

親（世代）になるための資質形成：中学・高校時代の乳幼児との触れ合い経験歴との関連性

細谷 里香
滋賀大学教育学部

Parent Generation: The Role of Practical Learning Experience in Cultivating Desirable Qualities in Junior High and High School for Future Parenting Responsibilities

Rika HOSOTANI
Shiga University, Faculty of Education

The present study investigated the development of several qualities considered important for parenting: an affinity for children, anticipation of becoming a future parent, perceived competence in interacting with young children, and knowledge of childcare. Fostering these qualities may plausibly help in “parent generation,” or the process of helping young people prepare to become parents in the future. Thus, the aim of the study is to investigate how the cultivation of these qualities in young adults is affected by their attitude toward their own parents and their experiences in their junior high and high school years, such as learning about childcare in home economics class, having practical learning experiences in childcare, and having private experiences interacting with young children in daily life. First-year university students completed a questionnaire in which they were asked to think retrospectively about their experiences at the secondary stage. The main finding of the study was that the abovementioned qualities were cultivated differently by sex: in boys, practical learning experience in childcare during school years was one of the contributors to an affinity for children and knowledge of childcare. Thus, the present study indicates the significance of hands-on learning about childcare in secondary education.

キーワード／家庭科、触れ合い体験、保育学習、中学、高校、親（世代）になるための資質

Key words / home economics, practical learning experience in childcare, childcare learning, high school, junior high school, desired qualities for being a future parents

I. 問題と目的

現在、核家族化や養育者の地域社会からの孤立化等を背景に、育児に関する不安感や負担感が増大し、養育者が育児不安に陥ることが社会的な課題として挙げられている（厚生労働省，2007）。育児不安の状態が続くと、虐待につながる恐れもある。母親の育児不安に影響するものとして、父親（夫）によるサポートの少なさが指摘されており（村上ら，2005），養育者は性別を問わず育児に取り組むことが求められる。

中学校や高等学校で学ぶ家庭科の保育領域は、男女ともに全ての生徒が人間の発達や養育に関して学ぶことができる唯一の機会であり、親あるいは親世代になるための資質（本研究では「親（世代）になるための資質」と呼ぶ）を育むという観点から重要性を増している（伊藤，2007）。本研究は、大学1年時の親（世代）になるための資質が、外的な刺激・環境要因と考えられる中学・高校時代における保育学習や乳幼児との触れ合い経験歴と、内的な心理的要因と考えられる自分の親への肯定感とどのように関連しているか検討する

ものである。

1. 親（世代）になるための資質

はじめに、親（世代）になるための資質に関連する概念を整理したい。親（世代）になるための資質としては、まず「親性準備性」に関する研究が挙げられるが、親性準備性の定義は一定ではなく、含まれる構成概念も研究者によって様々である。伊藤（2003）によると、複数の先行研究を精査したところ、親性準備性の定義として、『「ある個人が情緒的にも態度的にも、そして、知識的にも親の役割を果たすための十分なレディネスができていのかどうか』、『心理的準備状態に限らず、行動面・身体面などの育児行動を行うために必要な資質を形成していく、あるいは形成された状態』等』があり、用いられていた尺度には、大別して3つの構成要素（対子ども感情などの「子どもに関するもの」、対子育て感情などの「子育てに関するもの」、親になることへの感情などの「親になることに関するもの」）が認められたという。その上で、伊藤（2003）は、中高生の親性準備性は、子どもへの興味や好感情、子どもと接することへの積極性を表す「子どもへの親和」と、親になることや子どものいる家庭に対して価値を認める「親になることの受容性」という2因子構造であることを見だしている。

一方、子どもを養育するにあたり重要と考えられている資質として「養護性」がある。小嶋（1989）の定義によると、養護性とは「相手の健全な発達を促進するために用いられる共感性と技能」である。その定義に基づいて、棚澤ら（2009）は養護性尺度を作成し、大学生の過去の被養護・養護経験と養護性との関連を検討した。養護性尺度の下位尺度として「親への準備性」という用語が用いられているが、これは、将来親になって子どもを育てようと考えていることを示すものであり、伊藤（2003）の「親性準備性」より限局的な概念であって、伊藤（2003）でいうところの「親になることの受容性」により近い構成概念といえよう。

また、菱谷ら（2009）は「青年期の者が持つ次

世代の子どもたちを育てることへの自信」を「次世代育成力」として捉えている。次世代育成力尺度は、子どもの誕生を考えただけで幸せな気分になるなどの次世代の「誕生を肯定することができるといふ自信」のほか、「自己成長できるといふ自信」、「伝えるものを持っているという自信」、「地域社会の力を借りることができるという自信」という4つの下位尺度から構成されている（菱谷ら、2009）。

このように、「親性準備性」や「養護性」、「次世代育成力」の構成要素は、異なる部分もあるが、子どもへの好感情などの親和的態度を含むところが共通しており、親になることに価値を認める態度も伊藤（2003）と棚澤ら（2009）の分析で抽出されている。本研究では、将来、親（世代）になるための資質の要素として、上述の先行研究も踏まえ、以下に述べる4つを取り上げ、それぞれの要素に焦点を当てる。それら4つの要素とは、第一に、子どもへの興味や好感情としての「子どもへの親和性」である。第二に、親になることに価値を認め、将来的になりたいと思うこととしての「親になる期待感」である。これら2つの要素は、妊娠前の子どもへの興味や育児に対する肯定的イメージがあるほど、出産後の育児ストレスが低いことが示唆されていること（中谷・山本、2005）、また、児童虐待の背景に望まない妊娠があることが指摘されていることから（厚生労働省、2014）、親（世代）になるための資質の構成要素として検討することは妥当であろう。第三に、乳幼児と関わることについての有能感（本研究では、以下、「関わり有能感」とする）である。自分の能力についての自己評価は、後の内発的意欲に関連するため（Deci et al., 1991）、大学生時点で有する関わり有能感についても、子どもと関わる意欲につながると考えられ、親（世代）になるための資質の一要素として検討する。第四に、保育知識である。妊娠前に知識が少ないほど育児関連ストレスが高いこと（中谷・山本、2005）や若年出産で課題となることが育児知識の少なさで

あること（村越ら，2011）から，青年期に保育知識を身につけていることも親（世代）になるための資質の一要素と考え，検討対象とした．このように，本研究では，親（世代）になるための資質の要素として，「子どもへの親和性」「親になる期待感」「関わり有能感」「保育知識」の4つに焦点を当てて，それらの形成と次に述べる外的な刺激・環境要因と内的要因との関連を検討する．

2. 保育学習および乳幼児との触れ合い経験

家庭科の学習指導要領の基本的な考え方においては，「少子高齢化や家庭の機能が十分に果たされていないという現代の社会状況に対応し，家族と家庭に関する教育と子育て理解のための体験」が重視されており，乳幼児と実際に触れ合う体験的な学習が一層求められている（文部科学省，2010）．乳幼児との触れ合い体験学習は，子どもへの感情やイメージの向上に効果がある（砂上ら，2005；大路・松村，1998）．しかし，実際に家庭科授業の中で保育所等を訪問して触れ合い体験を実施することは容易ではない．特に普通高校においては，教員の負担の多さ等のため，触れ合い体験の実施率は数％に留まっている（伊藤，2007）．

一方，生徒によっては，家庭科以外の場で乳幼児と触れ合う機会を持つことがある．特に中学校においては，職場体験として乳幼児との触れ合い体験の機会を設定されることが多い（伊藤，2007）．

つまり，生徒が通う中学校や高校の家庭科保育領域の授業のあり方やその他の体験活動のあり方によって，生徒一人一人の保育領域に関わる学びや体験の履歴は異なってくる．ある生徒は，中学校と高校ともに触れ合い体験も含めた家庭科保育領域の学習ができたかもしれないが，また別の生徒は，中学校と高校を通して保育領域の学習機会が乏しく，触れ合い体験機会も皆無だった，ということが起こりえよう．

中学・高校時期を通した保育領域の学習履歴や乳幼児との触れ合い体験の有無は，青年期における親（世代）になるための資質形成に影響を及ぼ

している可能性が考えられる．保育学習に関する先行研究は，中学校や高校の各段階で，横断的に学習効果を検討しているものが多いが，中学・高校を通した生徒の学習・体験履歴が子育てに関する資質形成にどのように影響しているかということを検討した研究は，著者の知る限り見当たらない．

なお，学校で実施される触れ合い体験の他に，生徒が家庭や地域でプライベートな事由で乳幼児と関わった経験の多寡も，親（世代）になるための資質形成に影響を与えることが予想される．例えば，高校生の保育観の形成要因を検討した研究では，男女ともに中学校以降に子どもとの接触経験が多いほど子どもへの感情が肯定的であった（渡貫・武藤，2004）．中学・高校における保育教育や体験の影響とともに，日常生活場面での乳幼児との接触経験も含めた検討はまだされていない．そこで，本研究では，中学・高校時代を通した，家庭科における保育学習歴，学校で経験する乳幼児との触れ合い体験歴に加え，日常生活場面での乳幼児との接触経験も親（世代）になるための資質形成に関連する可能性のある外的な刺激・環境要因ととらえ，検討対象とする．

3. 親肯定感

親になるということは，それまで育てられてきた者が育てる者になるということであり，子どもを育てる中で，無意識のうちに自分の親から受け継いだ文化の世代間伝達的な相互作用が生じうる（鯨岡，1999）．思春期には，子どもは親への依存と愛着が減少し，親を一人の人間として観察し批判するようになるが（渡辺，2008），青年期である大学時期はそのような親との葛藤の思春期を経て，自己のアイデンティティを確立する時期と考えられる．その際，育てられた者である自分の成長過程と親との関わりをふりかえりつつ，親の立場を思いやり，親との葛藤を乗り越えて親を肯定できることが，育てる者としての自分のアイデンティティ形成に役立つのではないかと考えた．榎澤ら（2009）も，大学生において，自分の「父

の評価」「母の評価」の高い群が、養護性の下位尺度である「親への準備性」が高かったことを報告している。また、池田ら(2010)は大学生の「次世代育力」と母親に対する感謝の間には、正の相関があることを見出している。よって、本研究では、自分の親への肯定感を親(世代)になるための資質形成と関連する可能性がある内的要因ととらえ、中学・高校時代の経験とともに検討する。

4. 本研究の目的

まとめると、本研究では、親(世代)になるための資質の要素として、子どもへの親和性、親になる期待感、関わり有能感、および保育知識を取り上げる。大学1年時におけるこれらの資質形成に、外的要因である中学・高校時代の保育学習歴や乳幼児との触れ合い体験歴、日常生活における乳幼児との接触経験と、内的要因である親肯定感がどのように関連しているか検討することを目的とする(図1)。

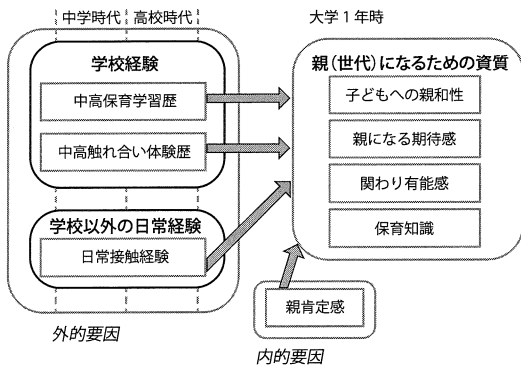


図1 本研究の検討モデル

II. 方法

1. 手続き

教育学部に在籍する大学1年生を主な対象とした授業において、5月に無記名式の質問紙調査を実施した。回答内容は研究目的にのみ使用されること、回答は任意であることを文面および口頭でも学生に伝えた上で実施した。

2. 分析対象者

調査に回答した109人の大学1年生のうち、調査時点で大学において乳幼児の発達に関連する授業を履修していない人102人(男子46人、女子56人)を分析対象とした。

3. 質問紙の構成

a. フェイスシート

調査の目的等の説明のほか、性別、年齢、学年、乳幼児の発達に関する大学授業履修の有無、について質問した。以下、質問紙の構成順に述べる。

b. 中学・高校時代のふりかえり

(1) 中学・高校それぞれの家庭科授業における、保育領域の学習時間の有無を質問した。本来、有るか無いかの二者択一で問えるものと考えられるが、「わからない」を含めた三つの選択肢を用意した。

中学の質問例:「技術・家庭」の授業において、保育領域(例:乳幼児の発達や生活について学ぶ)の学習時間があったかどうか覚えていませんか?

回答選択肢:①保育領域の学習があったことを覚えている、②保育領域の学習があったかどうかわからない(記憶が確かでない)、③保育領域の学習はなかった。

(2) 中学・高校それぞれにおいて、学校教育の一環としての乳幼児との触れ合い体験の有無を問い、体験内容に関する自由記述欄を設けた。体験したことは記憶に残りやすいと考えられるため、二者択一とした。

中学の質問例:「技術・家庭」に限らず、中学校の授業の一環として、あなたが乳幼児に触れ合う機会がありましたか?(例:触れ合い体験や職業体験として保育所に訪問、家庭科授業時に乳幼児が教室に来た、など)

回答選択肢①乳幼児と触れ合う機会があった、②乳幼児と触れ合う機会がなかった。

c. 保育学習に関する自由記述

「中学・高校の保育学習について、思うことを自由に書いてください」と、自由記述欄を設けた。

d. 年下のきょうだい数

年下のきょうだい数について、3つの選択肢(①

0人、②1人、③2人以上）から回答を求めた。

e. 日常場面における乳幼児との接触経験

小学校卒業以降の学校生活以外のプライベートな日常生活の中で、乳幼児との接触経験がどの程度あるか、渡貫・武藤(2004)の「乳幼児との接触経験」項目のうち、学校場面を除き、文言を若干修正して作成した6項目(表2参照)について、渡貫・武藤(2004)と同様の4件法(1:全くない, 2:あまりない, 3:時々ある, 4:よくある)で回答を求めた。

f. 関わり有能感

「あなたは乳幼児と遊んだり関わったりするのは…(当てはまる選択肢を選んでください)」という質問に対し、4つの選択肢(A:とても苦手だと思う, イ:どちらかという苦手だと思う, ウ:どちらかという得意だと思う, エ:とても得意だと思う)から回答を求めた。

g. 保育知識

高校家庭科「家庭総合」の教科書を参考に、親としての関わりと生活、身体発達、心の発達、養育技術、社会の5つのテーマを設定し、保育領域の知識習得度を問う全42項目作成した(表5参照)。項目数が多いため、回答者の負担を考慮し、選択肢は4件法(1:ほとんど当てはまらない, 2:やや当てはまらない, 3:やや当てはまる, 4:よく当てはまる)で設定した。全ての項目は、著者が作成した後、教員歴19年の現職高校家庭科教員とともに内容の妥当性を確認した。

h. 子育てに関する意識調査

(1) 子どもへの親和性と親になる期待感

子どもへの親和性の尺度として、伊藤(2003)の「子ども・子育てに関する意識尺度」の「子どもへの親和」から4項目を使用した。また、親になることへの期待感として、伊藤(2003)の「子ども・子育てに関する意識尺度」の「親になることの受容性」と糊澤ら(2009)の養護性尺度の「親への準備性」を参考にして、5項目を作成した(表4参照)。中学低学年を対象に含んでいた伊藤(2003)では、生徒の発達段階を踏まえて選

択肢を3件法で設定していたが、大学生が対象の本研究では反応段階を増やし、5件法(1:ほとんど当てはまらない, 2:やや当てはまらない, 3:どちらともいえない, 4:やや当てはまる, 5:よく当てはまる)で設定した。

(2) 親肯定感

親の思いや立場を考慮し、親を肯定するという親への肯定感を測る尺度として6項目の質問を作成した(表3参照)。反応段階数が少ないと回答が偏る可能性が考えられるため、回答は6件法(1:全く当てはまらない, 2:ほとんど当てはまらない, 3:やや当てはまらない, 4:やや当てはまる, 5:よく当てはまる, 6:非常によく当てはまる)で設定した。

i. その他

保育授業実施の記憶がある場合は、授業内容の記憶の有無や授業の印象についても質問した。

Ⅲ. 結果

1. 中学・高校時代のふりかえりに関する検討

a. 中学・高校家庭科における保育学習歴

中学と高校の保育学習について、①保育領域の学習があったことを覚えている、と回答されたものを学習歴ありとし、それ以外をなしとして集計し、人数分布の割合を算出した(表1上段)。後の分析に用いるために、中学・高校ともに保育学習歴がないものは0点、中学あるいは高校のどちらかのみ保育学習歴があるものは1点、中学・高校ともに保育学習歴があるものは2点として数量化し、「中高保育学習歴」変数の得点とした。

b. 中学・高校における乳幼児との触れ合い体験歴

学校教育の一環として、中学・高校時代に何らかの形で乳幼児と触れ合う機会があった学生の人数を集計し、人数分布の割合を算出した(表1下段)。なお、触れ合い体験をした人の中では、内訳が不明の回答を除くと、中学における体験の内訳は、家庭科の保育実習が50%、職場体験のみが47%であった。高校における触れ合い体験

の内訳は、内訳が不明の回答を除いて79%が家庭科の保育実習であり、残りはボランティア活動等であった。

後の分析に用いるために、中学・高校ともに触れ合い体験がなかったものは0点、中学あるいは高校のどちらかのみ触れ合い体験があったものは1点、中学・高校ともに触れ合い体験があったものは2点として数量化し、「中高触れ合い体験歴」変数の得点とした。

表1 保育学習と触れ合い体験の経験歴（人数分布）

	中高ともに 無し	中学のみ あり	高校のみ あり	中高ともに あり
保育学習	21%	27%	11%	41%
触れ合い体験	34%	43%	8%	15%

2. 各尺度の検討

a. 日常接触経験

日常生活場面における乳幼児との接触経験に関する6項目について主因子法による因子分析を行ったところ、固有値1以上を基準として1因子構造であることが明らかとなった（表2）。全6項目の α 係数は.87で、高い内的整合性が確認された。全6項目の平均値を「日常接触経験」得点とした。「日常接触経験」が年下のきょうだい数と関連するか検討するため、分散分析を行ったところ、「日常接触経験」は年下のきょうだい数に応じて有意に異なっていた（ $F(2, 99) = 8.746, p < .001$ ）。多重比較の結果、日常接触経験得点は、年下のきょうだいが2人以上の場合（Mean = 2.63, $SD = 1.00, N = 14$ ）は、0人（Mean = 1.73, $SD = 0.59, N = 41$ ）や1人（Mean = 1.84, $SD = 0.70, N = 47$ ）の場合より有意に高かった（それぞれ $p < .001, p = .001$ ）。

b. 親肯定感

親肯定感に関する6項目について、主因子法による因子分析を行ったところ、固有値1以上を基準として、1因子構造が明らかになった（表3）。 α 係数は.90で、高い内的整合性が確認された。全6項目の平均値を「親肯定感」得点とした。

表2 日常接触経験尺度項目の記述統計と因子負荷量

項目	Mean	SD	因子負荷量
1. 乳幼児を抱いたりおんぶしたりすること	2.03	1.06	.804
4. 近所の乳幼児と遊んだこと	2.01	1.01	.793
2. 乳幼児の子守りを一人でやったこと	1.59	0.92	.752
3. きょうだいや親戚の乳幼児の世話や遊び相手をしたこと	2.39	1.07	.706
5. 子ども会の行事などを手伝ったこと	1.82	0.95	.647
6. サークルやボランティア活動等で乳幼児と遊んだこと	1.59	0.89	.617

因子寄与率：52.3

表3 親肯定感尺度項目の記述統計と因子負荷量

項目	Mean	SD	因子負荷量
4. 自分が自分の親のもとに生まれてきて、よかったと思う。	5.16	1.18	.908
1. 親が自分を育ててくれたことについて、しみじみとありがたいと思う。	5.35	1.00	.883
3. 自分は親から学んだことがたくさんあると思う。	5.11	1.13	.849
6. 親をみて、自分もこのような人間になりたいと思う。	4.48	1.42	.789
5. 自分は親にとって大切な存在だと思う。	5.14	1.14	.765
2. 親が自分に対してどのような気持ちで接しているのか、親の立場で考えることがある。	4.02	1.28	.507

因子寄与率：63.2

表4 子どもへの親和性・親になる期待感・育児への構え未形成項目の記述統計と因子負荷量

因子名	項目	Mean	SD	因子1	因子2	因子3
子どもへの親和性	1. 小さな子どもはかわいいと思う。	4.60	0.79	.886	-.129	-.035
	3. 赤ちゃんが好きである。	4.31	1.01	.834	-.031	-.129
	2. 子どもを育てることは、やりがいのある仕事だと思う。	4.57	0.74	.794	.186	.095
	6. 子どもがいる家庭は楽しいだろうと思う。	4.61	0.71	.501	.464	.161
	9. 自分は将来、我が子に慕われる親になれるような気がする。	3.23	0.92	-.128	.845	-.041
親になる期待感	7. 将来、自分は子どもをうまく育てられると思う。	3.17	0.86	.030	.545	-.078
	8. できれば自分も親になって、子どもを育てようと思う。	4.52	0.83	.235	.543	-.113
	4. 小さな子どものめんどろをみたり、遊んだりするのは面倒くさい。	1.88	0.98	-.359	.138	.628
育児への構え未形成	5. 将来、自分が親になるなんて、あまり考えたこともない。	2.39	1.15	.200	-.369	.589

α 係数：因子1 $\alpha = .87$ ；因子2 $\alpha = .72$ ；因子3 $\alpha = .56$

c. 子どもへの親和性・親になる期待感・育児への構え未形成

子どもへの親和性と親になる期待感についての調査全9項目に対して、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行ったところ、固有値1以上を基準として3因子が抽出された（表4）。なお、回転前の9項目の全分散を説明する割合は60.8%であった。第1因子は「子どもへの親和性」、第2因子は「親になる期待感」と命名した。項目作成時には2因子を想定していたが、第3因子として育児をする自分を想定することに対するネガティブな反応がまとまったことから、「育児への構え未形成」と命名した。これは親（世代）になるための資質が未発達であることを示す因子と考えられる。第1、第2因子は α 係数により高い内

表 5 保育知識項目についての記述統計および因子負荷量

因子名	項目	Mean	SD	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
養育技術	25. もし自分が赤ちゃんをあやしたら、どのようにあやしてあげるとよいか、イメージできる。	2.58	0.97	1.013	.062	-.094	-.123	-.122
	26. もし自分が幼児と接するとしたら、どのように接したらよいか、イメージできる。	2.69	0.97	.928	.049	-.149	-.002	-.062
	17. 生後1年後の赤ちゃんの運動機能がどの程度か、イメージできる。	2.27	0.87	.778	-.020	-.020	-.146	.266
	16. 生後1年後の赤ちゃんの身体の大きさがどれくらいか知っている。	2.35	0.93	.685	-.155	.142	-.070	.187
	22. オムツ替えの方法を知っている。	2.15	1.00	.669	-.029	.131	.155	-.307
	23. 3歳頃までの子どもに歌ってあげると喜びそうなわらべ歌を、いくつか知っている。	2.22	0.97	.564	.110	-.052	.174	.029
	24. 3歳頃までの子どもに読んでもらうと喜びそうな絵本を、何冊か知っている。	2.58	0.96	.482	.035	.001	.081	.111
認知発達と大人の関わり	7. 部屋の中で、どのようなことが子どもの不慮の事故につながるか、見当がつく。	2.89	0.67	.450	.078	.288	.013	-.028
	28. 赤ちゃんが言葉を話すようになるには、周りの大人との応答的な関わりが大切である、ということに納得できる。	3.59	0.71	-.018	.768	.115	-.033	-.003
	38. 赤ちゃんは、食べ物でなくても、手に触れたものを何でも口に入れることがあることを知っている。	3.66	0.59	.080	.740	.059	-.044	-.140
	35. 言葉が話せない赤ちゃんにとって、泣くことは様々な要求を伝えるコミュニケーションツールであることが理解できる。	3.58	0.71	-.105	.732	.114	.025	.062
	27. 子どもは遊びを通して、結果的に物の性質や人との関わり方など様々なことを学んでいる、ということに納得できる。	3.46	0.75	.173	.729	-.122	-.038	-.006
	30. 赤ちゃんが、ハイハイで親の後をついて回ったり、親の姿が見えないと泣いたりすることは、発達上、自然なことだと納得できる。	3.54	0.67	-.037	.708	-.078	.061	.135
	29. 幼児は、他者の視点や立場で物事を考えることが難しいということを知っている。	3.36	0.74	-.032	.707	.000	.068	-.051
	8. 子育ては社会全体で支援することが必要であるが、子どもの養育に対して第一義的に責任を持つのは親であるということに納得できる。	3.51	0.67	.019	.541	.095	-.418	.157
	37. 赤ちゃんが、積み木を車に見立てて走らせるなどの見立て遊びができるようになるのは、認知能力が発達している証でもあることに納得できる。	3.06	0.83	.174	.533	-.043	.020	.254
	21. 乳幼児期の発達の早さには個人差があることを知っている。	3.62	0.68	.169	.521	.055	.005	-.137
	12. 妊娠中の飲酒や喫煙は、胎児に悪影響を及ぼす可能性があることを知っている。	3.88	0.38	-.075	.439	.199	-.021	-.031
	40. 先進国の中では、日本は父親が子育てに関わる時間が少ない方であることを知っている。	3.03	0.94	-.185	.402	-.187	.346	.260
	9. 妊娠中は定期的に妊婦健康診断を受けることが大切であることを知っている。	3.41	0.87	.181	.324	.290	-.014	.032
初期発達	13. 狭い産道を通り抜けるために、新生児の頭蓋骨にはすきまがあることを知っている。	2.76	1.24	-.038	.157	.654	.157	-.226
	19. 新生児の頃に、「反射」とよばれる現象が見られることを知っている。	2.74	1.16	-.089	.135	.634	.026	-.090
	11. 赤ちゃんは生後数ヶ月の間は、母体から受け継いだ免疫に守られていることを知っている。	2.64	1.06	-.014	-.050	.634	.015	.113
	32. 「愛着（アタッチメント）」とはどのようなことか知っている。	2.09	0.85	.095	-.095	.549	-.135	.284
	34. 乳児が「喃語（なんご）」を発することを知っている。	2.99	0.99	-.195	.237	.540	-.011	.184
	18. 「新生児」とは生まれてからいつまでの赤ちゃんのことを指すのか知っている。	1.68	0.72	.196	-.163	.369	.207	.183
生活	10. 胎児の身体器官が形成され始めるのは、妊娠のごく初期であることを知っている。	2.51	1.01	.265	.058	.364	.164	-.038
	2. 母子手帳とは、どんなもので、いつ、どこでもらうのか知っている。	2.31	0.84	-.159	-.037	.021	.743	.215
	5. 幼稚園と保育所の違い（所轄官庁・対象児・1日の預け時間等）がわかる。	2.34	1.01	-.030	-.031	.100	.508	.069
	4. 0歳の乳児に対して、養育者はどのような世話をしているか、イメージできる。	2.30	0.91	.352	.041	-.060	.495	-.102
	3. 幼児期のおやつとして、どのようなものを与えたらよいか、知っている。	2.20	0.83	.219	-.096	.161	.476	.010
	1. 離乳食を始める時期や進め方について知っている。	1.68	0.79	.269	-.163	.145	.443	.057
	15. 生まれたばかりの赤ちゃんの身体の大きさがどれくらいか知っている。	2.97	0.85	.392	.066	-.234	.432	-.024
	20. 首すわり・つかまり立ち・一人歩き・寝がえり、を赤ちゃんの運動機能の発達に沿って、正しく並べ替えられる。	2.41	1.02	.217	-.004	.060	.396	.150
	6. 幼児期に身につけさせたい基本的な生活習慣とは、どんなものがあるか、答えられる。	2.27	0.87	.148	.048	.054	.378	.306
	42. 「待機児童」とは、どのような子どものことを指すのか知っている。	3.02	1.01	-.070	.339	.089	.357	-.233
社会	41. 「児童虐待防止法」でどのような行為が虐待と定義されているのか知っている。	2.12	0.81	-.157	.039	-.083	.165	.784
	39. 市町村などの自治体で、どのような子育て支援事業があるか、知っている。	1.74	0.76	.113	-.166	.149	.023	.692
	33. 多くの赤ちゃんが「人見知り」をすることを知っている。	2.61	1.06	-.030	.106	.142	.015	.512
	36. 4・5歳の子どもたちが、友達どうしてどんな遊びをしているか、イメージできる。	2.77	0.87	.324	.192	-.154	.040	.439

α 係数: 因子1 $\alpha=.90$; 因子2 $\alpha=.89$; 因子3 $\alpha=.81$; 因子4 $\alpha=.85$; 因子5 $\alpha=.75$

表 6 保育知識の因子間相関

	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
因子1	—	.412	.516	.575	.502
因子2		—	.371	.368	.364
因子3			—	.470	.425
因子4				—	.340

的整合性が認められた。第3因子の α 係数はやや低い項目数の少なさを反映したものと考えられるため、検討対象に含めた。因子間相関(r)は、第1因子と第2因子(.46)、第1因子と第3因子(-.39)、そして第2因子と第3因子(-.27)であった。

各因子に含まれる項目平均値を、それぞれ「子どもへの親和性」「親になる期待感」「育児への構え未形成」変数の得点とした。

d. 関わり有能感

関わり有能感についての回答を1点から4点まで与えて得点化し、「関わり有能感」変数とした。

e. 保育知識

保育知識に関する項目に対して、主因子法・プロマックス回転による因子分析を行った。固有値の変化と解釈可能性を考慮し、5因子構造が妥当と考えられた。因子負荷量が特に低かった2項目を除外し、再度因子分析を行ったところ、表5のような結果を得た。回転前の40項目の全分散を説明する割合は49.2%であった。因子名は第1因子から第5因子まで、それぞれ「養育技術」「認知発達と大人の関わり（以下、「認知発達」と記す）」「初期発達」「生活」「社会」と命名した。各因子の α 係数により、それぞれ高い内的整合性が認められた。因子間相関を表6に示す。各因子に含まれる項目平均値を各保育知識領域の得点とした。親（世代）になるための資質要素のうち、保育知識とその他の心理的態度との相関関係を検討したところ、表7のように有意な相関が多く認められた。特に、養育技術と生活に関する保育知識が心理的態度全てと有意に相関していた。

表7 保育知識と他の資質要素間の相関関係

	保育知識 (養育技術)	保育知識 (認知発達)	保育知識 (初期発達)	保育知識 (生活)	保育知識 (社会)
子どもへの親和性	.497 ***	.457 ***	.298 **	.430 ***	.326 **
親になる期待感	.235 *	.149	.140	.227 *	.084
育児への構え未形成	-.339 **	-.253 *	-.287 **	-.385 ***	-.099
関わり有能感	.537 ***	.215 *	.247 *	.399 ***	.218 *

注. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3. 各変数の記述統計および性差の検討

各変数の男女別の記述統計および性別による t 検定の結果を表8に示す。「中高保育学習歴」と保育知識領域の「養育技術」「初期発達」「生活」「社会」で性差が認められ、いずれも女子の得点が高かった。

4. 中学・高校時代の諸経験と親肯定感を説明変数とした重回帰分析

表8 各変数の記述統計および性別による t 検定結果

変数	(得点 可能 範囲)	性別	Mean	SD	t値	有意確率 (p値)
学校・日常経験および親肯定感						
中高保育学習歴 (0～2)		男子	1.02	0.75	-2.256	0.026
		女子	1.36	0.75		
中高触れ合い体験歴 (0～2)		男子	0.67	0.63	-1.781	n.s.
		女子	0.91	0.70		
日常接触経験 (1～4)		男子	1.79	0.70	-1.348	n.s.
		女子	2.00	0.81		
親肯定感 (1～6)		男子	4.84	0.96	-0.364	n.s.
		女子	4.91	0.99		
親(世代)になるための資質						
子どもへの親和性 (1～5)		男子	4.45	0.79	-1.011	n.s.
		女子	4.58	0.60		
親になる期待感 (1～5)		男子	3.64	0.73	0.006	n.s.
		女子	3.64	0.68		
育児への構え未形成 (1～5)		男子	2.10	0.79	-0.404	n.s.
		女子	2.17	0.97		
関わり有能感 (1～4)		男子	2.80	0.78	-0.222	n.s.
		女子	2.84	0.80		
保育知識(養育技術) (1～4)		男子	2.28	0.70	-2.333	0.022
		女子	2.60	0.69		
保育知識(認知発達) (1～4)		男子	3.38	0.59	-1.764	n.s.
		女子	3.55	0.37		
保育知識(初期発達) (1～4)		男子	2.31	0.72	-2.349	0.021
		女子	2.63	0.65		
保育知識(生活) (1～4)		男子	2.16	0.60	-3.656	< .001
		女子	2.58	0.55		
保育知識(社会) (1～4)		男子	2.15	0.68	-2.271	0.025
		女子	2.44	0.63		

「中高保育学習歴」と「中高触れ合い体験歴」、「日常接触経験」、「親肯定感」のうち、親（世代）になるための資質にそれぞれ関連があるのはどの変数か調べるために、ステップワイズ法による重回帰分析を実施した。説明変数として、「中高保育学習歴」、「中高触れ合い体験歴」、「日常接触経験」、「親肯定感」を投入し、従属変数として「子どもへの親和性」、「親になる期待感」、「育児への構え未形成」、「関わり有能感」、「保育知識」の各領域得点をそれぞれ検討した。なお、男子と女子では、従属変数への保育学習の影響の仕方が異なる可能性が考えられるため、男女別で分析を行った。表9と表10は、それらの重回帰分析の結果、有意となった標準偏回帰係数と自由度調整済み決

表9 子どもへの親和性・親になる期待感・育児への構え未形成・関わり有能感を従属変数とした重回帰分析結果

	従属変数			
	子どもへの 親和性	親になる 期待感	育児への 構え未形成	関わり 有能感
男子				
中高保育学習歴	—	—	-.402 **	—
中高触れ合い体験歴	.321 *	—	—	—
日常接触経験	.331 **	—	—	.436 **
親肯定感	.366 **	.475 **	—	—
自由度調整済み R^2	.370 ***	.208 **	.143 **	.172 **
女子				
中高保育学習歴	—	—	—	—
中高触れ合い体験歴	—	—	—	—
日常接触経験	.371 **	—	-.426 **	.509 ***
親肯定感	.295 *	.511 ***	—	—
自由度調整済み R^2	.247 ***	.247 ***	.166 **	.245 ***

注. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

表10 保育知識を従属変数とした重回帰分析結果

	従属変数				
	保育知識 (養育技術)	保育知識 (認知発達)	保育知識 (初期発達)	保育知識 (生活)	保育知識 (社会)
男子					
中高保育学習歴	—	—	—	—	—
中高触れ合い体験歴	.361 **	.283 *	.490 ***	.367 **	.272 *
日常接触経験	.535 ***	—	—	.395 **	.413 **
親肯定感	—	.562 ***	.330 *	.257 *	—
自由度調整済み R^2	.425 ***	.370 ***	.322 ***	.380 ***	.231 **
女子					
中高保育学習歴	—	—	.359 **	—	—
中高触れ合い体験歴	—	—	—	—	—
日常接触経験	.656 ***	.373 **	.381 **	.545 ***	.495 ***
親肯定感	—	—	—	—	—
自由度調整済み R^2	.420 ***	.124 **	.341 ***	.284 ***	.231 ***

注. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

定係数を示している。なお、全ての結果において、VIF 値による検討より、多重共線性は認められなかった。

重回帰分析の結果を概観すると、まず、「子どもへの親和性」については、女子では「日常接触経験」と「親肯定感」が関連していたのに対し、男子ではそれらに加えて、「中高触れ合い体験歴」も関連していた。「親になる期待感」については、男女とも「親肯定感」のみが関連していた。「育児への構え未形成」については、女子では「日常

接触経験」が、男子では「中高保育学習歴」がともに負の関連を示していた。「関わり有能感」は、男女ともに「日常接触経験」のみが関連した。

保育知識に関しては、女子は「初期発達」のみ「日常接触経験」のほかに「中高保育学習歴」も関連していたが、それ以外の保育知識領域では「日常接触経験」のみが関連していた。

一方、男子においては、すべての保育知識領域と「中高触れ合い体験歴」が関連していた。保育知識領域によって、さらに1つまたは2つの説明変数が関連しており、具体的には、保育知識の「養育技術」と「社会」には「日常接触経験」が、保育知識の「認知発達」と「初期発達」には「親肯定感」が、保育知識の「生活」には「日常接触経験」と「親肯定感」が関連していた。

考察

まず、本研究で明らかになった、大学生の中学・高校時代の保育学習歴や乳幼児との触れ合い体験歴の実態について述べる。本研究により、大学生の約2割は中学や高校の家庭科保育学習をした記憶がなかったことが示された。これは、学習機会は提供されたものの生徒の興味・関心や学習意欲が低かったために生徒の記憶に残らなかったという場合と学習機会自体が提供されなかった場合が考えられる。保育学習への

期待には性差があるという報告もあり（滝山、1999）、本研究において、「中高保育学習歴」得点に性差が見られたことは、学習内容への興味の性差が学習記憶に影響していた可能性は考えられる。一方で、本研究において、数人の学生が自由記述欄で「家庭科は衣食住の印象が強く、保育はあまり印象がない」や「授業はなかった」などと記載していたことから、保育領域は家庭科の中でも学習機会そのものが少ないことは否めないであろう。

また、本研究の調査対象者である教育学部の学生は、一般的な生徒よりも職場体験として保育所等を選択する傾向があったかもしれない。それでも、3割強の学生は、中学・高校時代を通して、学校経験の中で乳幼児と触れ合う機会が皆無であった。家庭科教育の中で触れ合い体験を実施することが望まれてはいるが、学校により実施度合いが異なるため、中学・高校時代を通した生徒の体験履歴に差が生じることが改めて示されたといえる。

次に、大学1年時における親（世代）になるための資質について述べる。中学生や高校生では、子どもへの好感情や親になる受容性は、女子の方が高いという性差があるが、上位学年になるほどその差が縮まる傾向にある（伊藤，2003）。本研究でも、関わり有能感や子どもへの親和性、親になる期待感の値に性差は認められなかった。一方、保育知識に関しては、多くの領域において女子の方が男子よりも高かった。先行研究でも中学・高校時点で保育知識に性差が認められていたが（岡野ら，2012）、子どもへの親和性などの心理的態度と異なり、保育知識に関しては、年齢を経ても性差は縮まらなかったものと考えられる。

そして、本研究において最も重要な検討課題であった、保育学習歴と中高触れ合い体験歴、日常接触経験、親肯定感の諸変数が、それぞれの程度、大学1年時の親（世代）になるための資質形成と関連するかということについて述べる。「親になる期待感」には男女ともに内的要因である「親肯定感」のみが関連していた。糊澤ら（2009）も自分の親という存在の認知が「親への準備性」と関連があることを示している。思春期時代の親との葛藤を乗り越え、自分が親に育てられたことを肯定し、親への肯定的感情が高いほど、育てる者へとなる自分を肯定的に捉えることができると考えられる。また、「関わり有能感」は男女ともに外的要因である「日常接触経験」が多いほど高いという関連が見られた。年下のきょうだい数が2人以上の人が「日常接触経験」値が高かったこと

から、主に年の離れた年下のきょうだいとの日々の関わり経験の積み重ねが関わる能力の形成に強く影響し、有能感につながったと推察される。

「親になる期待感」と「関わり有能感」以外は親（世代）になるための資質形成に関連する変数の傾向が性別により異なっていた。女子においては、「日常接触経験」が「子どもへの親和性」と保育知識の全領域に正の関連を示し、「育児への構え未形成」と負の関連を示した。年下のきょうだい等の世話を含む日常接触経験は、子どもへの親和性を高め、実践的保育知識獲得を促進させる、あるいは保育知識習得に対する関心を高めていることが考えられる。本研究のように、子どもと触れ合う経験を、日常生活における接触経験と学校における触れ合い体験とともに検討すると、女子における日常接触経験の影響力の強さが伺える。逆に、生活において乳幼児と接触する機会が少なければ、育てる者としての自分を想定することが難しいことが示唆される。また、「子どもへの親和性」は「親肯定感」とも関連していた。親への肯定的感情という内的要因は、親になる期待感も含めた子育てに向かう心理的態度の形成に影響することが示唆される。保育知識の「初期発達」については、さらに「中高保育学習歴」も関連していた。初期発達に関する高度な内容は系統的な学習が必要と考えられるので、学習歴の影響が認められたのだと考えられる。

一方、男子においては、「中高触れ合い体験歴」が親（世代）になるための資質形成に関連していたことが特徴的であり、「中高触れ合い体験歴」は「子どもへの親和性」と保育知識の全領域に関連が認められた。「子どもへの親和性」は女子と同様に「日常接触経験」と「親肯定感」とも関連が見られた。男女とも子どもとの接触経験が多いほど子どもに対する感情が肯定的になるのは、高校生を対象とした先行研究とも一致する傾向である（渡貫・武藤，2004）。本研究では、さらに男子において学校における触れ合い体験があるほど、子どもへの親和性を高め、保育知識の獲得を

促進、あるいは保育知識習得に対する関心を高めたと考えられることから、学校で実施される触れ合い体験の意義が示されたと言えるであろう。

もともと保育学習への期待が少ない男子は、座学中心の授業よりも、まず乳幼児の姿を見聞きし、体験することにより乳幼児の心についての興味が喚起され、保育知識獲得へとつながるのであろう。細谷・日口（2012）は男子高校生が乳幼児の動画を含む視聴覚教材を用いて保育を学ぶと、乳幼児に関する素朴な興味・関心が喚起されることを示した。また、岡野ら（2012）によると、男子中学生において、触れ合い体験を含む保育学習は保育知識の向上に効果があった。本研究により、男子における中学・高校時代の触れ合い体験の効果が一時的なものではなく、大学生時における心理的態度や保育知識にも関連することが明らかになったと言える。

一方、親（世代）になるための資質が未発達であることを示すと考えられる、「育児への構え未形成」は、男子では「中高保育学習歴」と負の関連が見いだされた。学校で保育領域について学ぶ機会が乏しければ、男子は育てる者となる自分を想定することが難しいと考えられる。

保育学習についての認識の性差は、本研究において保育学習に対する自由記述回答からも推察できた。様々な記述のうち、主なものとして、保育学習の必要性を認め、体験も含めて充実を求めるという「保育学習の高必要性」（例「もっと体験的な学習を取り入れた方が良い」「もっと保育学習が多くてもよい」など）や、「授業についての評価」（例「学習したとしても座学だけで終わってしまっている」「実習がどちらもあり、とても楽しかったので意外と覚えている」）などがあった。中高どちらかで触れ合い体験をした人のうち、「保育学習の高必要性」を書いた人数の割合は、男子 34.8%（23 人中）、女子 31.0%（29 人中）であり同程度であった。一方、中高ともに触れ合い体験がなかった人のうち、「保育学習の高必要性」を書いた人数の割合は、男子 15.8%（19 人

中）、女子 50.0%（16 人中）と女子の方が高い傾向が見られた。さらに中高ともに触れ合い体験がなかった男子においてのみ、さらなる充実は求めない「低必要性」（例「簡単に学べばいいと思う」）も見られた。このように、女子はたとえ触れ合い体験がなくても保育学習の必要性を感じており、潜在的な学習意欲は高いのに対し、触れ合う機会がなかった男子は保育学習の必要性をあまり感じられないことが推察される。よって、触れ合い体験は、男子において、子どもや保育に関する自発的な学習意欲を持つきっかけとして機能すると考えられる。どのような内容の「触れ合い体験」が良いのかは今後の検討課題であるが、学習意欲の喚起という観点からは、たとえ短時間・短期間であっても、子ども実際に触れ合う体験を持つことは意義あることであろう。

また、男子においては、「親肯定感」も養育技術と社会以外の保育知識得点を予測した。親になるということの現実味がやや薄い男子にとっては、自分の親のあり方を意識し、肯定的に認められるほど、保育知識に興味を持つことができ、習得も促進されることが考えられる。

以上をまとめると、本研究は、親（世代）になるための資質形成に対する、中学・高校時代の保育学習歴や触れ合い体験歴、日常接触経験、親肯定感の関連の強さが性別により異なることを明らかにした。女子は、全体的に日常接触経験が親（世代）になるための資質形成と強く関連していた。一方、男子においては、中高触れ合い体験歴が、日常接触経験や親肯定感とともに、親（世代）になるための資質形成に関連していたことが特徴的であった。

日常生活において乳幼児と接する経験は、親（世代）になるための資質形成にとって重要であることが示唆されたが、少子化が進んだ現在、多くの生徒にとって、家庭や地域でそのような経験を持つことは困難でもある。そこで、全ての生徒が経験できるという意義と男子生徒に及ぼす学習効果を考えると、家庭科教育の枠組みにおける触れ合

い体験がさらに充実することが期待される。そのためには、触れ合い体験の意義を家庭科教員だけでなく、学校全体で共有し、触れ合い体験実施のための協力体制を確立させることが求められる。

【引用文献】

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M.: Motivation and Education: The Self-Determination Perspective, *Educational Psychologist*, 26(3), 325-346, 1991.
- 菱谷純子・落合幸子・池田幸恭・高木有子: 青年期の次世代育成力尺度の開発とその検討, *母性衛生*, 50(1), 132-140, 2009.
- 細谷里香・日口由美子: 高校家庭科「保育」の授業における視聴覚教材活用の有効性, *滋賀大学教育学部紀要: 教育科学*, 62, 127-135, 2012.
- 池田幸恭・菱谷純子・高木有子・梁明玉・落合幸子: 大学生における次世代育成力と母親に対する感謝との関係, *茨城県立医療大学紀要*, 15, 42-51, 2010.
- 伊藤葉子: 中・高校生の親性準備性の発達, *日本家政学会誌*, 54(10), 801-812, 2003.
- 伊藤葉子: 中・高校生の家庭科の保育体験学習の教育的課題に関する検討, *日本家政学会誌*, 58(6), 315-326, 2007.
- 小嶋秀夫: 養護性の発達とその意味, 小嶋秀夫: 乳幼児の社会的世界 (pp. 187-204), 有斐閣, 1989.
- 厚生労働省: 地域子育て支援事業実施のご案内, http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/kosodate/index.html, 2014.12.11取得, 2007.
- 厚生労働省: 子ども虐待による死亡事例等の検証結果等について (第10次報告), 2014
- 棚澤令子・福本 俊・岩立志津夫: 大学生における過去の被養護・養護体験が現在の養護性 (nurturance) へ及ぼす影響, *教育心理学研究*, 57(2), 168-179, 2009.
- 文部科学省: 高等学校学習指導要領解説 家庭編, 開隆堂, 2010.
- 村上京子・飯野英親・塚原正人・辻野久美子: 乳幼児を持つ母親の育児ストレスに関する要因の分析, *小児保健研究*, 64(3), 425-431, 2005.
- 村越友紀・望月善子・渡辺 博・稲葉憲之: 10代出産女性の現状と課題-10代出産女性のアンケート調査からの検討-, *Dokkyo Journal of Medical Science*, 38(1), 87-94, 2011.
- 中谷勝哉・山本クニ子: 育児関連ストレスと妊娠前の母親の経験・知識, *発達研究*, 19, 151-164, 2005.
- 岡野雅子・伊藤葉子・倉持清美・金田利子: 中・高生の家庭科における「幼児とのふれ合い体験」を含む保育学習の効果-幼児への関心・イメージ・知識・共感的応答性の変化とその関連-, *日本家政学会誌*, 63(4), 175-184, 2012.
- 大路雅子・松村京子: 雑誌掲載事例にみる中学・高校生の乳幼児体験学習の効果と問題点, *日本家庭科教育学会誌*, 41(1), 55-62, 1998.
- 鯨岡 峻: 関係発達論の構築, ミネルヴァ書房, 1999.
- 砂上史子・日景弥生・中嶋明子・盛 玲子: 高校家庭科における保育体験学習者の意識変容 (第2報) -生徒の感想文にみる保育体験学習者の経験内容の分析-, *日本家庭科教育学会誌*, 48(1), 10-21, 2005.
- 滝山桂子: 保育学習に関する中学生・高校生・大学生の意識と課題-生活者の視点を導入して-, *日本家庭科教育学会誌*, 42(3), 47-54, 1999.
- 渡辺久子: 子育て支援と世代間伝達 母子相互作用と心のケア, 金剛出版, 2008.
- 渡貫由季子・武藤安子: 高校生における保育観の形成とそれに影響を及ぼす要因-自我発達との関連で-, *日本家政学会誌*, 55(2), 135-144, 2004.

受領 2014.9.2 採択 2015.3.1