して保護者の立場に立った対応をしてもらいたい』『一方的な価値観に縛られないで自分のことは自分で決めたい』という深い思いをもっていることを忘れてはいけない」と述べている。正に「ケースワークの原則」を著したバイスティックの7原則である。

しかし、1年生から4年生までの全学年を対象に調査した結果だけでは見えなかったが、学生の属性や学習の有無・相談経験の有無で群分けをして検定した結果、大学での学習や経験の効果が明らかになった。

低学年より高学年の方が、また子育て支援に関する学習や経験をしている方が、さらに自身の相談経験がある方が①＜受容・共感型＞で平均値が高く、②＜支持・同情・激励型＞、③＜一般化・情報提供型＞、④＜質問・先送り型＞、⑤＜提案・助言型＞が低かった。

これらのことから、学生には、必要な力はまだまだ不足しているものの、学習や経験から専門性が部分的には育っている面もある。

鑑ら（2005）は、「保護者は保育の専門家である保育者に想像以上に求めている」と述べているが、学生が保育現場に出てから、保護者のニーズに対応できる専門性を少しでも身に付けられるような授業をすることが養成校の教員に求められており、筆者自身が振り返って気持ちを引き締めている。

＜引用・参考文献＞

- 石川陽子・井上清子・会沢信彦（2005）,「子育て支援とカウンセリング（1）－保育者のカウンセリングに対するニーズを中心に」, 文教大学教育学部『教育学部紀要』, 39, pp51-62
- 石黒万里子（2009）,「保育者の専門性に関する一考察－保育者に固有の「知識」と「判断」－」, 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 41, pp

- 鑑さやか・千葉千恵美 (2005), 「社会福祉実践における保育士の役割と課題～子育て支援に関する相談援助内容の多様化から～」, 東北文化学園大学, Journal of Health & Social Services, 4, pp35-36
- 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, pp45-54
- 柏女霊峰・有村大士・橋本真紀・伊藤嘉余子・西村真実・小清水奈央・山川美恵子・高山静子・天野珠路 (2011), 「児童福祉施設における保育士の保育相談支援技術の体系化に関する研究 (1) - 保育所保育士の技術の把握と施設保育士の保護者支援 -」, 日本こども家庭総合研究所紀要, 46, pp31-61
- 柏女霊峰・有村大士・永野咲・橋本真紀・伊藤嘉余子・西村真実・水枝谷奈央・山川美恵子・高山静子・三浦淳子・天野珠路 (2012), 「児童福祉施設における保育士の保育相談支援技術の体系化に関する研究 (2) - 保育所保育士と施設保育士の保育相談支援技術の抽出と類型化を中心に -」, 日本こども家庭総合研究所紀要, 47, pp63-85
- 柏女霊峰・有村大士・永野咲・橋本真紀・伊藤嘉余子・西村真実・鎮朋子・水枝谷奈央・山川美恵子・高山静子・三浦淳子 (2013), 「児童福祉施設における保育士の保育相談支援技術の体系化に関する研究 (3) - 子ども家庭福祉分野の援助技術における保育相談支援の位置づけと体系化をめざして -」, 日本こども家庭総合研究所紀要, 48, pp1-37
- 香曾我部琢 (2011), 「保育者の専門性を捉えるパラダイムシフトがもたらした問題」, 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 59, pp53-68
- 厚生労働省 (2008), 保育所保育指針解説書, フレーベル館
- 牧野桂一 (2012), 「保育現場における子育て相談と保護者支援のあり方」, 筑紫女学園大学・筑紫女学園大学短期大学部紀要, 7, pp179-191
- 文部省 (1999), 「幼稚園教育要領解説」, フレーベル館
- 文部科学省 (2008), 資料「教育課程の基準の改訂の経過」, 幼稚園教育要領解説, フレーベル館, p245
- 中平絢子・馬場訓子・高橋敏之 (2013), 「保育所保育における保育士の資質の問題点と課題」, 岡山大学教師教育開発センター紀要, 3号別冊, p58

- 中道美鶴 (2005), 「“子育て講座”を実施して - 母親の育児不安と幼稚園における支援 -」, Bulletin of Shinri-Kyoiku Counseling Clinic at Okayama University 「心理・教育臨床の実践研究」, 4, pp69-76
- 吉田眞理 (2011), 「生活事例からはじめる相談援助」, 青踏社