

保育者養成校における「地域子育て支援論」活動を通じた
学生の気づきに関する考察

土 屋 由
越 川 葉 子

The observation of students' notices through the activities of the local support
programs at junior college designed to help both children and parents

Yu Tsuchiya
Yoko Koshikawa

1. はじめに

平成 27 年 4 月に「子ども・子育て支援新制度」(内閣府子ども・子育て本部 2016) が本格施行され、地域の実情に応じた子育て支援の充実として、市町村の判断で実施できる 13 の子育て事業が法定化された。なかでも子育て中の親子の孤立を防ぎ、子育ての不安や負担を緩和するため、親子の交流の場の提供や相談・援助、講習会等の実施を主な目的として、地域子育て支援拠点の設置が推進されている(厚生労働省雇用均等・児童家庭局 2014)。こうした行政の動向に対して、大学においても地域子育て支援の拠点として NPO 法人との連携や市から委託を受けた子育て支援活動が行なわれるようになり、さまざまな子育て支援活動の実践が報告されている。

現在、大学のあり方として地域への貢献や地域に開かれた大学を目指すことが求められ、保育者養成校においては、保育者としての専門性を高め、実践力を養う教育のあり方が検討されている。そうしたなか、大学での子育て支援活動の取り組みが進み、吉見(2011)による大学を拠点とした子育て支援活動の実践的教育の試み、川俣ら(2016)による地域子育て支援活動における学生のリフレクションの検討など、その具体的な実践内容や学生への教育的な効果についての研究が報告されている。

そもそも子育て支援といっても、どういう立場でどういう対象に働きかけるのかによって、やり方や求められる配慮が違う。大豆生田(2014)は、保育園や幼稚園といった保育の場で行われる子育て支援について、保護者にとって便利なサービスや非日常的な機能というよりも、保育の日常を通して行われるパートナーシップにその重要な質的な機能があると指摘する。一方、支援センターのスタッフとして直接在宅の親に関わる立場の保育者については、主に親の力・地域の力を育むことが要求されると福井(2003)は述べる。「地域子育て支援」とは、親が地域の中で子育てしやすいように支援することであり、親自身が育児力をつけるように支えることと述べる泉(2003)、親たちを「支援対象」にとどめず、「安心して子育てを営む権利主体」として捉えることを提案する丹羽(2000)も、在宅の親の力・地域の力を育む流れにあるものとして捉えられる。

このように、保育の場、子育て支援センターといった場において子育て支援の取り組みが進められる状況において、保育者養成校である大学や短大での子育て支援活動の役割とはどのように位置づけられるのであろうか。保育者養成校では、学生は幼稚園や保育所での実習を経験する。しかしながら、それらの実習では保護者とかかわる機会といっても、実習園での保育者の保護者対応を観察するに留まる。学生も保護者への対応を、保育者として身に付けていく必要のある資質であることを理解しており、ただし保育現場に実際に出て身に付けていくしかないものと捉えている。従って、保育者養成校での子育て支援活動に取り組む学生は、保育現場に出る前に、保護者とのかわりを実際に体験してみたいとの動機をもつ。よって保育者養成校での保護者支援とは、学生にとって、保護者とどういったやりとりをすればいいのだろうかといったはじめての経験に対する戸惑いや不安を抱えたなかで保護者と向き合うところからはじまる。保育者の立場として、保護者の子どもとのやりとりを中心においた形での保護者とのかわりをはじめて行う場といえる。

そのような保育者養成校での子育て支援活動において、学生はその支援の対象である保護者をどのように捉え、理解していくのであろうか。また、保護者の主体性の保障と活用といった点について学生はどのような「気づき」を得ていくのだろうか。本研究では、子育て支援活動の振り返りレポート及び全活動を終えての振り返りの場での学生のコメントといった記録を分析し、学生が保護者の活動へのかかわり方をどのように認識しているのかについて考察する。そして、本活動における学生の保護者に対する認識を考察することで、保育者養成校での子育て支援活動が、保護者にとってどのような支援の場であり得るのかを明らかにしたい。

2. 研究の方法

本研究で取り上げる学生の記録は、質的データ分析法に基づき、学生の記録を定性的コーディングによって同じようなテーマを見つけ出し、分類した。

分析の対象としたのは、「地域子育て支援論」受講生の子育て支援活動の各回の振り返りレポート(全5回分)と全活動を終えての振り返りの場での学生コメントをメモしたものである。各回の振り返りレポートは、A4用紙1枚に、「①子どもとのやりとり」、「②保護者とのやりとり」、「③活動を通してかながえたこと」を記入するものである。

3. 「地域子育て支援論」の概要

次に本学で開講されている「地域子育て支援論」の概要を説明する。「地域子育て支援論」は、本学地域保育学科で開講されている。地域保育学科は3年制の保育者養成課程を特徴とする学科である。「地域」という名称を学科名に掲げているように、地域に密着した子育て支援の担い手となる保育者養成を目指している。そのなかで「地域子育て支援論」は3年次の選択科目(通年)であり、受講生は最大で20名までと制限を設けている。学生は前期から企画を練り、後期に開催される全5回の2・3歳児とその保護者を対象とする親子活動の運営を行う。実際の活動の運営や活動内容に関する話し合いの主体は学生であり、教員はあくまでサポート役となる。受講生は、保育者の専門性という点では不十分ではあるが、保育者として社会に出ることを見据えた学生という立場を自覚しつつ、親子活動を主体的に立案・計画・実施する。

平成27年度は18名の学生が履修し、「ようこそ!あそびの森 秋草へ〜親子で新たな発見をしませんか〜」という活動名のもと22組の親子が参加し、弟妹も合わせて子どもは26名であった。活動に参加する親子の募集は、所沢市内の児童館及び幼稚園に活動への参加を呼びかけるチラシを置かせてもらい、往復はがきで申し込む形となっている。18名の学生が、3・4人ずつに分かれて5回の活動を担当者となり、指導案の立案や必要な準備を考える役割を担う。活動の実施日は、学生全員がかかわって活動を進める。

活動実施日は、8:50より準備とミーティング、10:00～11:30が親子との活動時間となる。10:00

からその日に計画された内容を行い、11:00 頃から子どもたちはお茶と簡単なお菓子を食べ、学生による手遊び・パネルシアターや大型絵本の読み聞かせ、次回のお知らせといった流れで進む。その後親子を見送り、片づけを行い、11:50 より 30 分程度だが振り返りとしてのミーティングを行う。学生は各回終了後に振り返りレポートを作成し、次週までに教員に提出する。

【H27 年度「ようこそ！あそびの森 秋草へ～親子で新たな発見をしませんか～」

実施日及び活動内容

	実施日	活動内容
第 1 回	11 月 6 日（金）	おててで作ろう色の世界（絵具遊び）
第 2 回	11 月 13 日（金）	新聞紙の大変身（新聞紙プール遊び）
第 3 回	11 月 20 日（金）	乗り物ワールドに行こう（段ボール乗り物製作）
第 4 回	11 月 27 日（金）	何があるかな？ドキドキアドベンチャー（体育館での運動遊び）
第 5 回	12 月 4 日（金）	小麦粉ねんどで作って遊ぼう

4. 子育て支援活動での学生の記録の分析

学生の記録を分析した結果、【保護者と共にいる際の子どもの姿を捉える】・【保護者とのやりとりから子どもが見える】・【保護者と子どものコミュニケーションに目を向ける】・【保護者の子育て状況に目を向ける】（4.1. 学生の気づきみる本活動の特徴）、【保護者が媒介となって子どもとの遊びが始まる】・【保護者の発想力をみる】・【保護者との対話から、必要な動き・援助の方向を考える】・【保護者の遊び込む姿を目にする】（4.2. 保護者の主体的な参加を捉える視点）といったカテゴリーが得られた。以下、カテゴリーごとに学生の記述と分析を示す。

4-1. 学生の気づきみる本活動の特徴

本節では、本活動に参加した親子との関わりから、学生が保護者や子どもにどのような認識をもつにいたったのかについて、本活動の特徴を踏まえながら考察する。

(a) 【保護者と共にいる際の子どもの姿を捉える】

①子どもたちは、楽しそうにやっている大人や笑っている大人の近くに行っている事に気がつきました（ドキドキアドベンチャー）。

本活動の特徴は、学生中心となって企画を立ち上げることに加えて、活動当日は、学生も親子とともに活動に参加する点にある。したがって、各活動の主担当以外の学生は、活動全体を見渡ししながら、活動の一参加者としてその場に参与することになる。こうした活動への参与の仕方は、学生に実習生とは異なる視点から、子どもの様子を把握することを可能にしていると考えられる。また、

一人の子どもに対して様々な学生が関わることで、子どもにとっては保護者以外の大人との交流が生まれる場ともなる。特に「ドキドキアドベンチャー」(体育館での運動遊び)のような広い空間を利用した活動においては、「親子」という枠組みは実際の活動の場面では緩やかなものとなる。学生は、大人と子どもが関わる様子を観察することで、「親子」という枠組みにとらわれることなく、「楽しそうにやっている大人」や「笑っている大人」のもとに子どもが集まるという気づきを得ていると考えられる。

②子どもたちは、普通にお話すると理解をして、遊んでくれる事を学びました。あまり、子ども扱いする必要はないのかな?と思いました。

①の記述からもわかるように、学生は、「親子」という枠組みにとらわれずに、子どもの姿を把握している様子がうかがえる。さらに、本活動の対象年齢は2・3歳児であるため、子どもによっては集団的な活動への参加に不慣れな場合もある。また、保護者にとっては本活動で初めて出会う親子と活動をともにすることになるため、活動当初は緊張されている様子が見受けられ、学生は、こうした保護者の様子に配慮しながら子どもと接していくことになる。本活動は、保護者にとっても子どもにとっても不慣れな環境の中で行なわれるため、子どもがどこまで保護者から離れて活動に参加するかを学生があらかじめ予測することは難しい。そのような状況の中で、学生は子どもが自分の言葉を理解して活動に参加する姿を観察することで、学生自身が活動前に想定していた子ども観に疑問を抱くようになる。「2・3歳児」や「保護者と一緒にいる子ども」に対する従来の捉え方を見直し、子どもを「子ども扱いする」ことの必要性に疑問を抱くようになるのである。

(b) 【保護者とのやりとりから子どもが見える】

学生の気づきは、観察によるものだけではない。保護者との何気ない会話の中から子どもの普段の様子を聞き、そのことで目の前の子ども様子が見えてくるようになるとの気づきが得られるのも本活動の重要な特徴といえる。

③保護者の方が人見知りで固くなっちゃうんですけどか、子どもについて教えてくれた。

④子どもの様子を見つつ、その子どもが普段どんな遊びをしているのか会話をし、そのことから今、何を作っているかが見えてきた。やりとりの中で見えてくることも多かった(小麦粉ねんど)

③では、子どもの活動へ参加する姿や興味・関心を把握しようとする際に、学生が観察して把握するだけでなく、保護者に子どものことを教えてもらってその子どものことを把握している。また、④からは目の前で子どもが作っているものを理解しようとする際に、保護者から家での遊びの様子を聞いたことが有効であったことがわかる。

(c) 【保護者と子どものコミュニケーションに目を向ける】

本活動は、親子での活動を通して、保護者が子どもの新たな面を発見することもねらいの一つとしている。そのため、学生は活動を計画する際に、保護者も子どもと一緒に活動に参加し、楽しんでもらえる内容になることを意識している。

⑤宝探しでは、子どもや保護者ともコミュニケーションが取れる場面が多かったのではないかと。

⑥保護者にとっても、子どもと作ったもので一緒に遊ぶことは良かったと考えた。(段ボール)

宝探しは、体育館において幼児用巧技台を用いたサーキット遊びの後に、幼児用巧技台に隠した折り紙の製作物を宝として親子で探し、台紙に貼っていくというものである。保護者が台紙を持って、子どもが宝を探すのにつきあう姿が見られた。また、段ボールでの乗り物製作では、保護者は色画用紙を貼ったり装飾を作ったりと子どものイメージを聞きながら、子どもが作りたいものを実現できるようにかかわっていた。保護者の子どもの探す・作りたいものを作れるように手伝うといった、子どもと保護者との時間を保障できたことの意義、また活動内容が保護者と子どものコミュニケーションを豊かにするものであるかといった視点を持ち得ている。

(d) 【保護者の子育て状況に目を向ける】

各施設での実習を終えた学生であっても、親子が関わり合う場面に参与する経験はそれほど多くはないと思われる。特に乳児の兄弟がいる中で保護者が直面している子育て状況を垣間みることは、学生にとって保護者と子どもの一対一の関係性から保護者と複数の子どもという関係性にまで視野をひろげていくことにつながる。

⑥この活動の中だけでも、上の子と1対1で向き合う時間が取り入れられれば良いと思った。

⑦保護者は3歳のお姉さんは人見知りで活動の輪に入れようとかかわって、下の子もママの近くにいたいや空腹なのか泣いてしまって……。2人の欲求に応えたいが、体は一つしかないためになかなか落ち着けなさそうな様子だった。

兄弟で活動に参加している保護者とのかかわりにおいて、上の子とも保護者が一緒に活動して、学生が下の子どもを預かることが多い。保護者も下の子どもの世話に追われて、十分に上の子どもの相手をしてあげられないとの思いをもっており、ここでの活動中は上の子どもの相手をしてあげられてうれしいと語る保護者もいる。兄弟がいるときに、保護者が子どもそれぞれに対してどのような思いを抱いているのかなど、保護者の子育て中の思いに触れる機会があることがわかる。また、姉妹や兄弟といった複数の子どもへのかかわりを同時に行わなければならない保護者の子育て状況に目を向ける機会となっている。

以上のように、学生の流動的な動きを可能にする各回の活動内容は、学生と参加者との関わりを

柔軟に形成し、多様な観点からの気づきを促していくものと考えられる。さらに、保護者の活動への参加は、学生の参加と共に本活動の両輪の一つをなしており、学生が従来の子ども観や保護者観を捉え直していくためには必要不可欠であると思われる。次節では、学生が保護者のどのような点に着目しているのかについて考察する。

4-2. 保護者の主体的な参加を捉える視点

本節では、本活動に参加した親子と活動を進めるなかで、学生は保護者が担っている役割についてどのような気づきを得ているかを考察する。

(a) 【保護者が媒介となって学生と子どもとの遊びが始まる】

活動において子どもの遊びが始まり広がっていく過程には、学生の働きかけを子どもにつなぐ、保護者が媒介となっている様子が見られる。

①新聞紙でマントや剣を作って子どもに渡すと、その子どもの保護者が下の子どもに作っていた。(新聞紙)

②小麦粉ねんどに色をつける際、子どもに「何色になるかな？」と保護者が一緒に問いかけてくれた。(小麦粉ねんど)

新聞紙遊びでは、学生が子どもの遊びが広がるように新聞紙でマントや剣を作り子どもに渡すと、保護者が学生の作ったものからアイデアを得て、下の子どもに作ってあげていた。子どもの遊びが始まるきっかけや遊びが広がる過程には、学生のみのかかわりではなく、学生と保護者の相互作用があって、子どもの遊びのきっかけが生じる・広がるといった姿が見られた。また、学生が子どもの持つ小麦粉ねんどに色をつけようとする働きかけに対して、保護者が「何色になるかな」と子どもとの間に入って声をかけていた。保護者が、学生の働きかけに対して子どもの興味・関心が向くように間に入っている。遊びの主体は子どもであるが、学生の提示する遊びを保護者が媒介して、子どもの遊びが始まる・広がることがわかった。

(b) 【保護者の発想力をみる】

実際に保護者が子どもと一緒に製作に取り組む姿をそばで見るなかで、保護者の個性や発想力への学生の気づきが見られた。

③段ボールで車を作る活動だったが、お母さんの発想力が大切になっていく活動だった。画用紙の貼り方や工作の進め方など子どもに指導するだけでなく、保護者の方にも教える場面があるということを学んだ。(段ボール)

④こうしなければならないというのがあまり決まっていなかった制作物だったので、保護者の「こうしたい」が強くでていた。(段ボール)。

⑤乗り物で遊ぶ際には、保護者の方も一緒に楽しんでほしかった。交代して乗り物を動かすようにしました(段ボール)。

段ボールでの乗り物製作では、子どもの年齢による技術面の力量から、保護者が子どものイメージを聞き出しながら、保護者が中心に製作活動を進めることとなった。保護者は上手に子どもができてそうなる場所を見つけて子どもに任せ、必要なところは手伝っていた。保護者と子どもの製作活動を進める過程では、例えば保護者の描いた絵が上手い、色画用紙で切り貼したもののが素敵であるなど、保護者の発想力やセンスが発揮されていた。保護者と共に活動を進めるなかで、学生が保護者の発想力やセンスをみる場面となっている。また、出来上がった乗り物で遊ぶ際にも、保護者が子どもを乗せて遊ぶが、遊ぶ際に保護者がどのような言葉をかけて子どもがより楽しめるようにしているのかなど、保護者の工夫についても気づきを得る場面となっていた。

(c)【保護者との対話から、必要な動き・援助の方向を考える】

本活動は、子どもと保護者が一緒に取り組む活動であるため、子どもへの援助を考える際も、保護者との対話が重要である。学生は子どもへの援助ということについても、保護者との対話から子どもを理解するヒントを得て、必要な動きを模索している。

⑥主体となって作るのは保護者なので、子どもだけでなく、保護者にもどんな乗り物にしようとしているのかなどを聞いて、子どもの様子を話した。(段ボール)

⑧ハンコをする時に野菜が上手くスタンプできない、など活動の中で指摘されることがあったが、それがきっかけとなり、「このようなやり方もありますよ」とやりとりできることがあった。それと同時に、保護者も活動に対して意欲的に取り組んで下さっているのがよく分かった。(おててで作ろう 色の世界)

⑨保護者の方から支援室に立てかけてあった玩具が「危ないかもしれないよ」とご指摘を受けたので、謝りお礼を言いました。(おててで作ろう 色の世界)

子どもの活動への取り組みに対し、学生は何か援助を行おうとするとき、子どもの様子から判断して援助を行っていただくだけではなく、保護者との対話からどのような援助が必要なのかを考える姿が見られた。例えば、足りない材料を持っていく、やり方を伝える、環境を修正するなど、保護者とのやりとりの中で学生が必要な援助を模索していく様子がわかる。また、保護者が活動において、材料が足りないなど物的なきっかけが学生と保護者とのやりとりの機会を生じさせていることがわ

かる。

(d) 【保護者の遊び込む姿を目にする】

活動において、学生は保護者の様々な表情を目にし、子どもだけではなく、保護者が活動において楽しいと感じることの重要性に気づく。

⑩保護者も心から楽しみ、真剣にやっていた。出来上がった段ボールの車で汗をかきながら全力で走っていて、保護者も童心に返れたかなと思った。(段ボール)

⑪子どもよりもお母さんが楽しんでいて作っていたのすごよかった。すごい楽しいと言ってくれてよかった。(段ボール)

⑫お母さんたちが本格的でスカートや髪飾りを作っていたり、(剣などを作って)子どもと本気で戦っているお母さんもいました。そんな姿を見てなんだか嬉しくなりました。(新聞紙)

保護者の子どもと遊ぶときの表情を目にし、学生は子どもが遊ぶことをイメージして活動を考えたが、子どもが遊ぶ場面において保護者もまた遊ぶ・活動を楽しむ姿をみて、子どもだけではなく保護者が楽しむことの重要性に気づく。子どもだけではなく、共に活動に取り組む保護者が楽しさを感じることの重要性に気づいている。

以上のように、学生は保護者との相互作用によって子どもの遊びが始まる・広がるきっかけが作られていくこと、保護者の発想力や工夫に触れる機会であること、保護者との対話から必要な動きや援助を考えていくこと、保護者自身が活動を楽しむことの重要さといった気づきを得ていたことがわかった。

5. 考察

5-1. 活動を楽しむ保護者像

段ボールを車体に見立てて、車体に色紙やシールを貼付けたり、絵を書いてもらう活動では、親子単位での製作に、学生がサポート役として関わっている。段ボールを用いた製作はダイナミックであるため、保護者が製作の中心的な担い手となる。

そこにおいて学生は、保護者の発想が製作に活かせるよう、必要な材料を探したり、工作の仕方を助言するなどしながら、保護者と何気ない会話の中で学生が必要な援助を模索していく様子が見える。

保護者が製作に没頭する姿は学生にとっては予想外であった。しかし、その予想外の保護者の姿を目にして、保護者自身が何よりも製作活動を楽しんでいることを実感する。共に活動に取り組む保護者を、子どもを仲立ちとして楽しさを共有することのできる存在として捉えることは保育者の

基本姿勢として重要である。

5-2. 共に活動をつくる保護者像

保護者から学生に投げかけられる疑問や指摘は、保護者自身が活動に主体的に参加していることの現れと捉えることができる。また、保護者からの疑問や指摘をきっかけにして、学生との対話が生まれていることがわかる。そうした保護者からの問いかけを、学生は活動への批判として捉えるのではなく、学生と共に活動を進めていこうとする保護者からの働きかけと捉えている。さらに、保護者との会話から、目の前の子どもの言動をいかに解釈するかを保護者と共同で探っている。保護者がそこに一緒にいることで成り立つ活動や子ども理解があることに学生は気がついていくのである。

本学の親子活動は全5回の活動であることから、子育て広場を年間に渡り学内に設置し、支援スタッフを常時、配置している子育て支援活動と比べ、長期的な継続性を前提とした子どもや保護者の姿を理解することは難しい。また、学生のなかには子どもや保護者との関わりを十分に持つことができないまま活動が終了し、学生同士の連携がうまく機能しない場合もある。こうした活動上の制約や困難はあるが、学生が子どもへの対応や配慮に加え、保護者が子どもの遊びの過程とともに参加することの意義を捉えなおす契機となっているといえるだろう。

6. まとめ

本レポートの記述からは、次のような学生の「気づき」が明らかとなる。第一に、その場の状況や保護者の発想に委ねた活動が展開されることにより、保護者自身が楽しみながら活動に参加していることの意義へと学生が視野を広げていることである。保護者が「楽しい」と感じる活動を提供することが、「子育て支援」に繋がるという視点を学生は得ていくのである。第二に、保護者がアイデアを発揮しながら活動に参加する場面を目にして、保護者もまた学生とともに活動をつくり上げる一員であるとの認識にいたることである。活動の過程で生じた保護者の疑問や戸惑いが学生と保護者の対話を促し、学生と保護者は試行錯誤しながらともに活動を展開する共同制作者となっていく。いわば、学生は活動を共につくりあげる仲間として保護者を捉えるとともに、保護者の主体的な参加を引き出していく活動の重要性を理解するのである。このような学生の保護者への認識のあり方は、子育て支援活動における保護者の主体性の保障と活用という観点の重要性を再確認するものであるといえるだろう。

最後に、保育者養成校での子育て支援活動が、保護者にとってどのような支援の場であり得るのかという問いについて予備的な考察を示したい。先行研究が論じているように、現行の「地域子育て支援」は、在宅の親の力・地域の力を育むことを主なねらいとしている。しかし、保育者養成校での子育て支援活動には、活動の継続性やスタッフの配置といった点では限界があり、在宅の親の力や地域の力を育むことをねらいとした子育て支援活動には馴染みにくいといえる。むしろ、本稿

の分析から明らかになったように、保育者を目指す学生とこれから保育園や幼稚園に入園する子どもの保護者が、相互に子育てのパートナーシップを形成する存在になり得ることを認識することが、保育者養成校が担う子育て支援活動の一つの重要な役割であると考えられる。それはまた、子どもが保護者から離れて保育者や子どもとの集団生活に入っていくうえで、保護者が抱く不安や緊張感を和らげることにもつながるのではないだろうか。保護者にとって本学の親子活動が果たす役割については、今後も検討を重ねていきたい。

引用文献

- 泉千勢 (2003) 「ポストの数ほど親子のひろばを - 地域活性化の拠点として『子育て支援センター』」『現代と保育』55号、132—147頁。
- 大豆生田啓介 (2014) 「新制度時代の保育の場における子育て支援の展望と課題 - 家庭連携による保護者支援を中心に」『発達』140号、36—42頁。
- 川俣美砂子・山中文・玉瀬友美・阿部鉄太郎・野角孝一・柳林信彦・三ツ石行宏・都築郁子 (2016) 「地域子育て支援活動における学生のリフレクションの検討」『高知大学教育実践研究』第30号、151—158頁。
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局 (2014) 『地域子育て支援拠点事業実施要綱』。
- 内閣府子ども子育て本部 (2016) 『子ども・子育て支援新制度について』。
- 丹羽洋子 (2000) 「母親たちにとっての『子育て支援』」『発達』84号、38—39頁。
- 福井聖子 (2003) 「子育てサークルの支援はどうあるべきか」『現代と保育』56号、124—139頁。
- 吉見昌弘 (2011) 「大学を拠点とした子育て支援活動の実践的教育の試み」『名古屋短期大学研究紀要』第49号、161—174頁。

