HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	子育て問題学習の展開論理 : 学習実践Pを事例として
Author(s)	榊, ひとみ
Citation	社会教育研究, 31, 41-53
Issue Date	2013-04-25
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/55108
Type	bulletin (article)
File Information	AN00231372_31_05.pdf

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

子育て問題学習の展開論理
―　学習実践Ｐを事例として ―

榊　　ひとみ*

目　次

１．問題の所在・・41
２．課題と方法・・42
（１）先行研究整理・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・42
（２）課題と方法、および対象・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・43
３．学習実践Ｐにおける子育て問題学習の展開論理・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・45
（１）第１期：第１～第８回の守秘義務確認まで・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・45
（２）第２期：第８回のＳさんの語り～第１２回まで・・・・・・・・・・・・・・・・・・47
（３）第３期：第１３～第１５回まで・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・48
（４）小　括・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・49
４．結論と残された課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・51

１．問題の所在

親は、「親になるプロセス」（氏家 1996:220）において、多くのことを学習していく。多くの親が、初めての出産・育児に際して、「母親学級」や「両親学級」等に参加している実態や、育児書や雑誌を用いた知識獲得は、親になるための準備学習として位置づけられるだろう。また、親は専門職や周囲の人々からの子育てに関する一般的な助言や指導を請う場合もある。こうした学習は、親の子育てに関する「意図的な」（宮坂 1985:1）学習として整理できるだろう。

更に、親は、親になる以前の、その人の人格形成過程においても、多くのことを学習してきている。親は何も学習されていない「白紙の状態」からではなく、既に様々な内容を「学習済み」[1]とし、子育てを始める。そこには、具体的な知識や経験から生まれた、何らかの信念や価値観が含まれる。親の子育てに関する信念や価値観は、「偶発的」（宮坂 1985:1）な、もしくは「無意図的な」（宮原 1976:21）

*博士後期課程３年

学習の産物として獲得されたものとして理解できる。

上記のように、親に子育てに関する学習には、「意図的な」学習の側面と、「無意図的な」な学習の側面があるが、その全てが、実際の子育ての現場で役に立つというわけではない。例えば、実際の子育てにおいては、「育児書通りに」はいかず[2]、専門職や周囲の人々からの助言も、必ずしも自分の子育てには当てはまらないという経験をする親がいる。また、親の子育てにおける「無意図的な」学習が、子どもの発達成長にむしろマイナスの影響を与える事例も散見される。例えば、有名私立幼稚園への受験、幼児を競争的な状況に巻き込むといった例などである。

親の子育てに関する学習は、それが意図的であろうと、無意図的であろうと、「学習したことが役に立たず、むしろ、自らの子育ての自由度を奪う」という点においては、同様の問題を抱えているといえる。

本論においては、親の子育てに関する意図的・無意図的な学習を「子育て学習」と呼ぶこととし、この「子育て学習」によって獲得された価値観や内容が、子育ての実際の場面で役に立たない状況や、「子育て学習」により、むしろ逆に自らの子育ての自由度が奪われてしまう状況を問題とし、どうしたら、この状況から親が脱却できるかについて検討したい。

学べば学ぶほど、本人の意図とは逆に、自らの子育ての自由度が奪われていくような事態を乗り越えていくには、どのような学習が必要なのか。どのような学習を行えば、親の子育てにおける自由度は高まっていくのか。子育ての自由度を高める学習とは、どのような内容と条件を持つのかに、筆者の関心はおかれている。

２．課題と方法

(1)　先行研究整理

親が学習することによって、むしろ逆に、子育ての自由度が奪われるという事態を乗り越える学習のあり方について、先行研究はどういった手がかりや知見を与えてきたのか。

親の子育て学習の負の側面を乗り越えることに関する先行研究の課題もしくは対象としてきた領域は、およそ 2 つに大別できる。第 1 は、個別の親の学習と変容の関連を問う領域であり、2 つ目は、親たちが子育てを協同[3]して行うなかで、学ばれていくこととその変容を問う領域である。

第 1 の領域においては、氏家（1996）の研究がある。氏家は、「現実知覚=評価様式[4]」を鍵概念とし、親としての時間を重ねることにより、親が「現実知覚=評価様式」を好ましい方向に変えていった事実に着目している。すなわち、親は子育て開始当初から見ると、ネガティブな状況に対して「それほど影響されなく」なり、ネガティブな心理状態に長くとどまらないという仮説を提示している。

この仮説は、子育て経験の積み重ねにより、子育て学習の規定性が弱まるという主張として理解できる。しかし、その影響が弱まる条件や過程については、明らかにされていない。この問いを解くためには「子育て経験」の質と、それに伴う学習の内実を問うことが必要になってくる。仮に、親子の二

者関係[5]に閉じた子育てであれば、氏家のいうような変化は生じがたいのではないだろうか。

第２の領域においては、東内（2009）、中谷（2008）らの研究がある。これらの研究では、当初は子育て支援の対象だった親たちが、子育て支援の担い手へと変貌していく論理が明らかにされているが、その論理についての説明は、論者によって異なっている。

例えば、東内（2009:28）は、福祉事業（ファミリー・サポート・センター事業）を利用する親が「支えられた経験から恩返しをしたい」という思いをもっていることに注目している。東内の言説からは、子育てを協同で行う動機としての「恩返し論」が、浮かび上がってくる。一方、中谷(2008:148)は「自分も何かできるかも」という親の側からの動機に注目している。中谷の議論からは、子育て支援における、親の「自己実現」がその動機として読み取れるだろう。

しかし、東内、中谷の研究においては、親にとって、当初は、個別の問題として捉えられている子育てが、普遍的な問題として捉え直されていく学習過程については必ずしも明らかにされていない。このことは、第１の領域である「個別的な学習」、第２の領域である「協同実践を通した学習」のあいだに、それを媒介する、第１の領域、第２の領域とは異なる質の学習があるということを意味する。

子育ての「個人的学習」と、「子育ての協同実践を通した学習」の媒介項に位置する、この学習は、自分自身の子育ての価値観＜あるべき像＞を対象化し、協同の子育てへの志向性を高めていく過程として位置付けられるだろう。そこで、本論では「子育ての価値観＜あるべき像＞の形成過程そのものを、共に読み解き、対象化する学習」を「子育て問題学習」と定義し、その成立条件と展開論理、及び媒介的位置にある学習としての特質を明らかにしたい。

(2)　課題と方法、および対象

上記の問題意識、先行研究整理から、筆者は乳幼児の親とともに、子育て中に起こる様々な問題を語りあうなかで、「自らの子育てがなぜ苦しいのか」を探求するような、学習実践 P を組織した。こうした手法を用いたのは、親の学習に関する全体像を把握するためには、子育て問題学習の生成・発展プロセスを動態的に把握する必要があると考えたためである。したがって、筆者は学習実践 P にアクション・リサーチの手法を用いて、実際に学習実践の組織・運営に関わりながら、データを収集した。

学習実践 P は、当時 2 歳児と 5 歳児を育てていた J さんと筆者が中心となり 2005 年 2 月から 9 月までの全 15 回の日程で開催された。実践が行われた場所については、当時、J さんが A 県 B 市の協同実践 C[6]のボランティアスタッフだったことから、協同実践 C の 2 階の 1 室を学習用スペースとして無料で借り、親たちが学習している間、1 階部分で子どもたちを託児者に見ていてもらった。託児は、40～50 代の子育て経験者に依頼し、託児者の組織化は筆者が担い、学習メンバーの募集については、J さんが友人・知人に声掛けをしたほか、協同実践 C のニュース、また B ネットワーク[7]のニュースに学習実践の開催を告知し、募集を行った。メンバーは、発足時、J さんと筆者を含め 9 名だったが、途中で 1 名が加わり、2 名が脱退した。8 名のメンバーが学習実践を終えた。

データ収集にあたっては、全 15 回の学習実践時に音声録音を行った。収録前にメンバー全員からの承諾を得た。収集された音声データは全て文字データ化し、文字スクリプトを作成した。本論のデータには、この音声データの文字スクリプトを使用する。また本文でデータを引用した M さん、J さん、B さん、L さん、S さんについては、本論の草稿を直接本人に確認してもらい、本論でデータとして用いることの承諾を得た。

学習実践 P の特徴は以下の 3 点が挙げられる。1 点目は、カナダの子育てテキスト『ノーバディズ・パーフェクト[8]』（以下、『ノーバディズ』と省略）を用いて学習を行った点にある。2 点目は、メンバーが自由に話しあうことができるリラックスした学習の雰囲気を持っていた点にある。3 点目は学習実践の終盤で、音声データの文字スクリプト全て[9]をメンバーにフィードバックし、自らが語った内容をふり返った点にある。

本論における第 1 の課題は、子育て問題学習の成立条件を学習実践 P に即して明らかにすることである。第 2 の課題は、子育ての価値観の形成過程の対象化がどのように進むのかを学習実践 P に即して明らかにすることである。

メンバーの概要を表 1 に、出来事・討議内容の概要を表 2 にまとめた。分析では、展開過程をメンバーの語りの質の違いから 3 つに区分し、第 1 期、第 2 期、第 3 期とした。以下では、各段階での語りの内容を確認し、語りの視点の変化の論理について分析したい。

表1　学習実践Pのメンバー概要

名前	子ども(当時)	役割及び主な活動場所
B	1歳	協同実践Cの利用者
S	3 歳･1 歳	協同実践Cの利用者
L	1歳	
H	3 歳･1 歳	
M	3 歳･1 歳	協同実践Cの利用者
J	6 歳･3 歳	学習実践組織者
G	10 歳･1 歳	
N	3 歳	
R	6 歳･5 歳	
O	9 歳･5 歳	筆者･学習実践組織者

表2　学習実践Pでの出来事･討議内容の概要

回	月日	出席者	出来事･討議内容等
1	2/4	B,S,M,J,G,R,N,O	主旨説明。自己紹介。会費、支払方法決め、会に名づけ。
2	2/18	B,S,L,M,J,G,R,N,O	テキストに沿って学習を開始する。
3	3/4	B,S,L,M,J,G,N,O	テキストに沿って学習を進める。
4	3/18	B,S,L,M,O	学期末のため、欠席者 4 名。
5	4/15	B,S,L,M,J,G,O	Rさん参観、Nさん幼稚園のならし保育で欠席。
6	4/22	B,S,L,M,J,G,R,N,O	Hさんの入会承認。最終回の日程調整。
7	5/13	B,S,L,H,M,J,G,O	Hさん初参加。Bさんが極めて私的な話をする。
8	5/27	B,S,L,J,G,O	Rさん退会。守秘義務確認。Sさんが子育ての辛さを吐露。テキストなし。
9	6/10	B,S,L,H,M,J,G,O	Oが保育担当を一人で担うことの辛さを告白。
10	6/17	B,L,H,J,O	Jさん･Lさんが保育窓口。Jさんが子ども時代を語る。Nさん退会。
11	6/24	S,L,H,M,G,O	テキストが呼び水となり遅刻問題が次第に表面化。
12	7/8	B,S,L,H,M,J,G,O	Mさん、子ども時代の辛さ、過去の自分を振り返る。文字スクリプトフィードバック。
13	7/15	B,S,L,H,M,J,G,O	Jさん、文字スクリプトを「他の親のために文章等にして残したい」と発言。
14	8/26	B,S,L,H,M,J,O	メンバーがそれぞれ感想文を読む。(Gさんの分はMさん代読)
15	9/9	B,S,L,H,M,J,O	学習実践Pの学びを同じ立場の親たちに役立てるための方策を検討。

３．学習実践Ｐにおける子育て問題学習の展開論理

(1)　第１期：第１～第８回の守秘義務確認まで

第 1 期は、メンバーが出会い、お互いが徐々に打ち解けていく段階である。『ノーバディズ』をベースに議論は進んだ。この期は、主に自分の子育ての価値観を形成した、自己の外側の諸要因とその息苦しさが語られている。子育ての価値観の形成の諸要因としては、①子育て書・育児書、②他人からの意見、③祖母・親からの規範意識の受け渡し、④自分の親の子育てへの反発、⑤パートナーとの関係の諸要因があることが、メンバーの語りから明らかにされた。

①　日本の子育て書への違和感

「カナダの子育てテキストをヒントに、自分の子育ての辛さを共に読み解こう」と学習実践 P は開始されたが、その際、引き合いに出されたのが日本の子育て書に対する違和感だった。J さん、M さんは日本の育児書には「完璧な親」を志向させるような内容が含まれ、親が完璧を目指そうとするがゆえ、そうできないジレンマがあるとした。メンバーたちは、『ノーバディズ』が日本の子育て書とは異なる質をもつテキストであることを期待し、学習を開始した。

②　他者からの助言による、子育ての規範意識の形成

M さんは、第 4 回に「前、人に『夫婦仲が良い人に育てられた子どもは、いい子に育つんだよ』と言われたことがあって、自分の過去をふりかえってみると全くその通り」と発言している。M さんの発言からは、他者の助言は、子育て方法のみならず、夫婦関係にも及んでいることがわかる。M さんは、わが子を「いい子」に育てるためには、夫婦関係にも配慮しなければならないと考えていることが、この発言から伺える。

③　「親はこうあるべき」という価値観の形成

前項の「子育ての規範意識」の形成とも関わるが、その形成に関わって、L さんは「押し付け」「きめつけ」は、「自分のなか」にあると語った。その原因を L さんは「押し付けのある」中で親に育てられたためとしている。L さんの発言をうけ、J さんは「縛っているのは自分だ」「勝手に自分で縛っている」とし、そうした「思い込み」や「枠」が意識にのぼらない次元で、自己の価値観として「染みついている」様子を語り、代々受け継がれてきた価値観から逃れることの難しさを語っている。

④　自分の親の子育てへの反発

第 2～3 回では、自分の親の子育てが問題として語られている。S さんと M さんは、自分の母親を「反面教師」と語り、母親の子育てとは異なる子育て像を模索している。育児書等で知識を吸収しな

ければ子育てが成り立たない背景には「自分が育てられたようには自分は自分の子どもを育てたくない」という思いがあることがみてとれる。

⑤　パートナーとの関係

第 3〜4 回では、子育てを分かち合うパートナーとの関係に話が及んでいく。自分とパートナーとの子育て観の違いや、価値観の違いが語られている。L さん、S さんは、パートナーとの関係を子育ての「土台」として捉え、子育てが「幸せ」にできるかどうかは、パートナーとの関係をはじめとする、周りとの関係に拠るものとして捉えている。

⑥　第 1 期を終わらせる出来事と守秘義務の確認

第 1〜7 回までは、メンバーは、主に自分の外側にある、子育ての足枷となる諸要因について語っているが、この段階では自分のことは語っていない。第 7 回に B さんが家族のプライベイトなエピソードを語り、それが外部に漏れるという出来事が起こった。そのことがきっかけとなり、第 8 回の冒頭で、J さんは学習実践 P が「ただの勉強」ではなく「自分の心を解放する」場でもあるとし、「『場の信頼性』ってすごく大事だと思うから、守秘義務があってもいいんじゃないかな」と提案し、学習実践Pで語られたことは、外に漏らさないことがメンバーによって承認された。守秘義務はルールとして当初から決まっていたわけではなく、安心して語れるための一方策としての決定であった。

⑦　第 1 期小括

第 1 期では、自分の親の子育てが、自分の子育ての足枷となっていることが、S さん、M さん、L さんから語られた。自分の親の子育てが参考にならず、また、参考にしたくない状況が語られた。M さん、S さんは自分の親を「反面教師」と語った。このことは、助けになるはずの自分の親が、頼みの綱にはならない状況を示している。また、パートナーの勤務時間中は、パートナーからの援助も得られず、孤立無援の状況のなか、ひとりで子育てを担っている状況も語られた。

こうした孤立状況のなかで、育児書、子育てマニュアルに頼らざるをえない状況がうまれる。しかし、子育てはマニュアル通りにはいかない。育児書以外にも、「子育てではこうすべき、ああすべき」といった他人からの忠告やアドバイスによっても子育ての価値観は形成され、それが自分の子育てを苦しくしていく状況も語られていた。

また「親はこうあるべき」といった規範意識は、外部から入ってくるだけではなく、自分自身の内側に「染みついて」おり、その価値観そのものを変更することが難しいことも語られた。

(2) 第２期：第８回のＳさんの語り〜第 12 回まで

①　子育ての矛盾とその意識化

第8回では、S さんの子にチックの症状が出たことがきっかけとなり、この回は、S さんの思いをじっくり聞こうと、テキストから一旦離れることになった。S さんは、「頑張れば頑張るほど辛くなる」子育ての現状を涙ながらに語った。そのS さんの語りのあと、J さんはS さんにこんな言葉をかけている。

> *J）あたしなんかも、S ちゃんのこと、ずっと見てるけどね、あなた、ほんと、よくやってるよ。もう、これ以上できないと思う位、ほんとに、やってると思うよ。これ以上、S ちゃんに何かしろっていうことは、出来ないような気がするけどな。こんな限界にまで、ぎりぎり頑張っている。何か、違う方法で、ないかね？　　（第8回）*

J さんの「よくやっている」という発言は、S さんの「主体性が発揮されている」ということを示し、その上で、J さんは「何か、違う方法で、ないかね？」と語っている。S さんがよくやっていなければ、同じ枠組みで頑張るほかないが、よく頑張っているからこそ辛くなるS さんに対してJ さんは、「頑張れば頑張るほど辛くなる」子育ての矛盾そのものを肯定しているといえる。

S さんの涙ながらの語りとそれに対するJ さんの応答が、学習実践P に実質的な「場の信頼性」を与えることとなった。このエピソード以降、メンバーの語りは自己表出的な語りへと変容していくこととなった。

② 自分の育ちの問題

学習実践が終盤を迎えた第 12 回では、メンバーたちは、自分が子ども時代にどのように育てられたかについて語った。J さんは、自分の子ども時代の苦しかった体験を振り返り、それまでは「親もつらいのだから、子どもである自分も辛くても仕方ない」と、自分の気持ちを「どこでごまかして」きたという。しかし、学習実践Pでメンバーの語りが徐々に深まるなか、これまで向き合うことの出来なかった子ども時代の問題に対峙してみようという気持ちが湧き上がっていったという。M さんは、J さんとは逆に母親からつらく当たられたこともなかったかわりに「愛されている感覚はずっとなかった」という。そのことが「自分を自立させなかった」とMさんは語った。「愛されている感覚がない」というM さんはありのままの自分を受け入れられず、「理想」の自己像を追い求めることになる。

③「理想」の自己像

第 12 回の後半部分で、M さんは、「きれい事しか言えないことが苦しくなってきた」と語り、「理想」の自己像を追い求めていたことの辛さを告白する。自己肯定感を持てないゆえに、「理想」の自己像を追い求めるが、それが現実とのギャップを広げ、さらに辛さが増していくことを語っている。

④「弱さ」の自覚

更に同じ第 12 回で、M さんが過去を振り返り、以下のように語る。

M）人間なんて人の生き方に口なんか挟めないのに、自分がまるでさも上にいるかのように、何か雲の上の人みたいな言い方をしていて、そんなおごった人間だった。

それに応えて、J さんも続ける。

J）私も、昔は、責任感が強いのか何だか知らないけど、そういう人たちを心の中では責めて、そんな自分に、もういやなってさ、だからここに来て、罪滅ぼししてるの。（泣く）あんなふうに言ってた人たちに、申し訳なかったなと思って。（泣く）

J）みんな弱いんだよね。

M）本当はみんな弱いんだよ。　（第 12 回）

この場面では、M さんが「理想」を追い求め、その理想の視点から他人の子育てを見ていたことが語られた。M さんは、他人の子育てに対して自分が「雲の上の人みたいな言い方をして」きたこと、J さんからは「そういう人たちを心の中では責めて」いたことが語られ、自分が責めていた他者も自分も「みんな弱い」ということが意識化されていく。

⑤　第 2 期小括

第 2 期では、省察の視点は価値観を形成してきた自分の育ちの問題へと移っていった。M さんと J さんは子ども時代の経験を語った。M さんからは、自己肯定感を持てず、ありのままの自己を受容できないこと、そして、それゆえ「理想」の自己像を追い求めていかざるをえないことの苦しさが語られた。

第 2 期は、そうした自己の育ちの問題を、共に読み解くなかで「自分だけができない」「自分だけが弱いのではない」ということが認識され、今までの自己の認識の限界が意識化され、「本当はみんな弱い」ということが新たな認識として生まれた。この「本当はみんな弱い」という自覚が、人と連帯して生きていくことを要請していく。無意識のうちに獲得された価値観そのものが、言語化・対象化され、問い直されることとなった。

(3) 第 3 期：第 13 回～15 回まで

①　自己の語りとの対峙

第 3 期では、これまでの語りの音声データの文字スクリプトがメンバーにフィードバックされ、ここで、第 1 期、第 2 期の自己の語りと向き合うことになる。

第 2 回で、自分の親を「反面教師」と語っていた M さん、S さんは、自分の語りを文字として目にすることによって、自己の語りを対象化していく。そして、自分の親や、親世代がこの語りを読んだときの感じ方を察し、「責められているような感じになる」「可哀そう」とコメントしている。ここでの要点は、S さん、M さんにとって「自分の視点」から見た「自分の親の子育て」と、「自分の親の

視点」から見た「自分の親の子育て」に対する評価とが相反している点にある。第3期では、相反する2つの評価をどのように統合していくのかが課題となっていく。

②　文字スクリプトの役立て方

Jさんは、Sさんと Mさんが問題にした部分も含め、「ものすごく、いいものが残っている」、「深い部分が沢山、載っている」とし、文字スクリプトの内容を高く評価をしている。そのうえで、「後々、私たちみたいに思っているお母さん達が、沢山いるから、その人達の為にというか・・何か、ここにはあるような気がするから、文で、(文章にして―引用者注) 残してみたい」と語り、自分たちと同じように悩んでいる親たちにとって、学習実践Pでの学びが役立つものと見通している。

③　第3期小括

第 3 期には、音声データの文字スクリプトがメンバー全員にフィードバックされ、「自分の視点」と「自分の親の視点」の二重の視点から、自己の語りを振り返ることとなった。二重の意味をもつ語りそのものを文字としてフィードバックされることによって、その二重の意味を統合することが課題となっていった。その課題解決のヒントとなったのが、Jさんの発言だった。Sさん、Mさんが自分の親を「反面教師」と語ったことを、Sさん、Mさんは問題にしたが、Jさんはその語りも含め、自分たちの学びの成果を高く評価した。「反面教師」と語ったこと、そしてその後「これを見た親は責められている気分になる」と語ったことの両方が、学習実践 P の学びのプロセスとして浮かび上がり、文字スクリプトを、自分のたちの限界に真摯に向きあった証しとして、J さんは受け止めたためではないだろうか。

この学びの成果が同じような立場の親のためにも役立つとJさんが見通したのは、文字スクリプトが相反する二つのメッセージを持ちながらも、なおかつその両者が学習実践の終盤で統合されていくプロセスも持つものだったためと考えられる。

(4) 小　括

ここまで、学習実践Pを3つの時期に区分して分析を試みてきたが、学習実践Pは、なぜこうした流れで展開してきたのか。展開のロジックが明らかにされなければならない。

第1期は、語りの「場の信頼性」が十分に成熟していない段階である。この場がどんな場であるのか、状況定義が不十分な段階である。メンバーは、『ノーバディズ』を手掛かりに、学習実践Pの語りの場そのものが「安全・安心[10]」な場となるにはどうすればよいかを模索した。そのために、第8回では、守秘義務確認がなされたが、それは、「自分の心を解放する」(J さん) ための形式的な手続きとなった。場の信頼性が実質的なものになったのは、守秘義務確認の後に続く、Sさんの涙ながらの語りだった。Sさんの語りが契機となり、第2期には、メンバーたちは徐々に自分の過去の問題と向

き合うこととなった。

第 3 期の変化は、『ノーバディズ』を読み終え、第 12 回の終了時に、文字スクリプトがメンバーにフィードバックされたことによるものだった。文字スクリプトの投入により、「反面教師」と語っていた S さん、M さんは、自分の語りを読み、「母親世代は責められている気分になる」（M さん）、「これだけが目につくと、ちょっと可哀そう」（S さん）と語る。自分の視点から見た、自分の親の子育てと、自分の親の視点から見た、自分の親の子育てに対する、相反する 2 つ評価の統合を巡って、S さん、M さんは葛藤するが、J さんは「自分の親は反面教師」とした語りも含め、文字スクリプトを高く評価した。なぜなら、「自分の親は反面教師」と語った自分を文字スクリプトの中にみることで、そこに自らの限界を対象化することが可能となったこと、そして、その自分の限界に真摯に向きあった学びだということを、J さんは直感的に理解していたからではないだろうか。文字スクリプトのなかに、自分たちの限界を発見し、そしてその限界を乗り越えていく学びの普遍性を読み取ったからこそ、他の親たちにも役立つものとしたのではないだろうか。

表 3 に学習実践 P における子育て問題学習の展開論理とハーマンの回復論[11]、タックマンモデル[12]との対比を試みた。ハーマン、タックマンモデルと子育て学習問題の展開論理との共通性は、自己開示する点にある。自己との対峙は痛みや混乱が伴うが、場の信頼性が確保され、その場が信頼できる場であれば、自己開示することも可能となる。自己開示による痛みや混乱そのものが、自分と他者を繋ぐ媒介項（ツール）となり、周りの他者と共有される世界が開けていく。

表3　学習実践Pにおける子育て問題学習の展開論理とハーマンの回復論、タックマンモデルと対比図

学習実践Pの展開過程	第1期：形成期 場の信頼性の形成	第2期：自己開示期 自己開示と自己肯定観の回復	第3期：再統合期 視点の二重化とその統合
時期区分	第1～8 回	第8～12 回	第13～15 回
メンバーの語りの視点	子育て問題を自分の外側の問題として語る	子育て問題を自分の内側の問題として語る	子育て問題を自分の内側と外側の再統合の問題として語る
	outside me	inside me	integlation of outside and inside me
語りの段階	〈compose〉	〈confess〉	〈combine〉
展開過程の論理	この場がどんな場であるかが、状況定義がなされる。安心して語ることができる条件整備がなされる。	語りの場の信頼性が形成され、自己開示できる条件が整い、自己開示が始まる。他のメンバーに受け止められることで、自己肯定感が回復する。	1期、2 期の語りが文字スクリプトとして映し出され、自分の親の視点、自分たちと同じような他の親の視点から学習実践Pが省察されていく。
J.L.ハーマン(1999)	安全	回想と服喪追悼	再結合
B.W.タックマン(1965)	Forming（形成期）	Storming（混乱期）・ Norming（標準期）	Performing（成就期）

４．結論と残された課題

本論の課題は、「子育て問題学習」の成立条件と展開論理、および媒介的位置にある学習としての特質を、学習実践Ｐに即して明らかにすることだった。

第一に、学習実践Ｐで、メンバーは、子育てが育児書通りにはいかず、学んだことが役に立たないことを語っていた。このことは、その親が、学んだことと現実の間の矛盾があることを指摘している。また無意識のうちに親に浸透する自分の親の価値観や、パートナーの価値観、社会の価値観も、自らの子育ての自由度を奪っているということが語られた。特に、無意図的な学習による弊害は、一人では意識化されにくいが、親同士が共に問題を読み解くなかでよりその問題がはっきりととらえられていった。このことは、子育て学習の矛盾をともに読み解いていくなかで、子育て問題の矛盾がより具体的に意識化されていくことを意味している。子育て問題学習の成立条件は、親が子育て学習の矛盾を意識化し、それを学習課題として共に読み解くことにある。

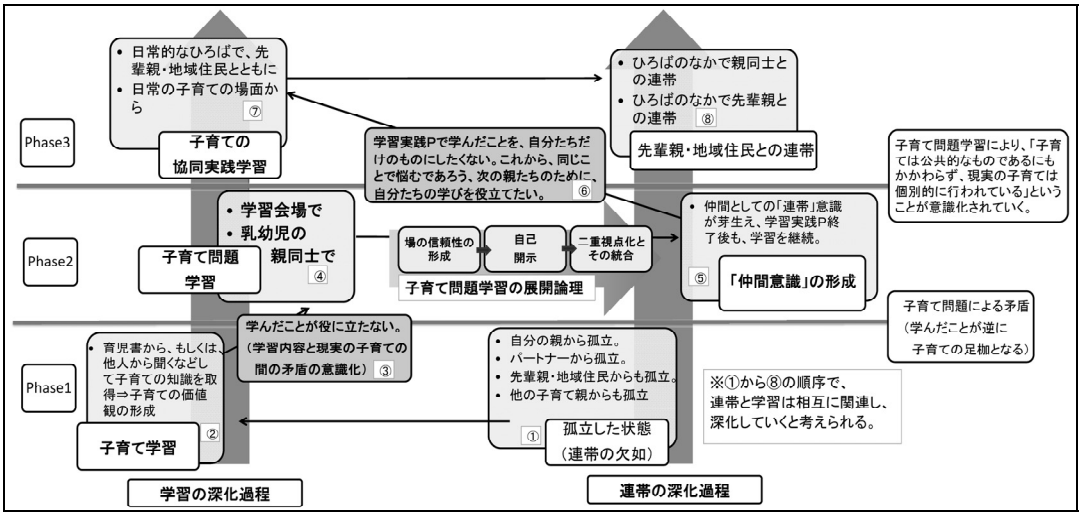
第二に、子育ての価値観の形成過程そのものを対象化する道筋は、第１段階として、学習メンバーが安全と安心を感じられるような語りの場の信頼性が形成される段階があった。第２段階として、その語りの場の信頼性を基盤として、自己開示する段階があった。自己の語りが他のメンバーに受けとめられることで、自己肯定感は回復する。ここでのポイントは、自己開示と自己肯定感の回復は同時に進む点にある。第３段階として、自己のなかに他者の視点を獲得し、その二重の視点を統合する段階があった。学習実践Ｐの場合、第１期、第２期の語りが文字スクリプトとなって、メンバーにフィードバックされた点が、学習の展開論理に大きな影響を与えていた。文字スクリプトを、省察の媒介項とし、自己の価値観そのものが問い返されていった。

第三に、子育て問題学習から、子育ての協同実践を通じた学びへの移行の論理は、子育て問題学習の展開論理の第三段階における、他者の視点の獲得にあった。他の親の視点から子育て問題学習が省察されるとき、その学びの普遍性が理解され、自分たちの学びが同じ立場の他者にも役立つものとして理解された。学習実践Ｐにおける、子育て活動に含まれる「普遍性」の意識化の論理は、支援者への「恩返し」、親自身の「自己実現」でなく、「自分と同じような親」が抱えるであろう「子育ての矛盾」を共通の基盤とした未来の親たちとの「連帯」であった。

以下に図１として、本論で明らかにした結論の全体像を示す。

最後に、残された課題を述べて本論を終えたい。本論では、子育て問題学習に焦点化し、その生成発展のメカニズムの分析を試みたが、子育て問題学習を経た親たちは、その後はどんな学習をしていくのだろうか。「子育て問題学習」を経て、現在、子育て支援の現場に立つ M さん、J さんのその後の、「子育ての協同実践における学習」のメカニズムを明らかにすることが今後の課題である。

図1　学習実践Pにおける子育て問題学習の展開論理と子育て学習、子育ての協同実践学習との関連



[1] 「学習済み」の内容とは、さしあたり、前平（2008:10）のいう「これまで学んできたこと」を指す。本論では、「学習済み」の内容が、子育てにおいて、逆に足枷となることを問題としている点で、前平が提起する「アンラーン」（これまで学んできたことを捨てる）の概念と問題意識は通底する。しかし「学んできたことを捨てる」だけにとどまらない学習論として、子育てに即した「子育て問題学習」を提起したい。先回りしていえば、学習の矛盾そのものを学習の資源とし、「子育て学習」を相対化する過程としての「子育て問題学習」の提起である。

[2] 学習実践P・第1回における学習メンバーの発言。Jさんも、学習実践P・第3回で「私も育児書好きで、昔はいっぱい読んだりしたけど、結局、何も学べなかった」と発言している。

[3] ここでの協同とは、宮﨑（2002）のいう「共通の敵」への対抗運動（association）を意味する。

[4] 氏家（1996:14）によれば「それにもとづいて個人は、現実を評価しそこでのふるまいを決める」と説明されている。

[5] 親と子の二者関係について榊（2010:71）は、親子関係の不可避性、非対称性の二点を、他の人間関係には還元できない特殊性として挙げている。

[6] 協同実践Cは、1995年8月に設立された任意団体である。代表Wさんが、1994年に出かけたカナダの子育て支援調査で、トロント周辺を訪れた際に見聞したドロップインセンターをヒントに立ち上げたのが協同実践Cである。協同実践Cとカナダのドロップインセンターの関係についての内容は、筆者のWさんへのインタビュー（2008年、2012年実施）により明らかにされた。

[7] B子育てネットワークは1995年4月に設立された市民団体で、子育てに関する専門職、団体、子育て中の親が横につながり、子育て問題に対して、主に、学習実践を通して解決の道筋を求めていくことを課題とした実践を展開している。

[8] このテキストは、カナダでは主に、移民の親、貧困家庭等、子育てにおいて、孤立しやすい家庭向けに開発された“Nobody's Perfect Program”のテキストとして用いられている。

[9] 全データの文字数は440,028字だった。フィードバックのタイミングは、第1～7回のデータを第12回時に、第8～12回のデータを第13回時に、第13回のデータを第14回時に、第14回のデータを第15回時にメンバーに手渡し、第15回のデータは学習実践Pが終了後、メンバー宅に郵送した。

[10] カナダの子育てテキストを読む会・話す会発行の『ノーバディズ・パーフェクト　PARENTS』（2003）の6頁には、「安全で安心」であることが、自己の肯定感と子ども自己肯定感を育てるとしている。

[11] J.L.ハーマン（1999）、p 318

[12] Bruce W. Tuckman “Development al Sequence in Small Groups” Psychological Bulletin, Vol.63, No.6, The American Psychological Association, Inc. , 1965, pp384-399

＜引用文献・参考文献＞

Bruce W.　Tuckman（1965）“Developmental Sequence in Small Groups”　Psychological Bulletin, Vol.63, No.6,　The American　Psychological　Association,　pp384-399
千葉悦子（1997）「ネットワーク段階の女性の自己教育活動」山田定市編著『地域づくりと生涯学習の計画化』北海道大学図書刊行会
J.ロック（1972）（大槻春彦訳）『人間知性論』岩波文庫
J.L.ハーマン（1999）（中井久夫訳）『心的外傷と回復』みすず書房
カナダの子育てテキストを読む会・話す会（2003）『Nobody's　Perfect　完璧な親なんていないシリーズ　PARENTS　親たち』
小出まみ（1999）『地域から生まれる支えあいの子育て』ひとなる書房
河野和枝（2002）「支えあう子育て活動と親の学習過程」『社会教育研究』第 20 号、北海道大学大学院教育研究科社会教育研究室、pp37~53
熊谷真弓（1983）「国立市公民館における公民館保育室活動　―保育室活動を「学習」として成立させている諸条件について―」『日本社会教育学会紀要』No.19、pp51~58
前平泰志（2008）「＜ローカルな知＞の可能性」日本社会教育学会年報編集委員会編『＜ローカルな知＞の可能性　―もうひとつの生涯学習を求めて―』東洋館出版社
牧野カツコ（1987）「乳幼児を持つ母親の学習活動への参加と育児不安」『家庭教育研究所紀要』第 9 号、pp1~13
宮原誠一（1976）『宮原誠一教育論集　第一巻』国土社
宮坂広作（1985）「社会教育学習論おける主体形成の問題」東京大学大学院社会教育学研究室編『戦後社会教育学習論の研究』
宮﨑隆志（2002）「協同蓄積論の射程―公共性との関わりで―」『社会教育研究』第 20 号、北海道大学大学院教育研究科社会教育研究室、pp1~11
中谷奈津子（2008）『地域子育て支援と母親のエンパワーメント―内発的発展の可能性―』大学教育出版
大豆生田啓友（2006）『支え合い、育ち合いの子育て支援』関東学院大学出版会
榊ひとみ（2010）「子育て家庭の孤立化の論理」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』No.110
東内瑠里子（2009）「地域の住民による一時保育と親の学習　―　ファミリー・サポート・センター事業の全国調査を通じて―」『日本社会教育学会紀要』No.45、pp21~29
氏家達夫（1996）『親になるプロセス』金子書房