

保育場面における保育者の暗黙の相談観尺度の作成の試み

笠原 正 洋¹⁾ 江 頭 美乃里²⁾

A trial Development of an Implicit Theory of Child-care Counseling Scales for Personnel in the Field of Day care Centers/Kindergartens.

Masahiro Kasahara¹⁾ Minori Eto²⁾

(2018年11月22日受理)

問題と目的

1. はじめに

本研究は、「保育相談支援」の授業実践に基づき、保育所保育場面における保護者との相談に関する相談観を査定する評価尺度を作成する。保育場面での保護者と保育士との相談は、保育士に対する保護者の信頼を向上させるだけでなく、保育所が責任をもって保護者の子育て支援に取り組んでいることを示すことから保育の質保証においてもますます重要な役割を果たしていくことになる。そのため保育士養成課程の授業実践を通して、保育志望学生（保育所保育士資格や幼稚園免許取得のための科目を受講している学生）は、保育士として保護者からの相談に対応する際の不安を解消し、保護者に対して保育所における子育て支援に関する基本的事項をふまえて相談に対応する力量を備えておく必要がある。養成教育を担う者も授業実践を通して保育志望学生にどのような力が備わったかを評価し、その評価に基づいて授業実践を改善し続けることが求められる。

しかし、このような評価のための測定尺度が十分に開発されているとはいえない。このような背景から本研究は保育場面での保護者との相談にかかわる保育志望学生側の相談観を査定する評価尺度を作成する。具体的には、保育相談支援に求められる保育士としての基本的姿勢や具体的な知識や技術の習得を授業目的とする「保育相談支援（演習1単位、保育士資格必修）」において、保育志望学生が保育相談に対する態度や行動する上での知識の面で授業実践前後に示した変化に関する記述をふまえて相談観尺度を作成する。ここでの相談観とは、相談に関して科学的知見に基づく知識ではなく個々人の体験や価値観、信条に基づき暗黙裡に構成した態度や素朴な知識を指すこととする。この相談観は個々人の相談行

動を規定する枠組み、スキーマとして機能すると考えられる。本研究では、保護者との相談に関する暗黙の相談観を、保護者との相談に対する態度と保護者との相談に際してどのように対応するのがよいのかといった個人の価値観を含んだ対応行動に関する素朴知識から構成されていると定義する。

2. 「保育相談支援」から「子育て支援」へ

「保育相談支援」は、告示別表第一にある「保育の内容・方法に関する科目」の一つである。そもそもこの科目は、平成20年3月28日に告示された旧保育所保育指針において新たに提示された「第6章 保護者に対する支援」に資するための授業である。教育目標と標準とする教授内容は実に多岐に亘っていた。たとえば、「保育相談支援の意義」という目標に対する標準的な教授内容は、保護者に対する保育相談支援の意義、保育の特性と保育士の専門性を生かした支援であり、「保育相談支援の基本」の目標に対する教授内容は、子どもの最善の利益と福祉の重視、子どもの成長の喜びの共有、保護者の養育力の向上に資する支援、信頼関係を基本とした受容的かわり・自己決定・秘密保持の尊重、地域の資源の活用と関係機関等との連携・協力などであった。また「保育相談支援の実践」に関しては、保育に関する保護者に対する指導、保護者支援の内容、保護者支援の方法と技術、保護者支援の計画・記録・評価・カンファレンス、「児童福祉施設における保育相談支援」に関しては、保育所における保育相談支援の実践、保育所における特別な対応を要する家庭への支援、児童養護施設等要保護児童の家庭に対する支援、障害児施設・母子生活支援施設における保育相談支援などを教授していくというものであった。

この科目は、平成31(2019)年4月から実施される保

育士養成教育課程では「子育て支援(演習, 1単位)」になる。第8回保育士養成課程等検討会(平成29年10月4日)の資料1-1によれば, 論点4として『保護者と連携した「子どもの育ち支援」という視点に立った, 関連する教科目(「家庭支援論」「保育相談支援」「相談援助」等)の内容充実や再編, 「子育て支援」に関する教科目の検討』が提示された。そしてこれに基づき「見直しの方向性(案)」として, 『①子育て支援課に家庭に関する基礎的な理解の促進』については, 『保護者と連携した「子どもの育ちの支援」に当たっては, より深く対象を理解したうえで, 支援の充実を図ることが重要であるため, 関連する教科目の教授内容を再編整理し, 内容の充実を図ることが必要ではないか。また, 教授内容等に即して, 教科目名を変更することが適当ではないか』という意見が付され, 《対応案》として, 「教科目名の変更」と「教授内容の集約整理」の2つが提示された。前者は, 「家庭支援論(講義2単位)」が「子ども家庭支援論(講義2単位)」になり, 後者に関しては, 『子育て家庭の支援に必要な知識の基礎的な理解を促進するため, 現行の教科目「相談援助」「保育相談支援」の教授内容のうち, 保護者支援の基本となる事項(保育士としての基本姿勢や支援の内容など)について, 現行の教科目「家庭支援論」の教授内容と統合し, 新たな教科目「子ども家庭支援論」の教授内容として集約整理する。なお, 現行の教科目「家庭支援論」の教授内容のうち, 「家庭の意義と機能」等については, 新たな教科目「保育の心理学」(論点3(2)①関係)へ移行することにより, 子ども及び保護者・家族・家庭の理解について, 一体的に習得させる。』ことになった。

さらに, 『②子育て支援に関する具体的・実践的な内容の充実』については, 『子育て支援の実践重視の観点から, 関連する教科目における保育士による具体的な支援に係る目標や教授内容について, 再編し整理することが必要ではないか。また, 当該再編に伴い, 「子育て支援」に係る教科目を新設することが適当ではないか。』との意見が付され, 《対応案》として, 「教科目の再編」と「教授内容の再編整理」が提示された。前者については, 『「相談援助(演習1単位)」「保育相談支援(演習1単位)」を「子育て支援(演習1単位)」に, 後者に関しては, 『現行の教科目「相談援助」及び「保育相談支援」の教授内容のうち, 保護者支援の基本的な事項については, 新たな教科目「子ども家庭支援論」(論点4(1)①参照)に移行した上で, 子育て支援の実践的な事項(子育て支援の実践的な事項(相談援助における基本姿勢や方法論, 援助の過程, 事例検討など)については, 新たな教科目「子育て支援」の教授内容として整理統合する。』ことになった。

3. 本研究で尺度を作成する背景

「保育相談支援」が「子育て支援」へと科目名が変更しても主要な目的は上述の通り子育て支援の実践的事項の教授を重視することであり, その面での変化はない。この力量の育成にあたっては依然として多大な困難があると予想される。たとえば金城(2017)は, 保育士対象のスキルアップ講習会参加者81名を対象に郵送法による調査を実施した。その結果, 調査対象となった保育士の97.3%が保育相談支援の知識・技術が必要と感じており, 保育相談支援に関する知識・技術をスキルアップしたいと願っているが, 保育士の73.1%が保育相談支援の知識・技術を身に付けておらず, 保育士の71.6%が精神的な負担になっていると感じていることが明らかになった。

また保育士らが直面する相談内容についても多岐に亘っており, その実態がさらに保育士の困難感を高めているとも考えられる。現職の保育士を対象に保育相談支援の内容を調査した牧野(2012)は, 保育現場における保護者支援が大きく二つに分類できると述べている。「子育て相談」的な内容と「気になる保護者」への対応である。前者は, 子どもの養育に関する相談や子育ての中で起こってくる様々な問題に対して, 保育の専門職としての助言を求めてくるものであり, 後者は, 子どもの現状拒否から起こる問題, 社会的支援を必要とする問題, 園全体を巻き込む危機管理の問題, 保護者自身の問題である。

一方, 保育士養成の観点から, 保育志望学生が相談に対して有する相談観がこのような保護者との相談に対立や不満を生起させる可能性を示唆する研究もある。笠原(1995, 1996)は, 保護者の相談に対して保育士を志望する学生がどのように対応しているのかを調査した。学生に保育場面での架空事例を提示しそれへの応答を記述してもらうという模擬的な場面での結果という制約はあるが, 保育士による保護者からの相談への対応に問題があることを間接的に示すものである。たとえば, 遊び食べ, 偏食, 排せつなどの生活習慣の悩み, 夜泣きや指しゃぶり, 夜尿などの習癖に関する悩み, いじめ, 泣き虫, 登園渋りなどの社会性の育ちに関する悩み, 言葉の遅れという育児相談の例を10ほど提示し, それにどのような応答を行うのかを記述してもらい内容を分析していった。すると産出された全応答の7割以上が行動修正, つまり指示を与える応答を返していた。また応答理由の分析からは, 悩みの原因を, たとえば「母親の対応に問題がある」や「心配しすぎ」のように母親本人の対応や見方に帰属させている人数の割合が, 生活習慣では77.1%, 習癖では50.1%, 社会性では62.5%, 言葉の遅れでは95.8%であり, 保護者から細かな情報を収集

する前から保護者を過剰に問題視している可能性があった。さらに保護者の対応や見方に問題があると帰属した人たちの9割以上が行動修正(禁止も含めた指示)を行っていた。そのため保護者に対して指示に近いアドバイスや助言を与えるのが仕事だという「指導者としての保育者」意識あるいは役割意識を持っている傾向があると推測された。つまり、保育志望学生が暗黙裡に「発達促進／成長援助」モデルではなく「修理／治療」モデル(金山・金山, 2017)に則って行動している可能性がある。このような傾向を有する保育志望学生が、改定された保育所保育指針の「第4章 子育て支援」の「1 保育所における子育て支援に関する基本的事項」の「(1)保育所の特性を生かした子育て支援」の「ア 保護者に対する子育て支援を行う際には、各地域や家庭の実態等を踏まえるとともに、保護者の気持ちを受け止め、相互の信頼関係を基本に、保護者の自己決定を尊重すること。」や「イ 保育及び子育てに関する知識や技術など、保育士等の専門性や、子どもが常に存在する環境など、保育所の特性を生かし、保護者が子どもの成長に気付き子育ての喜びを感じられるように努めること。」を理解し達成しているかはかなり疑問が残る。

保護者の抱える問題が複雑で多岐に亘り、相談に対応する保育士の対応行動に偏りがあるならば、保護者と保育士との間に信頼関係は成立しない。また保育の質を向上させる取り組みをも阻害する可能性がある。保育士養成課程での「子育て支援」という授業科目や現職保育士対象の「保護者支援・子育て支援」に関するスキルアップ研修等での教育プログラム、すなわちプログラムコンテンツと教授様式を最適なものにしていくためにも、教育プログラムの実践が現職者や学生のどのような面に効果があるのか実証的な評価と反省に基づく改善が必要になる。

4. 本研究の目的

以上の議論に基づいて、本研究は、学生たちが抱く保護者との相談場面に焦点を当て、保護者との相談に対する態度と保護者との相談に際してどのように行動するのがよいのかという個人の心情や価値観に重みづけられた素朴知識からなる相談観を査定する評価尺度を作成する。作成に当たっては、予備調査として、笠原(2017)が報告した授業の受講前後における相談に対するとらえ方についての実態を把握し、それに基づいて調査項目を作成する。そして本調査として保育志望学生を対象とした調査により尺度化を試みる。

学生の実態把握及び評価項目選定のための予備調査

1. 調査対象者

A大学において2017年度に開講された「保育相談支援(4年次前期)」の授業受講者57名である。

2. 調査内容及びデータ整理

授業15回目に、保育場面での保育士による保護者との「相談」について、この授業の受講前と受講後を比較したときに何が変化したと思うかについて自由記述による回答を求めた。その回答を受講前と受講後に分け転記した後、それぞれの記述をKJ法により分類した。

3. 授業実践の概要

授業終了後に次回の予習課題として反転学習教材を提示した。授業1回目終了後に提示した教材は被虐待児を発見するためのチェックリストに関する論文PDF(笠原, 2011)、授業2回目終了後には虐待死亡事例検証報告書PDF、3～13回目には各回4～14頁(総頁91)の自作テキストを提示した。対面授業では、模擬養育者(SP: Simulated Parent)との対話実践を導入した。SPは50歳の女性1名である。実子B人の育児を終え、養育里親としてC名の里子をD年間養育した経験を持つ。自治体主催の地域子育て支援拠点事業のスタッフとして地域の保護者からの相談対応をE年経験している。対話実践では、各回の授業目標に応じてシナリオを作成し、学生との個別または集団ロールプレイ、授業担当者と模擬養育者との相談の示範のいずれかを実践した。そして次回授業時に、学生からの質問と模擬養育者からのフィードバックを学生に提示し説明を行った(笠原, 2017)。

2017年度授業のテーマは、前半は、導入(1回目)、情報収集と質問の効用に関して基礎的応答技法を中心とした授業(2～7回目)とした。中盤は、解決に焦点をあてたアプローチ(SFA: Solution Focused Approach, 以降SFAと表記)の導入と実践を行った(8～11回目)。SFAとは、白木(1992)によれば、『病理や問題点を見つけ出し、それを治療もしくは変化させようとするのではなく、うまくいっている部分や、クライアント達の力や強さを見つけてそれを拡大し発展させる。あるいは望ましい状態や、どうなりたいのかを明確にし、それを現実にするべく援助して行く』ことを重要視するカウンセリングの流れであり、解決志向アプローチとして発展してきている(Berg, 1994/1997)。後半はSFAを応用した個別支援計画の策定実習(12～14回目)を行い、授業全体の振り返りを行い評価を行った(15回目)。

4. 結果

(1) 受講前

57名全員が何らかの否定的なとらえ方を表現していた。KJ法に基づいて生成されたカテゴリと回答人数及び割合を表1に提示した。調査対象者の5割以上が産出していたカテゴリは次の3つである。「(ア) 嫌・回避・不安」カテゴリは、否定的感情を表現しているがその対象が明記されていない回答を指す。29名(50.9%)が表現していた。「(イ) 正答伝達不安」とは的確で正しい解決となる助言を与えることができないという不安であり、43名(75.4%)がこのような不安を示していた。また、「(エ) 相談プロセス不安」カテゴリは、保護者との相談をどのように進めてよいかわからないという回答を指し、30名(52.6%)がそのように回答していた。以上より、保護者との相談対応において、対話の進め方の知識がなく、適切な助言をしなければならないという知識があるため、自分に悩みを解決するための知識があるかの不安が高まり、嫌悪・回避・不安という否定的な感情を強く意識している現状が推測された。

(2) 受講後

受講後の結果を表2に提示した。11名(19.3%)が依然として不安を感じると述べていたが、全員が相談の捉え方の変化を言及していた。「① 肯定イメージ／不安減少／安心」カテゴリは肯定的な感情が生じたことを意味するカテゴリである。47名(82.5%)がそのように回答していた。「② 情報収集／質問の大切さ」カテゴリは、アドバイスを与える前に情報を集めること、そのため基礎的応答技法のひとつである質問を行ってもよいことに気付いたことを示すカテゴリである。38名(66.7%)がそのように回答した。アドバイスをしなければという価値づけられた知識が減少した可能性がある。「③ 気持ち理解・受容重要」カテゴリは保護者の気持ちを推測しそれを伝えたり受け止めたりすることが大切なことに気付いたと回答するカテゴリである。これも38名(66.7%)が回答していた。他にも相談の仕方や流れのひとつであるSFA(Solution Focused Approachの略)を理解し重要な概念である「例外」や「称賛」についての気付きを表明した「④ 例外／SFAの対話理解」カテゴリについては22名(38.6%)が産出していた。

表1. 受講前の相談に対するとらえ方

カテゴリ名	定義	人数	%
(ア) 嫌・回避・不安	「相談」に対して不安や恐怖、回避感という心情を持っている。対象は不明瞭。	29	50.9
(イ) 正答伝達不安	的確な、正しい解決を伝えることができない。(アドバイスしなければならないと考えている。)	43	75.4
(ウ) 気持ち理解・受容困難	保護者の気持ちや思いを受け止めることができるのか。	2	3.5
(エ) 相談方法不明	相談支援の対話をどう進めていくのかが分からない。	30	52.6
(オ) 個人対応不安	一人で解決しなければならないという考え方を持っている。	10	17.5
(カ) クレーム対応不安	保育相談支援にクレーム対応があると考えそれを不安に思っている。	7	12.3
(キ) 相談不適格不安	若すぎて／経験不足で相談相手として見られないと不安に感じている。	7	12.3
(ク) 協働不安	関係機関や相談資源とどう協働していいのかわからない／不安を感じている。	6	10.5

表2. 受講後の相談に対するとらえ方

カテゴリ名	定義	人数	%
① 肯定イメージ／不安減少／安心	相談に対するイメージが変化し、不安が低減したり、安心感を感じるようになった。	47	82.5
② 情報収集／質問の大切さ	アドバイスするよりも、情報を集めるなど質問することが大切である。基礎的応答技法が重要だ。	38	66.7
③ 気持ち理解・受容重要性	保護者の気持ちを推測し、それを伝え受け止めることが大切だとわかった。	38	66.7
④ 例外／SFAの対話理解	問題の原因を探るより、うまくいっていること(例外)を探してそれを続けるよう支援することが大切だ。	22	38.6
⑤ 環境配慮／記録／連絡ノート	記録を取ったり、面接の場所を配慮するなどの保護者の心情を踏まえた環境構成が大切だ。	13	22.8
⑥ 組織連携の重要性	一人で抱え込まずに、報・連・相が大切だ。保護者の許可を得て園長に陪席してもらうことも重要。	17	29.8
⑦ 園外機関との連携	市町村や児童相談所を連携して、保護者や子供にとって最適な支援のあり方を検討する。	17	29.8
⑧ 自信・意欲	保護者との対話の自信がついたなど、保育相談支援に対する前向きな態度を表明している。	19	33.3
⑨ 個別計画	支援目標や手立てを話し合い、個別の支援計画をたてることが大切である。	3	5.3

(3) 評価項目の作成

この予備調査結果に基づき、保護者との相談に対する態度に関しては、「(ア) 嫌・回避・不安」カテゴリに着目して8項目を作成した。また保護者との相談に際してどのような行動するのがよいのかという行動的側面の素朴知識に関しては、保育相談支援の相談プロセスを考慮して計26の質問項目を作成した。具体的には「(イ) 正答伝達不安」カテゴリに関して3項目、「(2) 情報収集／質問」カテゴリに関して3項目、「(3) 気持ち理解・受容」カテゴリに関して3項目、「(4) 例外／SFAの対話理解」カテゴリに関して8項目、「(5) 環境配慮／記録／連絡ノート」カテゴリに関して3項目、「(6) 組織内連携」カテゴリに関して3項目、「(7) 園外機関連携」カテゴリに関して3項目を構成し予備的な評価尺度とした。

保育志望学生を対象とした質問紙調査

1. 目的

予備調査から得られた記述を参考にして、保育相談に関する対応尺度を作成する。そして保育系の就職を希望する学生を対象に質問紙調査を実施し、因子分析により因子的妥当性があるか検討する。

2. 方法

(1) 調査対象者

保育系の履修を選択している大学1年生53名、2年生43名、4年生103名の計199名を対象にした。

(2) 質問紙の構成と調査手続き

予備調査に基づき作成した、相談に対する否定的な態度を反映する8項目、相談での対応行動に関する素朴知識を測定する26項目の計34項目からなる相談観評価尺度の質問紙を、授業時間を利用して配布し回答を求めた。回答時間は10分程度であった。調査実施時期は11月中旬から下旬である。

3. 結果及び考察

(1) 相談に対する態度に関する探索的因子分析

相談に対する否定的な態度8項目に対して、重みづけのない最小二乗法、プロマックス回転による因子分析を実施した。「対話と同時に記録をすること、保護者へ返す言葉の選び方に難しさを感じる」、「保育相談支援は、複雑で難しいものである」の2項目の因子負荷量が2つの因子にまたがっていたためこれらを削除し分析を実行した。最終的には1個の因子にまとまった。その項目を表3に提示する。保護者との相談に不安や怖さを抱き、負担感や信用を懸念する項目から構成されていたため、「不安・恐怖」因子と命名した($\alpha = .774$)。これら6

項目の評定平均値を以降の分析に用いた。

(2) 行動的側面に関する探索的因子分析

予備調査で作成した相談行動的な側面の26項目に対して、重みづけのない最小二乗法、プロマックス回転による因子分析を実施した。因子負荷量.40未満の項目や2因子にわたって負荷している項目を削除しながら因子分析を繰り返した。スクリープロットを参考に4因子解が最適であると推測されたので、項目数を4に固定して分析を行った。その結果、第1因子($\alpha = .87$)は、「(4) 例外／SFAの対話理解」カテゴリの中の称賛行動に関連する3項目と「(2) 情報収集／質問」カテゴリ1項目、「(5) 環境配慮／記録／連絡ノート」カテゴリ1項目とが混在する結果となった。第2因子は「(6) 組織連携」カテゴリ2項目と「(7) 園外機関連携」カテゴリ4項目から成り、「内外連携」($\alpha = .78$)因子として命名された。第3因子($\alpha = .72$)は、「(イ) 正答伝達不安」カテゴリに関連して助言を提示することを意味する3項目と「(4) 例外／SFAの対話理解」カテゴリと想定していた1項目から構成されていた。第4因子は、「(4) 例外／SFAの対話理解」カテゴリの中の解決を共同構築することを意味する4項目から構成されていたため、「解決の構築」因子と命名した($\alpha = .70$)。

しかし、第1因子と第3因子において異なるカテゴリの質問項目が混在していたため、また回答者の負担を軽減するため、各因子において因子負荷量が高い3項目を選び再度、因子分析を実施した。その結果を表4に提示した。第1因子は、SFAの称賛行動に関連する項目から構成されたため「称賛行動」因子と命名した($\alpha = .85$)。第2因子は、保育所内外との連携を重視する項目から構成されたため「内外連携」因子と命名した($\alpha = .73$)。第3因子は、解決やアドバイスを保護者が与えることを意味した項目から構成されたため「助言伝達」因子と命名した($\alpha = .73$)。第4因子は、保護者の自己決定を重視し保護者と保育士とが共同で解決を構築することを意味する項目から構成されたため「解決構築」因子と命名した($\alpha = .66$)。第4因子の α 係数が若干低いが許容範

表3. 保育相談に対する態度

No.	評価項目
不安・恐れ ($\alpha = .77$)	
13	保育相談支援に関して、保護者との対話が行き詰ってしまいそうで怖い。
14	保護者からの相談に対して怖いイメージがある。
18	保護者の悩みを解決出来なかったら、保護者から信用してもらえなくなる。
17	保護者から相談を受けることに不安がある。
23	保育相談支援を行うことは、荷が重い。
1	保育相談支援は、保育者になるうえで一番の不安要素だ。

表 4. 保育場面での保育士による相談行動評価尺度の探索的因子分析

No.	項目	F1	F2	F3	F4
称賛行動 ($\alpha = .85$)					
22	保育相談支援では、保育者は、保護者が行っている良い行動や考えを称賛する（ほめる）。	.963			
21	保育相談支援では、相談してくれた保護者に、保育者は感謝の意を示す。	.805			
23	保育相談支援では、保育者は、対話を通して保護者の頑張っているところを称賛し、解決へとつなげていく。	.712			
内外連携 ($\alpha = .73$)					
49	保育相談支援では、保育者は社会にある各種の専門機関や関係機関の役割を知っておく。		.742		
48	保育相談支援では、保護者の相談に対応するため、職員同士で報告しあい、情報を共有する。		.698		
47	保育相談支援では、保育者一人に抱え込ませずに保育所組織全体で対処していく。		.685		
助言提示 ($\alpha = .73$)					
29	保育相談支援では、保育者が保護者の悩みの解決方法を提示する。			.705	
3	保育相談支援では、保育者は必ず保護者にアドバイスを与える。			.702	
30	保育相談支援では、保育者は、保護者の悩みに対して、これまで学んだ知識を駆使して、アドバイスを与える。			.662	
解決構築 ($\alpha = .66$)					
16	保育者は、保護者自身が解決を見つけられるよう働きかける。				.755
14	保育相談支援では、保護者自身が解決方法を見つけ出す。				.638
41	保育相談支援では、保育者は、保護者が自ら気づき少しでも自ら解決していけるよう支援する。				.574
因子相関行列		F2	.375		
		F3	.178	.265	
		F4	.412	.388	.267

囲にあると考え、これらの因子を構成する評価項目の評定平均値を以降の分析に用いた。

(3) 保育場面での保護者との相談に関する素朴知識の基本統計

実習や相談支援に関連する「相談援助」や「社会福祉援助技術」などの授業を受講していない1, 2年生を下位学年、実習を終えそれらの授業を履修済みの4年生を上位学年として、保育場面における相談に関する個人の素朴知識の各変数の評定平均値 (M) と標準偏差 (SD)、ならびに変数間のピアソン相関係数を求め、表5に提示した。

各変数の評定平均値に対して下位学年と上位学年とで有意差が認められるか t 検定を行ったところ、「内外連携」変数では上位学年が有意に高く ($t(192)=-3.399$, $p<.001$, $d=0.59$)、「助言提示」変数では上位学年が有意に低いことが示された ($t(192)=6.64$, $p<.001$, $d=0.96$)。前者に関しては上位学年ほど保育相談支援に関わる関係機関や関係者、保育所内連携の大切さを学ぶ機会も多いこと、後者に関しては上位学年ほどアドバイスや助言を単に提示するのではなく保護者から情報を集め、保護者の自己決定を尊重する保護者対応が重要であることを学んでいる可能性が考えられる。

一方、変数間の相関に関して、相談に対する態度を表す「不安・恐怖」変数と、相談行動に関する変数との関連を見たところ、下位学年ではすべての変数が「不安・

恐怖」変数と高い相関を示しているが、上位学年になると無相関となっていた。ちなみに「不安・恐怖」変数を目的変数、相談行動に対する4変数を説明変数とする重回帰分析を実施したところ、上位学年では、回帰式は有意ではなかったが ($F(4,95)=1.53$, ns)、下位学年では回帰式は有意だった ($F(4,87)=5.17$, $R^2=.19$, $p<.01$)。「助言提示」変数と「内外連携」変数とが有意に「不安・恐怖」変数を高めていた (助言提示: $\beta = .26$, $p<.05$; 内外連携: $\beta = .221$, $p<.05$)。先の t 検定結果と併せて考察するならば、4年生のように「内外連携」の意識が高まり「助言提示」が低下することにより、「不安・恐怖」の態度と関連が見られなくなった可能性がある。つまり、保護者との相談対応において適切な助言をしなければならないという知識があるため、自分に悩みを解決するための知識があるかの不安が高まり、相談に対する否定的な態度をもたらしていたとも推測される。

子育て支援における保育所保育の役割を整理したうえで、本研究で作成した相談観尺度の適用範囲について述べる。子育ての主体は、「児童育成の責任」として児童福祉法第2条第2項には児童の保護者、「家庭教育」についての規定として教育基本法第10条には父母その他の保護者が第一義的責任を有すると明記されている。この第一義的な責任を有する保護者を「自助・共助・公助」から支えていくのが子育て支援である。たとえば大豆生田・太田・森上 (2014) において大豆生田は「子育て

表5. 保育相談に対する素朴知識の変数ごとの平均値と標準偏差および相関係数

変数	M (SD)	1	2	3	4	5
下位学年 (n = 92)						
1. 称賛行動	4.37 (0.63)	—	.333**	.394**	.328**	.346**
2. 内外連携	4.48 (0.54)		—	.565**	.367**	.268**
3. 助言提示	4.02 (0.61)			—	.354**	.379**
4. 解決構築	3.84 (0.70)				—	.213*
5. 不安・恐れ	3.71 (0.60)					—
上位学年 (n = 102)						
1. 称賛行動	4.45 (0.58)	—	.208*	.110	.279**	.083
2. 内外連携	4.76 (0.41)		—	.260**	.143	.146
3. 助言提示	3.35 (0.77)			—	.122	-.121
4. 解決構築	3.80 (0.67)				—	.101
5. 不安・恐れ	3.81 (0.58)					—

* $p < .05$, ** $p < .01$

てという営みあるいは養育機能に対して、私的・社会的・公的機能が支援的にかかわることにより、安心して子どもを産み育てる環境をつくるとともに、子どもの健やかな育ちを促すことを目的とする営み」であると述べ、太田も「親を子育ての主体者として位置づけ、社会の全ての人が協力することによって親が安心して子育てすることを支え、同時に子どもの健やかな成長を促すもの」と述べていることは、この考え方に一致する。

保育所の保育が子育て支援に果たす役割を、この自助・共助・公助という観点から整理してみるならば、保育所保育指針に則った普段の保育を実施することは保護者が自らの子育てを行うために努力することを支え子どもや保護者の健康度を増進するという意味で第一次予防の役割を果たしている。これは自助に該当する。また保育所保育において気になる子どもや保護者の存在に気付く、早期に発見し対応を行うことは第二次予防である。保護者へ子どもの状態や子育ての情報を提供したり、相談に応じたりすること、保育の中で子どもの発達を保証し、保護者が親として保育を通して社会化される機会を提供することも自助としての役割を果たすことになる。その際に地域や保育所での他の保護者からの支えあいや協力が始まるのならそれは共助になり、公的機関である家庭児童相談室や地域子育て支援拠点の紹介、福祉事務所や児童相談所への通告などを伴うなら、公助へのつながりという役割も果たすことになる。さらに保育所外の組織や多職種の専門家らと協働しながら、保育の専門家として子どもや家族への支援を行うこと、すなわち障害児保育や児童虐待防止に取り組むことも、子どもが育ち、家族が再統合され自立するなどの作用もあることから公助の役割を果たしていることになる。

このように保育所保育における子育て支援には、様々な水準がある。そして、保育士（あるいは保育士を志望

する学生）は、その支援の水準毎に適した社会の支援システム、法令、関係機関や多職種の専門家の支援の役割等に関して知識を学び理解する必要がある、それぞれの水準で保育所保育に求められた支援を行っていくための最低限の技術もある。今後は、それらを整理、分類することで、評価項目を設定し、保育志望学生たちの達成度をより詳細に把握しなければならない。その意味で、今回作成した評価尺度だけでは保護者との相談の知識や技術をすべて評価できるものではない。今回作成した評価尺度は、保育所保育における様々な水準で行われる子育て支援において、保護者との相談やその対話の際に共通して求められる態度や相談行動に関する素朴知識を測定する尺度であり、数多くある評価尺度の一つに過ぎない。しかし、この評価尺度は、「助言やアドバイスを与える」指導者役割が自らの仕事であると誤解し、保護者を不快にさせ信頼関係を損ねてしまう保育士に注意を喚起する有用な評価尺度になりうると考えられる。

今後は、この評価尺度の妥当性に関する3つの課題を解決していかなければならない。一点目は、このような相談観の違いが実際の保育実践の場に具体的にはどのような保育士・保護者関係をもたらしているのかを記述することである。二点目は、保育での子どもを主体とした子育て支援の専門性を育成する教育プログラムの前後で相談観の評定が実際に変化するのかを検証することである。それと同時に、今回、A大学の保育志望学生を対象に調査を行ったためサンプルに偏りがあった可能性が高いため調査対象者を他の保育士養成課程の保育志望学生や現職保育士にも拡大し、このような相談観がどのような実態にあるのかを把握することである。

引用文献

- Berg, I. K. (1997). 家族支援ハンドブック (磯貝希久子, 監訳). 東京: 金剛出版. (Berg, I. K. (1994). Family Based Services: A Solution-Focused Approach. New York: W.W.Norton.)
- 金山元春・金山佐喜子. (2017). 教員志望学生の解決志向アプローチに対する認識. 高知大学教育実践研究, **31**, 193-200.
- 笠原正洋. (1995). 親の子育て不安に対する保育志望学生の応答様式と応答理由の分析. 九州心理学会第56回大会発表論文集, 56.
- 笠原正洋. (1996). 育児不安例に対する保育志望学生の帰属と対応方略の分析. 九州心理学会第57回大会発表論文集, 54.
- 笠原正洋. (2011). 保育園や幼稚園における児童虐待発見のためのチェックリストの作成. 中村学園大学発達支援センター研究紀要, **2**, 13-24.
- 笠原正洋. (2017). 反転学習と模擬養育者との対話実践を導入した「保育相談支援」の評価: 授業前後での「相談」に対するとらえ方の変化. 九州心理学会第78回大会発表論文集, 29.
- 金城 悟. (2017). 保育現場における「相談援助・保育相談支援」の現状と課題. 東京家政大学研究紀要, **57**(1), 43-49.
- 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**, 179-191.
- 大豆生田啓友・太田光洋・森上史朗 編. (2014). よくわかる子育て支援・家庭支援論, ミネルヴァ書房.
- 白木孝二. (1992). BFTC・ミルウォーキー派短期療法 ソリューション・フォーカスト・ブリーフセラピー. ブリーフサイコセラピー研究 I (日本ブリーフサイコセラピー研究会編, 亀田ブックサービス), 7章, 77-91.

付 記

本研究は JSPS 科研費 16K01092の助成を受けたものです。本研究の本調査は、第1著者の指導により第2著者が中村学園大学に提出した卒業研究「学生の保育相談支援に対する認識やイメージが相談意欲に及ぼす影響」のデータの一部を再分析したものです。また本研究結果の予備調査の結果は、九州心理学会第78回大会 (佐賀大学教育学部, 12月9日) にて発表されています。