

【原 著】

若手保育者が有する保護者支援の特徴に関する探索的研究  
—保育者養成校における教授内容の検討に生かすために—

片山 美香

An Exploratory Study about Family Support by Young Preschool Teachers and Child-care Providers  
—Some Implication for Professional Education Program in an Education Period—

Mika KATAYAMA

2016

岡山大学教師教育開発センター紀要 第6号 別冊

Reprinted from Bulletin of Center for Teacher Education  
and Development, Okayama University, Vol.6, March 2016

原 著

## 若手保育者が有する保護者支援の特徴に関する探索的研究

—保育者養成校における教授内容の検討に生かすために—

片山 美香<sup>\*1</sup>

本研究では、近年、就学前の教育・保育において重視されている保護者への支援について、保育経験5年未満の若手保育者37名（幼稚園教諭：18名、保育所保育士19名）を対象に、幼稚園や保育所における保護者支援の目標、困難感の実態や、重視していること等について調査した。KJ法を用いて整理したところ、所属や経験年数によらず、多様な支援が見いだされ、とくに送迎時の会話を重視しており、園と家庭の連続性を大切にしながら発達や個々に直面する課題に応じて、保育者間の連携の下に支援していることが明らかになった。発達につまずきのある子どもをもつ保護者への支援に困難感が生じていたが、保護者との相互理解や信頼関係の構築を重視していることも確認された。今後の学習ニーズとしては、課題を持つ子どもの保護者や、保護者自身が課題を持つ際の支援法が挙げられた。養成校では入職後の自己をイメージ化しながら、理論知を固めることの重要性が示唆された。

キーワード：保護者支援、幼稚園教師、保育所保育士、保育経験5年未満、養成教育

※1 岡山大学大学院教育学研究科

## I 問題と目的

近年の核家族化や地域のつながりの希薄化といった子育て環境の変化は、保護者の子育てへの不安感や負担感を増大させ、少子化問題の一因と考えられている。社会問題となっている少子化は、高齢化と連動して問題視され、改善すべき急務の課題である。

2014年8月には「子ども・子育て支援法（法律第65号）」が制定され、2015年4月からは「子ども・子育て支援新システム」が始動するなど、今や子育ては、社会全体で支援する方向へと舵が取られ、その推進者としての幼稚園教諭や保育士等への期待は高まるばかりである。

このような流れに先立ち、まず、幼稚園の役割として、学校教育法第24条において「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」と記された。これを受け、2008年に改定された幼稚園教育要領には、「預かり保育」に加え、「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の推進が明記された。

一方、保育所については、1997年の児童福祉法の

改正により、保育所における保育に関する相談・助言の努力義務化が示され、さらに2001年の改正では保育士資格が法定化されると共に、保育士の業務として「児童の保護者に対する保育に関する指導（保育指導）」が掲げられた。そして、2008年に幼稚園教育要領とともに同時改訂され、告示化された保育所保育指針においては、「保護者への支援」が独立章として設けられ、保育士の専門業務として子育て支援の役割が明確に位置づけられた。

このように子育て支援の推進役として幼稚園教諭、保育士に課せられた役割は大きい。しかしながら、学生が保育者として巣立つ直前の不安を調査した小松ら（2009）の研究結果では、最も高い不安を抱いているのが「保護者との関係」であることが示されている。厚生労働省（2010）は時代の要請に応じ、「保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）」において、保育士養成や保育現場における諸課題に対応すべく保育士養成課程の見直しを行い、教育課程に変更を加え、子育てを担う保護者や家庭への支援につながる教科目を編成し、養成期から現場に必要な実践力を身に付けることを目指した。しかしながら、ここで教科目の簡単なシラバス案は提示されているものの、詳細な教授内容は規定されておらず、

個々の担当者に委ねられているのが現状である。

そこで本研究では、本学教育学部幼児教育コースの卒業生の内、保育経験が5年未満の若手の保育者を対象に保護者支援に関する実態を調査し、入職後の実践力に有用な養成期の教授内容について検討することを目的とする。

なお、本論では、幼稚園教諭を「教師」、保育所保育士を「保育士」、幼稚園教諭及び保育所保育士をまとめて「保育者」と記述する。

## II 方法

### 1 調査方法

本学の幼児教育コースの卒業生で幼稚園または保育所に幼稚園教諭または保育士として勤務し、卒後5年未満の者を対象に、2012年8月に郵送による質問紙調査を行った（郵送数67）。回答は、同封の返信用封筒に入れて返送してもらった。

### 2 調査内容

調査内容としては、保護者支援の目標及び実際に行っている支援内容、保護者支援で重視していることや困難を感じていること、及びその際の対処の仕方、保護者との連携の必要性を感じる場面、力量形成のために今後学びたいこと等であった。これらについて、自由記述式による回答を求めた。

### 3 分析方法

選択式の回答については量的分析を、自由記述式の回答についてはKJ法（川喜田，1967）を用いて回答の類型化を試みた。まず、回答内容を1つの意味内容に切片化した。1名分の回答に2つ以上の内容が含まれている場合には回答を分離し、2つ以上の切片として分類し、意味内容の似た切片をまとめて類型化を行った。

### 4 倫理的配慮

日本保育学会の倫理綱領に準じ、調査対象者には送付した質問紙とは別に依頼文書を添え、調査概要を示した上で、調査結果を公表することを記載した。ただし、対象者の個人情報の保護及び意思を尊重することを記載し、調査用紙の返送をもって研究の趣旨に同意したものとして同定した。

## III 結果及び考察

返送された調査用紙は38部（回収率56.7%）であった。回答に不備のないことを確認し、37部を分析対象とした（教師18名、保育士19名）。回答者の全体の平均年齢は24.4歳（標準偏差＝1.51）、教師は24.1

歳（標準偏差＝1.39）、保育士は24.6歳（標準偏差＝1.61）であった。分析対象となった教師の内、1名が男性であった。

分析対象の内訳を表1に示した。

表1 経験年数ごとの分析対象者数

|     | 1年未満 | 2年未満 | 3年未満 | 4年未満 | 5年未満 | 合計 |
|-----|------|------|------|------|------|----|
| 幼稚園 | 4    | 5    | 6    | 2    | 1    | 18 |
| 保育所 | 4    | 4    | 2    | 5    | 4    | 19 |
| 合計  | 8    | 9    | 8    | 7    | 5    | 37 |

（人数）

### 1 保護者支援の目標

園の保護者支援の目標について尋ねたところ、教師4名、保育士5名に記載が見られた。約2割の教師が「地域の特性を生かした子育て支援」を挙げ、未就園児の交流事業や市内でも数少ない一時預かり保育の実施を示した。在籍している子どもとその保護者のみならず、幼児期の教育のセンター的機能を担うことが明確な園目標として掲げられていた。その他、家庭と連携して子どもの発達を促すことや、親子読書の推進、保育参加の機会を設ける等、保護者の子ども理解の促進が目標とされていた。

一方、保育士は、教師と同様、明確な保育目標の記載は少なく、保育理念のなかに、保護者とともに、子どもの健やかな育ちを支え、地域の子育て家庭を応援する取り組みがあるとの記述が見られた。その他、「子どもの成長の喜びを共有」、「情報提供」、「保護者の思いを受けとめ、子どもの様子を伝え合い、子育てを話し合うことで信頼関係を築く」、「子どもの状態や生活全般を把握し、家庭と保育所の生活の連続性に配慮した保育を行う。子どもの気持ちや思いを共通して受け止める」等、日々の保護者との関わりにおける目標が示された。

### 2 在園児の保護者に対する保護者支援

教師の8名に記述があり、「お父さんの会」や「親子体験活動」、「日曜参観や祖父母参観」、「園長によるほのほの会」等、園行事を保護者支援として挙げる者がほとんどであった。「遊びの様子や子どものつぶやきを写真とともに掲示して、送迎時に見てもらう」との記述も1名に見られた。

保育士については、3名に記述が見られ、「降園時のクラスの連絡ボードへの記載」、「給食参観をし、保護者の方にも味見をしてもらう」、「保護者向けの

表2 保護者支援で重視していること

| カテゴリー名   | サブカテゴリー名                                                   | 幼稚園  |              | 保育所  |              |
|----------|------------------------------------------------------------|------|--------------|------|--------------|
|          |                                                            | 2年未満 | 2年以上<br>5年未満 | 2年未満 | 2年以上<br>5年未満 |
| 送迎時の会話   | ①ポジティブな内容を中心に降園時にその日の様子として伝える                              | ○    | ○            | ○    | ○            |
|          | ②ネガティブな内容も含めて、その日の様子として伝える                                 | ○    | ○            | ○    | ○            |
|          | ③保護者に焦点を当てた会話から信頼関係づくり                                     | ○    | ○            | ○    | ○            |
|          | ④家庭での様子を聞き、家庭と園のつながりをもって保護者に伝えていけるようにする                    | ○    | ○            | ○    | ○            |
|          | ⑤送迎時に全ての保護者と会話する                                           | ○    | ○            |      | ○            |
| 家庭との連携   | ⑥家庭と連携した生活習慣の確立                                            | ○    |              |      |              |
|          | ⑦園の活動のねらいや取り組みへの理解を促す                                      | ○    | ○            | ○    | ○            |
|          | ⑧母親以外の人がお迎えに来ることが多いので、重要なことは母親に直接伝えるようにする                  | ○    | ○            | ○    |              |
|          | ⑨保護者が園と共に子育てしている意識をもてるようにする                                |      |              | ○    |              |
|          | ⑩保育者が一方的に価値観を押し付けず、保護者と同じ目線に立つ                             |      |              |      | ○            |
| 個への対応    | ⑪個別に対応すること                                                 |      | ○            | ○    |              |
|          | ⑫相談を受けたことは長い期間かけて対応                                        |      | ○            |      |              |
|          | ⑬子どもが園生活を楽しめるようにする                                         |      | ○            |      |              |
|          | ⑭多忙な保護者の代わりに、子どもの持ち物チェック等を行う                               |      |              | ○    |              |
| 職員間のつながり | ⑮職員間の連携(情報共有)                                              | ○    |              | ○    |              |
|          | ⑯相談を受けたことに自分だけで十分に対応できない場合は、主任や園長に相談して対応し、保護者に不安が残らないようにする |      |              | ○    |              |

勉強会の開催」が挙げられた。

### 3 未就園児の保護者に対する保護者支援

教師の9名、保育士の6名に記述が見られた。共通して、月に1～2回、「未就園児の会」を開催するという回答が最も多く、園の夏祭りやお楽しみ会といった行事への参加の呼びかけや、在園児との交流を行うという記述も見られた。

### 4 個人が保護者支援で重視していること

個人が保護者支援で重視していることに関する自由記述をKJ法(川喜田, 1967)に基づいて分析したところ、4つのカテゴリーと16のサブカテゴリーに分類された。そのカテゴリーに該当する記述が見られたかどうかを所属、及び保育経験年数から4群に分けて特徴を捉えた(表2)。各項目に該当する記述が認められた場合に○を付した。経験年数を2年未満と2年以上5年未満に分けた理由は、養成校を卒業後、経験の浅い保育者の特徴を探り、養成期に教授すべき事柄に関する知見を得るためである。入職後1年目から2年目にかけて自らの保育を客観

的に捉えられるようになる等、保育の質的な変化が示されている(山川, 2009)ことから、2年を境として、4群に分けて分析を行うこととした(他の分析も同様)。

まず、所属および経験の長さにかかわらず、4群全ての保育者がポジティブな内容を中心に、ネガティブな内容も含めて、その日の様子を保護者に伝えることを重視していた。その際、一方的な伝達にならないよう、保護者に焦点を当てた会話から信頼関係づくりを意識しながら家庭での様子を聞き、家庭と園のつながりをもって保護者に伝えるよう心がけていた。これらは、新任保育者6名を対象に、1年間の成長過程を実践記録から検討した仲野・金武(2011)の研究結果とも重なる。若手保育者は自ら積極的に保護者にはたらきかけ、園での子どもの様子を細かく伝えて保護者の安心感を得ることの積み重ねが結果的に信頼関係の構築に至ることを体験的に実感して、保護者支援や家庭との連携のポイントを掴む。そして、保護者が園の活動のねらいや取り

表3 保護者支援で困難を感じていること

| カテゴリー名           | サブカテゴリー名                                   | 幼稚園  |              | 保育所  |              |
|------------------|--------------------------------------------|------|--------------|------|--------------|
|                  |                                            | 2年未満 | 2年以上<br>5年未満 | 2年未満 | 2年以上<br>5年未満 |
| 保育者としての未熟さ       | ①若く、子育て経験のない自分が保護者対応をすること                  | ○    | ○            | ○    |              |
|                  | ②自分の保育者としての力量不足に保護者が不安をもっているのではないかと<br>感じる | ○    |              |      |              |
|                  | ③子育てに不安を抱いている保護者を安心させてあげられないこと             | ○    | ○            | ○    | ○            |
|                  | ④隣のクラスのベテランの先生と比べられること                     |      | ○            |      |              |
| 子ども理解の促進         | ⑤園で起こった良くないことや課題を保護者に伝えること                 | ○    |              |      | ○            |
|                  | ⑥保育者と保護者の子どもの捉え方のズレ                        |      | ○            |      | ○            |
|                  | ⑦こちらが伝えることをなかなか理解してくれない保護者への対応             |      | ○            |      | ○            |
|                  | ⑧発達相談の進め方                                  | ○    | ○            | ○    | ○            |
| 個別対応の方法          | ⑨すべての保護者に万遍なく個別の対応をすること                    | ○    | ○            | ○    |              |
|                  | ⑩多様な保育ニーズへの対応                              |      | ○            | ○    |              |
|                  | ⑪家庭の事情にどこまで踏み込んでいいかの判断                     |      |              | ○    |              |
| 保護者自身の<br>課題への対応 | ⑫保護者同士のいざこざへの介入                            | ○    | ○            | ○    |              |
|                  | ⑬保育への協力を得られにくい保護者への対応                      |      | ○            |      |              |
|                  | ⑭保護者自身が課題を持っている場合への対応                      |      |              | ○    | ○            |
|                  | ⑮不適切な養育への対応                                |      |              |      | ○            |
| 職員間の連携           | ⑯上司がなかなか力を貸してくれないこと                        | ○    | ○            |      |              |

組みを理解出来るよう促しているようである。また、2年未満の保育士以外は、送迎時に全ての保護者と会話することを心がけていることが示された。2年未満の保育士は、自分より保育経験の豊かな保育士と共に担任することが多いため、全体を意識することよりも眼前の対処すべき事柄に集中出来る環境にあるのではなかろうか。なお、母親以外の保護者の送迎が多い場合、重要なことは直接母親に伝える(⑧)よう配慮していることも明らかになった。2年以上の経験を重ねた保育士は、母親に限らずキーパーソンが誰であるかを特定して関わりを持っているのかもしれない。「個への対応」については、2年以上の教師、及び2年未満の保育士が重視していた。2年以上の教師については、1人担任の業務に少し慣れて余裕が出てきて、丁寧な関わりを追求できるようになったこと、2年未満の保育士については、複数担任のため、直面した保護者対応を個別に丁寧に行えることを意味するのかもしれない。このことは、2年未満の保育士が職員間の連携を重視していることとも関連がありそうである。一方、2年未満の教師は、1人担任のゆとりのなさを職員間の連携で支えてもらうことを重視しているのではない

かと考えられる。

2年以上の教師のみ、相談を受けたことを長い期間かけて対応(⑫)したり、子どもが園生活を楽しめるようにしたり(⑬)等、保護者から受けた相談に対しては、すぐに答えを求めず、長期に亘ってじっくり取り組みながら、園生活が子どもにとって楽しい時間となるよう支援し、保護者が納得したり安心したりすることを大切にしていることが窺われた。

一方、2年未満の保育士は、保育所保育指針解説書(2008)に明記されている「保護者と一緒に子どもを育てていく(⑨)」姿勢の重要性を強く意識していることが窺える。また、多忙な保護者の代わりに子どもの持ち物チェックを行う(⑭)等、丁寧に個に対応していることがわかった。

## 5 保護者支援で困難を感じていること

この設問への自由記述式の回答も同様にKJ法(川喜田, 1967)を用いて類型化したところ、5つのカテゴリーと16のサブカテゴリーが見いだされた(表3)。

4つの群の保育者全てが困難を感じていることとして、「①子育てに不安を抱いている保護者を安心させてあげられないこと」、「⑧発達相談の進め方」

が挙げられ、子どもの発達上の課題や特性が子育てに差し障りを生じさせているものの、保育者自身の未熟さや、保護者の子ども理解を思うように促せない自身の不安全感が困難感につながっていると推察された。木曾（2011）は、「気になる子ども」の保護者との関係における保育士の困り感として、「気になる子ども」が保育所で示す困難さを保護者に説明することの難しさを挙げている。その理由として、発達障害が“見えない障害”であるため、子どもの示す行動の原因が子どもの持つ特性にあるのかどうかかわりにくい点にあることを指摘している。本研究で示された保護者の子ども理解の促進に対する困難感には、同様の背景が存在しているのではないかと考えられる。

2年以上の保育士以外の3群は、「若く、子育て経験のない自分が保護者対応をすること(①)」や「すべての保護者に万遍なく個別の対応をすること(⑨)」に困難を感じていることが示された。今回の調査対象者は、全て独身で子どもがいないことから、自分よりも年齢が高く、子育て経験のある保護者に対応することが容易ではないようである。また、「保護者同士のいざこざへの介入(⑫)」も挙げられているが、石川・井上（2009）においても、保護者同士が関係をうまく持てないことを保育者が問題視していることが指摘されており、本研究でも同様の結果が得られたと言える。幼稚園の場合は、保護者会活動が活発であったり、降園時間が早かったりするため、保護者同士の関わりが保育所よりも多く、保護者間にいざこざが生じやすいと考えられる。2年以上の保育士には見られなかったことから、積極的にかかわる事案かどうかを見極めたり、いざこざが生じないように未然に防いでいるのかもしれない。

また、1人担任であるせいか、教師の方が保育者としての未熟さから困難感を抱きやすいことが明らかになった。このような保護者に対する意識は、経験の浅い保育者の特徴（水野・徳田，2008；山川，2009）として指摘されている。教師と保育士のキャリア発達の差異として考慮すべき点かもしれない。

2年以上の教師に見られた「保育への協力を得られにくい保護者への対応(⑬)」については、保護者参加型の園行事を企画して協力を呼びかけても、3分の2の保護者が就労しており協力が得られないといった記述が見られた。幼稚園での預かり保育の利用率も同様に高いらしく、現代の世相を反映した困難であると言える。

また、保育士が抱く困難感の特徴として、保護者自身の課題が見受けられた。保護者自身の課題とは、保護者が身体や精神に疾患や障害を抱えていることをさす。そして、これらはいずれも、保護者が養育上の支障を来していることを意味し、久保山ら（2010）が保育園の「気になる保護者」として挙げた「子どもに無関心」「乱暴」「保護者の病気・病的状態」等への対応の難しさが予想される。虐待の可能性も考慮して経過を慎重に捉える必要がある。このような保護者との関係形成は、望月ら（2008）も指摘するように「保護者とのコミュニケーションの取り方が難しい」、「保護者とのトラブルによる保育士の精神的苦痛」、「虐待の認識や価値観の違いによる対応の難しさ」等の困難感を生じさせ、現場の課題となる。

以上のように、保育経験が5年未満の保育者にとって、保護者支援は様々な困難を伴うものであることがわかる。日本保育協会が2014年に実施した「保育士のキャリアパスに関する調査研究」において、業務別に遂行の実態を探ったところ、「保護者からの相談への対応に関すること」を各保育所で勤務年数5年未満の保育士が遂行している割合は14.5%、「保護者からの苦情やクレームへの対応に関すること」は5.7%、「障害のある子どもの保育に関すること」は23.9%と低率であった。「保護者からの相談への対応に関すること」を半数以上（55.9%）の保育士が遂行できるようになるのは、15年未満までを含めた場合であることからすると、保護者支援や家庭との連携に関する力量の向上には、保育者としての日々の経験の積み重ねこそが鍵となることが確認されたと言えよう。

## 6 保護者との連携の必要性を感じる場面

この設問への回答も同様にKJ法（川喜田，1967）を用いて類型化したところ、2つのカテゴリと8つのサブカテゴリが見いだされた（表4）。

4群すべての保育者が、「生活習慣の確立(①)」、「子どもに課題を感じた時(③)」、「子どもや保育のあり方に対して、共通認識を持てるようにすること(④)」といった子どもの課題への共通認識を要する場合、及び保護者自身に課題を感じた場合の関係構築において、連携の必要性を感じていた。子どもの発達を園と家庭の連続線上で捉え、一貫した関わりを大切にする認識の現れと捉えられる。

「特別な支援を要する子どもへの対応(②)」については、2年未満の教師と保育士に記述が見られた。

表4 保護者との連携の必要性を感じる場面

| カテゴリー名           | サブカテゴリー名                        | 幼稚園  |              | 保育所  |              |
|------------------|---------------------------------|------|--------------|------|--------------|
|                  |                                 | 2年未満 | 2年以上<br>5年未満 | 2年未満 | 2年以上<br>5年未満 |
| 子どもの課題<br>への共通認識 | ①生活習慣の確立(園と家庭で共通認識をもってかかわりたい)   | ○    | ○            | ○    | ○            |
|                  | ②特別な支援を要する子どもへの対応               | ○    |              | ○    |              |
|                  | ③子どもに課題を感じた時                    | ○    | ○            | ○    | ○            |
|                  | ④子どもや保育のあり方に対して、共通認識を持てるようにすること | ○    | ○            | ○    | ○            |
|                  | ⑤子ども理解を深めるために、家庭での様子を聞くこと       | ○    | ○            | ○    |              |
|                  | ⑥身体にかかわる情報や認識の共有                |      |              | ○    | ○            |
| 保護者との関係構築        | ⑦日常的に保護者と信頼関係を作ること              | ○    | ○            | ○    |              |
|                  | ⑧保護者自身に課題を感じた時                  | ○    | ○            | ○    | ○            |

家庭での子どもの様子や有用な関わりを把握し、園生活にも援用しようとする保育者の意識が連携の必要性の意識につながっているものと考ええる。

「⑧身体にかかわる情報や認識の共有」については、とりわけ保育士が連携の必要性を感じていることがわかった。具体的な内容としては、食物アレルギーの具体的な内容や、感染症に罹患していないかどうかの確認、病気の初期や回復期における体調の確認等であった。保育所での生活時間が長いうえに、保護者に代わって保育を担う保育者にとっては、子どもの安全を保障する上で欠かせない連携であると言える。

## 7 保護者支援や家庭との連携に関する力量形成の方法

保護者支援や家庭との連携に関する力量形成の方法について尋ねた結果を表5に示した。

園長や主任等、上司から助言を得て力量を高めている保育者が最も多かった。同僚から助言を得たり、試行錯誤しながら実践的に学びを得たりする者も少なくなかった。これらの結果の所属による違いは認められなかった。全国保育士会がまとめた「保育士

の研修体系～保育士の階層別に求められる専門性～」の中で、階層別に期待される組織上の役割として、初任者に「チームによる保育のなかでの自分の役割を理解し、指示・助言を受けながら日常的業務を実施する」ことが挙げられている。チームや組織の一員として、その園の文化を取り入れながら、保育者の成長が図られるということであろう。また、保育経験年数に連動して、主体的に力量を形成しようと努力している様子が窺われる。このことは、新任保育者の専門的成長を捉えた谷川（2013）も指摘している。経験の積み重ねに伴って、自分が直面している問題の性質が明確になってくることによって、上司や同僚に相談するという解決手段を講じ、力量形成に結びついていると推察される。

一方、書籍からの学びは比較的少なかった。ただし、経験年数が2年以上の保育士は、他群に比べると多かった。多様な保護者に対応を余儀なくされるなかで、主体的に力量を身につけようと努力している姿が示唆された。

## 8 保護者支援に関して学びたいこと

保護者支援や家庭との連携に関する内容の研修の

受講経験について尋ねたところ、教師10名(55.6%)、保育士6名(31.6%)が受講したと回答した。教師は、新規採用教員研修における保護者との関わり方や家庭との連携に関する内容を挙げた。一方、保育士は新規採用者向けの研修の他に、市内のブロック研修会や自主研修会を挙げた。5年未満の保育歴における保護者支援や家庭との連携に関わる力量は、前記7の「力量形成の方法」の結果

表5 保護者支援や家庭との連携に関する力量形成の方法

|                      | 幼稚園  |              | 保育所  |              |
|----------------------|------|--------------|------|--------------|
|                      | 2年未満 | 2年以上<br>5年未満 | 2年未満 | 2年以上<br>5年未満 |
| 園長や主任等、上司に相談して助言を得た。 | 9    | 9            | 7    | 11           |
| 同僚に相談して助言を得た。        | 6    | 7            | 6    | 8            |
| 試行錯誤しながら学びを得た。       | 5    | 7            | 4    | 9            |
| 書籍等から学びを得た。          | 1    | 2            | 2    | 5            |
| その他                  | 0    | 2            | 1    | 0            |

(人数)

もあわせて考慮すると、実践的な学びを通してこそ形成されると言えよう。

今後学びたいことについて、自由記述式の回答を、KJ法（川喜田，1967）を用いて類型化したところ、3つのカテゴリーと20のサブカテゴリーが見いだされ、多様な学びを求めていることが明らかになった（表6）。

4群のいずれもが学びたいこととして挙げたのが「⑥特別な支援を要する子どもの保護者への支援のあり方」等、子どもが課題をもつ保護者への対応に関することで、学習ニーズの高さが見てとれた。

文部科学省が2012年に「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」を公表した結果によると、知的発達に遅れはないものの、学習面または行動面で著しい困難を示す児童生徒の割合は6.5%に及ぶことが明らかにされている。幼児の場合は、学習面への困難が除外されることを考慮し

ても、数パーセントの特別な支援を要する子どもの存在は自明のことである。特別な支援を要する子どもの保護者への支援について実践力を高めることが保育者にとって大きな課題となっていることがわかる。その際、「支援の必要な子どもの保護者への話しの仕方を知りたい」という2年未満の保育士の記述や、「家庭では気づかれず、親も困り感を感じていないが、集団生活の中で子どもに困り感がある。子どもの困り感をどのように理解してもらえばいいか、その話し方について学びたい」といった2年以上の保育士の記述に見られるように、理論的な学びよりも実践知へのニーズが高いことがわかる。保育者が保護者の思いに歩み寄るだけでなく、保護者自身が支援を要する（木曾，2011）存在であることに気づき、保育者から積極的に発信する支援力を身につけることに課題意識を持っているようである。

2年未満の教師、及び保育士が共に挙げているのが、「④連絡帳やおたよりの効果的な書き方」、「⑤

表6 今後、保護者支援に関して学びたいこと

| カテゴリー名           | サブカテゴリー名                                        | 幼稚園  |              | 保育所  |              |
|------------------|-------------------------------------------------|------|--------------|------|--------------|
|                  |                                                 | 2年未満 | 2年以上<br>5年未満 | 2年未満 | 2年以上<br>5年未満 |
| 保育者としての知識及び技術    | ①園でのどのような様子を、どのくらい保護者に伝えるか                      | ○    | ○            |      |              |
|                  | ②子育て経験がないので、排泄等の生活習慣の自立に向けての支援のあり方              | ○    |              |      |              |
|                  | ③保護者が幼児教育に求めていること                               | ○    |              |      |              |
|                  | ④連絡帳やおたよりの効果的な書き方                               | ○    |              | ○    |              |
|                  | ⑤保護者よりも若く、子育て経験もない自身の保護者への対応の仕方                 | ○    |              | ○    |              |
|                  | ⑥保護者や他保育者の経験談を聞きたい                              | ○    |              |      | ○            |
|                  | ⑦カウンセリング技術                                      |      |              |      | ○            |
| 子どもが課題をもつ保護者への対応 | ⑧特別な支援を要する子どもの保護者への支援のあり方                       | ○    | ○            | ○    | ○            |
|                  | ⑨発達に課題のある子どもの保護者への支援のあり方                        |      | ○            | ○    | ○            |
|                  | ⑩子どもの発達障害の受け止めに困難のある保護者への支援のあり方                 | ○    | ○            |      | ○            |
|                  | ⑪保育者が「気になる子ども」の保護者への支援のあり方                      |      | ○            | ○    | ○            |
|                  | ⑫多様な課題をもつ子どもを専門機関に紹介したり、すでにかかっている専門機関と連携したりする仕方 |      | ○            |      | ○            |
|                  | ⑬発達障害のある子どもの就学指導の仕方                             |      | ○            |      |              |
| 保護者自身も課題への対応     | ⑭子育てに悩みを抱えている保護者への支援のあり方                        |      | ○            | ○    | ○            |
|                  | ⑮心の病気をもつ保護者への対応                                 |      | ○            |      | ○            |
|                  | ⑯保護者自身に知的障害や発達障害がある場合の対応の仕方                     | ○    |              | ○    |              |
|                  | ⑰理不尽な保護者への対応                                    |      |              | ○    | ○            |
|                  | ⑱自ら話したがらない保護者への対応                               |      |              | ○    |              |
|                  | ⑲不適切な養育への支援                                     | ○    |              | ○    |              |
|                  | ⑳ひとり親家庭への支援                                     | ○    |              |      |              |

保護者よりも若く、子育て経験もない自身の保護者への対応の仕方」であった。ここでも保護者に対する有用な言葉選びに学習ニーズが見られた。

とくに、「子どもが課題をもつ保護者への対応」は、経験年数が増すとともに学習ニーズが高まっていることから、より実践力を身につける必要性を感じていることが見てとれる。とくに、教師の場合は、入職当初から1人担任であるため、排泄等の生活習慣の自律(②)に向けての支援や、ひとり親家庭への支援(⑩)等の「保育者としての知識及び技術」はもちろん、「保護者自身がもつ課題への対応」など、多岐にわたる学習ニーズが確認された。

保護者支援については、保育者養成段階において実習での経験をほとんど持てないことが課題である。幼稚園及び保育所における実習で9割以上の学生が保護者と登降園に挨拶を交わす程度にとどまることが明らかにされている(石田・田中, 2011)。しかしながら、実習施設の保育者と保護者との会話を傍聴する機会のあった学生は7割を超え、保護者が居ない場面で保育者から保護者に関する話を聞いた学生は4割を超えていた。直接的な体験実習が少ない理由として、個人情報保護への配慮とされている。今後の課題として、保育者と保護者とのコミュニケーションを間接的に体験することを生かして、今一步、踏み込んだ思索からの学びの可能性を探ることが望まれる。

本論の冒頭に記したように、2010年に「保育士養成課程等の改正について(中間報告)」が示され、2011年4月から新しい保育士養成課程が導入されたが、今回の対象となった卒業生はそれ以前の教育課程を経ている。幼稚園教諭の養成課程においては、「教職に関する科目」の「教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。)の理論及び方法」が該当する。本学幼児教育コースでは、必修の「幼児臨床心理学(必修2単位)」がこれに当たる。筆者が担当しているが、年齢別に子どもの発達及びつまりきとその援助のあり方や、保護者支援のためのカウンセリング技術にも触れているが、理論の紹介にとどまりがちである。保護者支援や家庭との連携に関する内容は、先述したように実習でも直接体験することが少ないうえに、年齢的な若さが保護者とのかわりに負の影響を及ぼしかねない。これらを十分考慮した上で、卒業生が入職後すぐに直面した困難場面を具体的に提示する等して、保育者としての自分の将来像をイメージして理論知を習得してい

けるような教授内容開発の必要性が有用と考える。全国保育士養成協議会専門委員会では、もともと、養成校での保育士養成は完成教育ではないという捉え方もあり、卒後教育も視野に入れて資質の向上を図る教育の必要性が示されており、養成校では「保育者としての学びを学ぶ」との見解もある(大津, 2010)。保護者支援については、社会的な要請が高まっているものの、実習は十分でないという実態から、学内での教授内容がより重要である。本研究で見出された、入職後の初期に直面しそうな典型例を提示しながら、基礎的な理論知を説き、学生自身が近い将来の自己像をイメージしながら学習に取り組めるような教授内容の工夫が力量形成につながると考える。

#### IV まとめと今後の課題

本学教育学部の幼児教育コースの卒業生の内、保育経験5年未満の保育者に対して、保護者支援に関する意識調査を行った。その結果、幼稚園または保育所の所属別、保育経験年数によって意識の類似点や相違点が認められた。

まず、保護者支援で重視していることについては、園種や経験年数によらず、送迎時の会話が挙げられた。保護者との信頼関係の構築に向けて、日々、園での様子を丁寧に伝えながら園の活動のねらいや取り組みへの理解を促したり、家庭での様子を聞いて園と家庭との連続性を大切にしながら発達援助や生活習慣の自律を図ったりしていることが明らかになった。一方、ネガティブな内容を伝えるに際しては、経験年数が2年未満の教師と2年以上の保育士に困難感が見いだされた。入職後間もない1人担任の教師と、複数担任とはいえ、先輩保育士に頼りにくくなった保育士という立場であるためと推察された。子どもの課題に対して共通認識をもち、保護者との関係を構築するためには、保護者との連携が必要であることは多くの保育者が実感していた。しかし、どのように発達相談を進めていくかについては、全ての保育者に困難感が生じていた。とりわけ、どのように集団生活における実態を伝えて保護者の理解を得て連携するか、個々のケースに応じてどのように個別の支援を行うかに関して、有用な言葉の選択、はたらきかけ方に困難感が認められた。保育経験の浅さが力量不足の原因となるのは仕方ないが、保護者よりも若年である自分の言動が保護者に否定的に捉えられることを危惧して支援に消極的になっ

ているとも理解された。

今後学びたいこととして、経験2年未満の教師は「保育者としての知識及び技術」を、経験2年以上の教師及び保育士は「子どもが課題をもつ保護者への対応」について高いニーズが認められた。また、「保護者自身がもつ課題への対応」については、2年未満の保育士の学習ニーズが高かった。保育所は保育に欠ける子どもを保護者に代わって保育する機能を有するだけに、保育に欠ける多様な保護者の状況を理解し、対応する必要性を感じているのであろう。

最後に、本研究で得た結果をもとに養成校での教授内容についての試案を2点挙げる。

1点目は、子どもの発達やその援助のあり方に関する理論知をしっかりと固め、保育経験は未熟ながらも理論として可能な範囲で保護者の子ども理解を促す力量を形成しておくことである。園種の違いにより、入職直後は1人担任として保護者支援に関する責任の程度に違いがありそうだが、送迎場面では、個々の保護者と丁寧に子どもの姿を伝え合うことにより保護者の子ども理解が深まるとともに、丁寧な子どもの見取りは保護者が保育者に信頼感を高める好機となろう。子どもの発達を園生活の姿の中から明確に捉える観点について教授し、卒業生の実践例を教材として積極的に用い、自身の将来像を具体的にイメージしながら学習することが有用であると考ええる。

2点目は、多様な子どもの課題や保護者に応じた臨機応変な支援力を身につけるために、あらかじめ入職当初に陥りそうな困難場面とその状況を具体的な実践例を通して教授しておくことである。入職後の自分が危機に瀕する状況をイメージすることにより、実際の危機場面で自信を失うよりも、臆せず、上司や同僚に助力を求めることが力量形成において重要であることを理解するためでもある。さらに、そのような場面において、自らの困難感や状況を相手に分かるように明確に言語化して説明するコミュニケーション力を身につける教授内容も欠かせないと考ええる。そのためには、1点目と同様、卒業生の事例など、より自己をイメージしやすい教材を用いて学習することが有用であろう。

ただし、今回はデータ数が少なく、探索的な検討にとどまったため、今後は、さらにデータ数を増やし、効果的な教材となる事例を精選すること、それらをもとに教育的妥当性や効果を測定することを課題としたい。

## 引用文献

- 石田 開・田中まさ子（2011）保育者養成課程の学外実習における保護者に関する経験の頻度―保護者とおコミュニケーションスキル育成への手がかりとして―。岐阜成徳学園大学短期大学部紀要。43. 161-173
- 石川洋子・井上清子（2009）保育者におけるカウンセリング学習ニーズ―埼玉県内の保育所・幼稚園の保育者調査から―。文教大学教育学部紀要。43. 25-30
- 川喜田二郎（1967）発想法―創造性開発のために―。中公新書
- 木曾陽子（2011）「気になる子ども」の保護者との関係における保育士の困り感の変容プロセス―保育士の語りの質的分析より―。保育学研究。49（2）。84-95
- 小松秀茂・杉山弘子・東義也・荒川由美子（2009）保育者養成校に求めている学び～卒業後2年目の保育者への質問紙調査から～。尚絅学院大学紀要。57. 79-90
- 厚生労働省（2008）保育所保育指針。フレーベル館
- 厚生労働省 保育士養成課程等検討会（2010）保育士養成課程等の改正について（中間まとめ）。<http://www.mhlw.go.jp/shingi/2010/03/dl/s0324-6a.pdf>（2015年12月21日取得）
- 久保山茂樹・齊藤由美子・西牧謙吾・當島茂登・藤井茂樹・滝川国芳（2009）「気になる子ども」「気になる保護者」についての保育者の意識と対応に関する調査―幼稚園・保育所への機関支援で踏まえるべき視点の提言―。国立特別支援教育総合研究所研究紀要。36. 55-76
- 水野智美・徳田克己（2008）就職後3ヶ月の時点における新任保育者の職場適応。近畿大学臨床心理センター紀要。創刊号。75-84
- 望月初音・北村愛子・大久保ひろ美・田邊千夏・小尾栄子・塙晶子（2008）子ども虐待の早期発見・予防に関する研究―保育士が子どもの虐待を疑った時の対応で苦慮していること―。つくば国際大学研究紀要。14. 175-188
- 文部科学省（2008）幼稚園教育要領。フレーベル館
- 文部科学省（2008）幼稚園教育要領解説書。フレーベル館
- 文部科学省（2012）通常学に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について。

仲野悦子・金武宏泰（2011）新任保育者における1年間の園内研修を終えて．岐阜成徳学園大学短期大学部紀要．43. 103-116

日本保育協会（2014）保育士のキャリアパスに関する調査研究報告書．[http://www.nippo.or.jp/research/pdfs/2014\\_01/2014\\_01.pdf](http://www.nippo.or.jp/research/pdfs/2014_01/2014_01.pdf)（2015年12月25日取得）

大津泰子（2010）保育士の専門性を高めるための課題—保育士養成の動向から—．近畿大学九州短期大学研究紀要．40. 13-26

谷川夏実（2013）新任保育者の危機と専門的成長—省察のプロセスに着目して—．保育学研究．51（1）．105-116

山川ひとみ（2009）新人保育者の1年目から2年目への専門性向上の検討．保育学研究．47（1）．31-41

全国保育士会「保育士の研修体系」検討特別委員会（2007）保育士の研修体系～保育士の階層別に求められる専門性～

#### 謝辞

本研究の調査にご協力くださった本学教育学部の卒業生の方々に感謝申し上げます。

#### 付記

文部科学省科学研究費補助金（挑戦的萌芽 課題番号：23653248）による助成を受けている。また，本研究の一部は，日本教育心理学会第56回総会（2014年11月）において発表した。

---

An Exploratory Study about Family Support by Young Preschool Teachers and Child-care Providers  
—Some Implication for Professional Education Program in an Education Period—

Mika KATAYAMA<sup>※1</sup>

Preschool have recently been expected to “support” family and community as well as child development. Thirty seven preschool teachers and child-care providers (less than five years of experience) were asked to describe the goals, practice, problems and significance of family support in kindergartens and day care centers. Result showed that they regarded various events as main support situations. KJ method revealed that significant family support the teachers provided consisted of conversations at the time of pickup and drop-off, collaboration in child-rearing, coping to meet individual needs, and cooperation among staffs. They had some difficulties derived from insufficient experience, lack of mutual understanding of development and problems of child, failure in effective management, difficult case of guiding and consulting parents. KJ method also demonstrated that they recognized the significance of family support when they failed to establish mutual understanding and trust. Finally, they wished to learn more knowledge and technique as expert, especially in communication with parents of children who had some problems and parents who had some troubles themselves. Professional education program in an education period is required to train students to acquire solid theoretical base and selfimage as a preschool teacher or a child-care provider.

Keywords : family support, preschool teachers, child-care providers, less than five years of experience, professional education program in an education period

※1 Graduate School of Education, Okayama University

---