



# HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	子育て問題学習実践における親の学習過程と意識変容
Author(s)	榊, ひとみ; SASAKI, Hitomi
Citation	社会教育研究, 25, 9-23
Issue Date	2007-03-23
Doc URL	<a href="https://hdl.handle.net/2115/20396">https://hdl.handle.net/2115/20396</a>
Type	departmental bulletin paper
File Information	9-ad.edu25.pdf



## 子育て問題学習実践における親の学習過程と意識変容

榎 ひとみ

### 1. 問題の所在

子育ては人間の本源的な営みであるといえる。しかし、現代日本の子育てをとりまく状況は、非常に厳しく、国や地方行政の施策においても、子育て支援は大きな課題とされ、様々な子育て支援事業が展開している。

汐見稔幸は、子育て支援事業の講演で、「長い人類の歴史の中で、(ひとりの)親が責任を負い、(孤立した)親だけで子どもを育てたことは、一回もなかった」と述べ「放牧型育児が厩舎型育児へと変貌した」としている<sup>1</sup>。また日本の子育て支援をカナダの子育て支援と比較検討し研究を進めた小出まみは、「子育てを支える地域社会の共同性が薄れていく一方で、性的役割分業として母親のみに責任を負わされた孤独な子育てのひずみが現れ始めた」と述べている<sup>2</sup>。

子育て現場の問題状況は、以前にも増し、新聞紙上でも大きく取り上げられるように、深刻な社会問題となっている。事件に及ばないまでも、子育ての現場からは悲鳴とも聞こえる声があがっている。それらに対しては、問題の本質がどこにあるのかを理解しなければ、根本的な問題解決には繋がらないであろう。こうした理由から、子育て親には学習が必要となり、更にはその学習の内実が問題となる。育児方法の知識獲得が主目的の「子育て学習」とは異なる、「自分自身の生き方を問うような学習」<sup>3</sup>を提起する必要があると考える。このような「自らの生き方を問い直し、自らの実践に課題を発見してゆく学習」を、特に子育て親に限定し、「子育て問題学習」とし、本研究の問題関心の中心に据えてゆきたい。

子育て親にとっては、子育ての問題を問うことは、自らの生活のあり方を問うことであり、自らの生き方に潜んでいる問題を問うことであると考え。また必要であれば自己の生い立ちに潜む問題までも、問い直すような深さと広がりを持つものとして、子育て問題を捉えなければ、その本質的な理解には繋がってゆかないと考える。こうした深さと広がりをもつ広義の意味での「子育て問題」に迫れる学習として「子育て問題学習」を提起したい。本稿の問題意識は、子育て親の「生きること」と「学ぶこと」の連関を問うことにある。

<sup>1</sup> シンポジウム「少子化を考える道民のつどい」汐見稔幸氏の講演より、2003.7.26

<sup>2</sup> 小出まみ『地域から生まれる支えあいの子育て』ひとなる書房、1999、p 3

<sup>3</sup> 千葉悦子は、このような学習について、「子どものしつけ・教育中心の学習」と区別し「親自身の行き方や性別役割分業を問う学習」としている。(出所：山田定市編『地域づくりと生涯学習の計画化』1997、北海道大学図書刊行会、p151)

## 2. 課題と方法

(課題) 子育て問題学習は、子育てを行う自分自身の生き方を問うような学習となるため、ふりかえりをともなう省察的学習であるといえる。上述のとおり、本稿の問題意識は、子育て親の「生きること」と「学ぶこと」の連関にある。教育学研究においては、「生きること」と「学ぶこと」の連関を問う研究は、数多く存在するが、それらの研究の中でも、本稿においては、フレイレ(1979)が提起した課題提起教育(problem-posing education)との関連で子育て問題学習を考えることとする。その理由は、フレイレが提起する学習論において、実践とは、省察と行動の総体であるとされ、省察と行動の両者の関係が理論化されたことによる。子育て問題学習を考えるためには、自己の限界状況を映し出す省察のための条件について検討されなければならない。

フレイレは、「課題提起型の教育概念では、教育とテーマの探求とは、同一過程の異なる契機にすぎない」<sup>4</sup>とし、「課題提起型教育方法のプログラム内容は、すぐれて対話的であり、生徒の世界観によって構成・組織され(略)、生徒自身の生成テーマが見出される」<sup>5</sup>としている。フレイレによれば、生成テーマ(generative themes)の生成(generative)とは、「再び多くのテーマとして花開くと同時に、その花開いたテーマが成就されるべき新たな課題を要求するという可能性をはらんでいる」<sup>6</sup>という。テーマは、「対立し正反対でさえある他のテーマを暗黙のうちに含」<sup>7</sup>み、「実行され成就されるべき課題を指し示している」<sup>8</sup>とされ、「テーマは、限界状況を包摂すると同時に、そのなかに包摂される」<sup>9</sup>と説明されている。

フレイレの課題提起教育においては、「教育の対話的性格はテーマ探求とともに始まる」<sup>10</sup>とされており、テーマ探求がその中心に据えられ、その方法として対話が重視されると考えられる。しかし、その理論において、対話の内容とプロセスについては、具体的に踏み込まれてはいない。つまり、対話の内容とプロセスが、いかなる省察の視点を齎し、その省察の視点はいかに変化していくのかについては、明らかにされていない。

本稿においては、実際に行われた対話の内容とプロセスに対して分析を行い、フレイレが必ずしも明らかにしていないと考えられる、テーマ探求過程のメカニズムの一部を、子育て問題学習実践に限定し、明らかにしてゆくことを課題とする。そのために、本稿では、「文脈」という言葉を使用する。文脈とは、さしあたり「発話が位置付けられる状況の前後関係」として定義する。

---

<sup>4</sup> パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979、p 131

<sup>5</sup> 同上、p 132

<sup>6</sup> 同上、p 120

<sup>7</sup> 同上、p 119

<sup>8</sup> 同上、p 119

<sup>9</sup> 同上、p 119

<sup>10</sup> 同上、p 147

「対話」と「発話」の区別と関連については、対話とは、基本的に立場の異なる、または対立する立場にある者の間の話しあいであると考え、フレイレの対話概念においては「立場の異なるもしくは対立する両者の間での対等性」が重視されていると考えられる。発話は、眼前の相手に向かって実際に口を開いて話す行為そのものに焦点が合わせられている。この発話に対して、聞き手は様々な意味付けを行うが、この意味付けによって生み出されるものが文脈であるとする。

上記の課題を明らかにするために、ここでは仮想的に「学習メンバーは、既存の学習の文脈から新たな文脈を生成し、その新しい学習の文脈からテーマが発見され、そのテーマを共に考え合う中からメンバーには意識変容が生じ、この意識変容によって、また別の新たな学習の文脈が形成され、次の新しいテーマが発見される」とテーマ探求の過程を提示する。意識変容とは「ある文脈に媒介され、事実の持っている既存の意味に新しい別の意味が発見されていくこと」とする。

(対象と方法) 以上の課題に迫るため、筆者は、研究対象となる学習実践を、子育て親のJさんとともに組織した。これが「パザパ～それぞれの歩幅で～」(以後:パザパ)である。パザパは、2005年2月～9月まで、15回の日程で、Mホーム<sup>11</sup>において行われた。学習時間中、保育ボランティアの方が子どもの保育に当たった。学習メンバー(以後:メンバー)は、20～30代の乳幼児を育てる専業主婦であった。メンバーは、Jさんのほかに、Mさん、Sさん、Bさん、Lさん、Gさん、筆者を含む9名でスタートし、途中2名が退会し、Hさんが後に加わった。学習会には、筆者は、「学習者O」として参加した。以下、パザパの特徴を記す。

第1の特徴は、テキストを使用した点にある。使用テキストは「カナダの子育てテキスト<sup>12</sup>」を読む会・話す会<sup>13</sup>が翻訳し、コメントをつけたテキストのうちの一冊「ペアレンツ」である。翻訳のベースとなったテキスト『ノーバディズ・パーフェクト』シリーズの『PARENTS』の特質は、以下の3点である。①親と子の人権を守ることが出版の主目的とされ、子育て親は「あるべき像」と「理想像」の間でせめぎあう矛盾した存在として理解されていた。②知識が経験から乖離しないように親や子育て経験者がテキスト作成に携わった。③成人学習者の特質を活かして

<sup>11</sup> 札幌市郊外にある個人宅をボランティアで開放し、札幌市の公園計画課と連動し子育て支援センターの役割を果たしている。1995年から活動開始。

<sup>12</sup> カナダの子育てテキスト「ノーバディズ・パーフェクト」はシリーズ本5冊と別冊「FATHERS」によって構成されている。これらのテキストは親教育プログラム「ノーバディズ・パーフェクト・プログラム」の教材として位置付けられ、プログラムの柱となっている。テキスト初版は、1988年、カナダ政府の保健省と大西洋4州の保健局との協働で開発された。保健師、カウンセラー、ソーシャルワーカー、コミュニティワーカー、地域で子育て支援を行ってきた人々、先生・親などが執筆に携わり、皆の合議のもとに作成され、1997年に改定された。改訂版は、連邦政府、州政府、準州政府の代表者に加え、子どもの発達の専門家、非政府の親/子ども組織が協働して作成した。

<sup>13</sup> 2002年5月～2003年3月まで活動。2002年度の札幌市女性センター(当時)の男女共同参画支援事業の支援を受け、ノーバディズ・パーフェクト・シリーズの『PARENTS』と『FATHERS』を学習した。テキストを翻訳するだけでなく、テキストにコメントをつけ、「コメント付テキスト」を学習成果物として発行した。この会は、さっぽろ子育てネットワークの有志が組織した。さっぽろ子育てネットワークとは、1995年に設立された市民団体である。「子育て・親育ち・子育て」を合言葉に、子育て中の親を中心に、子育て・教育・福祉・文化・医療に関わる団体、専門家、個人から組織されている。

キストは学習者の経験に新たな発見・洞察を付与する役割を担った。テキストは、学習する親に対して、知識を一方向的に注入することや、執筆者の価値観を一方向的に強要することを目的としない、矛盾体としての親に寄り添うような性質を持っているといえる。使用したテキストを「第1のテキスト」とする。

第2の特徴は、自主的な学習グループ活動にある。小集団の中で子育ての問題状況を語り、自己の課題を発見してゆくことが学習の主目的だったため、講師が一方向的に知識や情報を詰め込むような、フレイレが批判する銀行型教育とは異なっている。学習の方法は、「話し合う」ことが活動の中心に据えられた。テキストを使用した学習ではあったが、テキストはあくまでもガイドラインにとどまった。

第3の特徴は、メンバーに討議内容がフィードバックされた点にある。筆者はパザパに参加し、メンバーのやりとり、表情、雰囲気記録し、語られた内容を録音した。音声データは文字変換され、討議記録となった。これを「第2のテキスト」とする。第2のテキストは、学習会の終盤4回にわたって、メンバーにフィードバックされ、学習に取り込まれた。これは討議記録をメンバーがふり返ることにより、メンバーに新たな発見が加えられると考えたためである。

パザパは①テキストの使用②自由に語るメンバーの存在③学習記録のふり返りの3点を学習実践の前提とした。

### 3. パザパにおける学習展開過程

#### 第1期：テキスト学習期（第1～第7回）

この期は、第1のテキストが重要な役割を果たしている。第1のテキストを媒介にメンバーは出会い、互いがどんな人物であるのかを探っていった。初回でJさんは「パザパでは、自分は何が辛いのかということをも自分で言葉に出して確認したい」と語っている。このコメントは、それ以降の学習の文脈の生成過程の起点となっている。第1～7回は、テキストが音読され、メンバーはテキストに対するコメントや、そのコメントに対する意見を語った。ふり返りの内容<sup>14</sup>には、子育て親の日常生活での現象面での葛藤が表出されている。

以上のことから、第1期は、第1のテキストを中心に学習の文脈が生成されていった。

#### 第2期：問題状況開示期（第8～第10回）

この期は、パザパは大きな転換を迎えた。第8回、Sさんの第1子のチック症状が契機となり、

---

<sup>14</sup> 例えば「アイロンがけと子どもとの遊びのどちらを優先したらいいか?」「自分はこうしたいけれど、周りにはどうみられているかはすごく気になる」といったコメントに見られる内容。

テキストの使用は、この回、中断された。Jさんの「今日は、もうテキストはいいや」という言葉は、テキストよりもメンバーのニーズをより重要視していることの意味表示であったといえる。

テキスト学習は一時的に中断され、Sさんは子育てに苦しむ自己を語った。Sさんは「もっと何か上の子にしてあげられることはなかったか」と自分を責める。それに対しJさんは、「ほんと、あなた、これ以上できないと思う位、よくやっていると思うよ。」と言葉をかける。第8回の出来事は、2つの契機を含んでいる。1つは、「学習会参加者」としての関係性から、「仲間意識」が芽生えたことにある。2つ目は、学習実践を単なるテキスト学習には留めず、必要があれば、学習実践の構造そのものを問い直したことにある。

第9回、Hさんは、「いい子でいなくちゃ」とプレッシャーが募った子ども時代のことを語った。Hさんは「自分の感情をどう表現していくかが大切」と強調した。その発言が契機となり、第10回、Jさんが「自分を叩いていた母親自身も抑圧され」「お母さんも辛かっただろうけど」「小さい頃の私も『辛かったね』と言ってあげたい」と語る。「『あなたはそんなことをされるために生まれてきたのではない』と言ってあげたい」と、自分自身の子ども時代の立場を代弁する。「そうでないと自分を、いつまでも解放できないのだと思う」と語った。「子どもが親の問題に責任を持つことはないのだ。親の問題と子どもは無関係なのだということがはっきり分かった」としている。「子どもには独自の権利があり、また同時に親にも独自の権利がある」ことが語られた。

以上のことから、第2期は、第1期のテキスト学習の文脈（既存の文脈）から、母親（家族）問題をテーマとする新しい学習の文脈が生成されていった。

### 第3期：取り組み姿勢転換期（第11～第12回）

この期、メンバーは、「遅刻問題」に直面した。当初、遅刻問題は、あまり深刻には受けとめられていなかったが、次第に大きな問題として発展していった。発端は、Lさんの「もう少し早く来られないか」という率直な提案であったが、これがテーマのひとつに発展していった。

Mさんは「子どもを叱りつけてまで、パザパに来ることに、どれ程の意味があるのか」と問う。このことは、「遅刻をする」ということを通して「自分たちが学ぶということ」そのものを対象化し、その意味を探っていったこととして理解できる。

Mさんの語りは、「時間通りには到着したい」が、「子ども二人抱えて、時間通りの到着は厳しい」という現象面での葛藤状態の意識化であると同時に、「子ども二人を抱えて生活すること」と「パザパで学ぶということ」との間の緊張・対立関係の意識化であるといえる。

以上のことから、第3期は、第1・2期の、既存の学習の文脈から、遅刻問題をテーマとする新しい学習の文脈が生成されていった。

#### 第4期：学習内容意味付け期（第13～第15回）

この期は、「パザパのメンバーにだからこそ語れた」内容を、学習成果物として公表していく道筋が語られた。「なぜ公表できないのか」を基軸に、自己を含むメンバーが語った内容が、省察されていった。子育て問題を家族の問題に還元していく今までの学習の流れが、第2のテキストの誕生（第13回）、感想文の発表（第14回）、今後の展望が語られたこと（第15回）によって、大きく変化していった。第2期において、過去の家族の問題に現在の生き辛さの原因を求めているMさん、Hさんには、第3・4期を経て、意識変容が齎された。このことにより、学習実践で獲得した内容を、是非「次の辛いお母さん」たちに繋げてゆきたいという思いが彼女たちの中に芽生えていった。

以上のことから、第4期は、第1～3期の、既存の学習の文脈と、第2のテキストのフィードバックによって、公表問題をテーマとする新しい学習の文脈が生成されていった。

以上のことから、パザパにおいては、既存の学習の文脈から、新しい学習の文脈が生成されていることが分かった。

#### 4. 子育て親の意識変容

ここでは、学習メンバーの参加動機とパザパ終了後のききとり調査で語られた「パザパにおける学習の意味」を対比させることによって、学習メンバーの意識変容を明らかにしてゆく。分析の結果を踏まえて学習メンバーの意識変容は、以下の5つに大別できる。

##### 1) **自己肯定感の獲得…Mさん、Hさん、Sさん**

「自己否定された気持ち（Mさん）」や「根拠のない不安（Hさん）」や「追い詰められている気持ち（Sさん）」から解放され、「自分は自分の生き方でいいのだ（Mさん）」「これでいこう！（Sさん）」「息苦しく感じていたものの原因がだいぶクリアになり楽になった（Hさん）」と思えるようになった。

##### 2) **子には子の、親には親の独自の権利があり、その両立が重要だということのきづき…Jさん**

親がどんな問題を抱えていようと、それは子どもには関係のないこと。親の問題に子どもが責任を持つことはないのだということがわかり、自分も、子どもの独自の権利を自分の都合でないがしろにしていたのではないかとということに気付いた。

##### 3) **遅刻しないことは、大切なことなのだというきづき…Gさん**

遅刻をするとメンバーに多大な迷惑がかかるということに気付いた。

##### 4) **「ありのままの自分」を語る勇気が少しだけ得られた…Lさん**

それまでの発言は常に他人からの評価が気になり「考えに考えぬいた用意周到な発言」だった

が「ありのままの自分」を出せるきっかけが得られた。今は、まだ「挑戦の入り口」に立っている段階だが、この学習会がきっかけとなり人の輪に飛び込んでみようと思えるようになった。

5) **自分の質問のあり方に疑問をもち始めた…Bさん**

メンバーのひとりが、「Bさんが時々言葉を挟んで質問してくれるような感じで」と言ったことがきっかけで、自分は、人と話す時、黙っておとなしく、人の話を聞けきけないということに気が付き、自分の質問のあり方を問い直す場面が、学習会の中にあった。

**5. 新たな文脈生成の論理と文脈から発見される新しい意味**

3. では、既存の学習の文脈から新しい学習の文脈が生み出されることが明らかになり、4. では、メンバー個々の意識変容の内容が明らかになった。それらを踏まえて、学習メンバーが学習の文脈を生成し、またその文脈の中で、学習メンバー個々の意識変容が齎されていったと考えられる。ここでは、新たな文脈形成はどのような条件のもとで可能になってゆくのかに迫りたい。このことで新たな文脈の生成と個人の意識変容論理のダイナミズムを明らかにできると考える。

**(1) 主に文脈形成に関わったグループの抽出**

ここでは、メンバーが、学習実践にどのような関わり方をしているかを分析の焦点と定め、メンバーの中から、主に文脈形成に関わったグループを抽出する。そしてメンバー相互の発話作用が、どのように文脈を変化させ、新たな文脈が形成されていったのかを明らかにしたい。そのため、メンバー間の発話において、文脈を変化させている場面をとりあげその発話が文脈全体にどう影響を及ぼしているかについて迫ってゆきたい。パザパにどのような関わり方をしているかについては発話の内容・傾向により以下の分類が可能であると考え。これを「分類A」とする。

**分類 A**

- ① 自身の問題状況を率直に語ることで文脈形成に関わったメンバー…**M、H、S、J、G、O**
- ② 言語的メッセージは消極的な形であり、自身の問題状況を率直に発表はしないが、非言語的なメッセージ（態度・姿勢・視線）などから文脈形成に関わったメンバー …**L**
- ③ 主に話者に対して質問することで、積極的にその内容を深め、話者の背後にあるものを引き出すかたちで、文脈形成に関わったメンバー …**B**

次に4.において明らかになった意識変容の内容との関連で再整理し、これを「分類B」とする。

分類 B	意識変容の内容	メンバー名
I	自己肯定感の獲得	M、H、S
II	子どもと親の権利の両立	J
III	遅刻へのあらたなきづき	G
IV	「ありのままの自己」の表現	L
V	自身の質問姿勢へのきづき	B

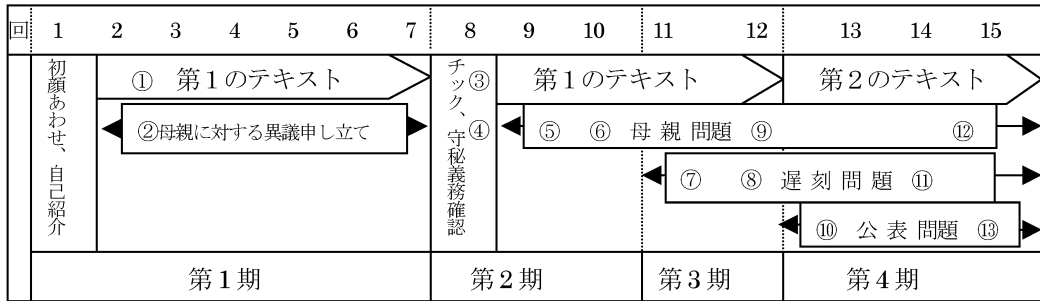
以上の手続きを踏まえて、より文脈形成の中心的なグループメンバーを、Mさん、Hさん、Sさんとし、その外側にJさん、Oを配置し、更にGさん、その外側にLさん、最外部にBさんを位置付けることとする。ここで、Mさん、Sさん、Hさんを文脈形成の中心的メンバーと位置付ける。

## (2) 言説分析から導かれる文脈形成の論理

ここではメンバー間の発話において、文脈を変化させている場面をとりあげ、場面番号を与える。

- 第1期…テキストを音読しコメントしている場面(第2回 Lさん) …場面①
- 第1期…母親の子育てに対して異議申し立てをする場面(第2回 M・Sさん) …場面②
- 第2期…チック問題を語る場面(第8回 S・Jさん) …場面③
- 第2期…守秘義務確認を討議する場面(第8回 B・Jさん) …場面④
- 第2期…母親(家族)問題を語る場面(第9回 H・Jさん) …場面⑤
- 第2期…母親(家族)問題を語る場面(第10回 Jさん) …場面⑥
- 第3期…遅刻問題を語る場面(第11回 L・H・M・Sさん) …場面⑦
- 第3期…遅刻問題を語る場面(第12回 H・J・Mさん) …場面⑧
- 第3期…母親問題を語る場面(第12回 S・M・Hさん) …場面⑨
- 第4期…第2のテキストについて語る場面(第13回 J・M・S・Hさん) …場面⑩
- 第4期…遅刻問題を語る場面(第14回 S・J・Hさん) …場面⑪
- 第4期…母親問題を語る場面(第15回 Mさん) …場面⑫
- 第4期…成果物のあり方について語る場面(第15回 M・Hさん) …場面⑬

ここで、3. で明らかになった内容を、以下の図にまとめて提示し、上記の場面番号を付する。



※図の中の①～⑬は、場面番号を示している。

以下では場面①～⑬をとりあげ、文脈形成の中心的メンバーが、いかに既存の文脈から新たに文脈を作っているかに焦点をあて、文脈形成の論理に迫りたい。

第1期は、第1のテキストを中心に文脈が形成されてゆく。場面①ではテキストの「日本には母親はこうあるべきといったような押し付けがある」という文に対し、Lさんは「母親はこうあるべきという押し付けは自分の中にある」とコメントしている。

場面②は、場面①と同じ回であるが、テキストからは逸れ、母親の子育てに対する異議申し立てがなされている。Sさんは、「母は反面教師」とし、Mさんも「私の母も反面教師」と、母親の子育てが批判的に語られる。これが第1期のテキスト学習期である。

場面③では、Sさんの子のチック問題が契機となり、第2期の問題状況開示期に移る。この場面は、チックの文脈と同時に、子どもに対する養育という2つの文脈から構成されている。Sさんが「もっと何かしてあげられることはなかったのか」と苦しい思いを吐露すると、Jさんは、「もうこれ以上できない位、本当によくやっている」と声をかける。

これと同じ回、場面④でBさんから「バザパ」で話されたことは、秘密にしてほしいという要望がJさんに出される。それを受けJさんは、「場の信頼性は大事だから守秘義務があってもいい」と守秘義務を確認する場面が展開する。

場面⑤では、「誰でも怒ることはあります。あなたがどう感じるかは誰にも止められないことです」というテキスト文を受け、Hさんは「テキストの怒りの頁は凄く良く分かる」とし、「怒りはちゃんと表現したほうがいい」と語る。この発言がJさんを大きく揺さぶる。

場面⑥では、Jさんは、「前回、感情を露出することは悪いことではないと聞いて揺さぶられた」としている。このことがきっかけとなり、Jさんは、自らの育ちの問題と対峙することになった。その場面でJさんは、子ども時代の自己を代弁し「そうされるべきではなかった」と語る。その口にする一方で、ある意識変容がJさんに訪れる。Jさんは「親の問題は子どもには無関係。子どもには子ども独自の権利があるのだということにはっきり気が付いた」と語った。この気付き

はJさんにとって、自らの子育てに変化を齎すものとなった。以上が、第2期の問題状況開示期である。この期は、過去をふり返り、現在の生き辛さを解釈している。

第3期は、場面⑦から始まる。「シッターさんや保育者の言う事にも耳を傾けましょう」というテキスト文をLさんが取り上げ、『もう少し早く来ることができたら、もっと話し合いの時間がとれるのにね』と言っているシッターさんがいる」と遅刻に対する問いをメンバーに投げる。この時、時間ギリギリか、少し遅れてしまうSさん、Hさん、Mさんは、「子どもを二人抱えて、時間通りに来るのは大変」と語り、子どもが二人いることが遅刻の原因であるとする。更にMさんは、「子どもを叱りつけてまでここに来ることにどれだけの意味があるのか」とし、パザパに来ることそのものの意味を問う。

場面⑧でも、遅刻問題が語られるが、その質は場面⑦とは大きく異なる。Hさんが「先週は遅刻するのは子どもが二人いるからと言ったけれど、自分の中に何か問題をみると目の前の問題が解決できなくなる」とし、Hさんは「実は自分の持っている問題（より深層の問題）が目の前の問題（表層的な問題）解決の邪魔をするのではないか」と問題を2種類に分け解釈している。

Hさんに対して、Jさんは、「できない状況にいる人の立場も考えなければいけない」と出来ない人の視点から遅刻問題を語る。この発言が、「できない他人を責めていた過去の自分」を想起させる新たな文脈を形成してゆく。Jさんに続き、Hさんは「自分が余裕の時には、そんなに大変かな？」と思っていたが、自分がその立場になった時、何で分かって挙げられなかったのだろうと、友だちに謝った」と語る。Mさんも、「人間なんて、人の生き方に口なんて挟めないのに、自分がまるで、さも上にいるかのように、雲の上の人みたいな言い方をしていた。そんな奢った人間だった」と過去の自己をふり返る。Jさんも「私も昔はそういうできない人を心の中では責めていた。そんな自分がもう本当に嫌になった。だからそう言っていた人たちに申し訳なかったと思って罪滅ぼししている」と語る。この場面では、「できない他人を責めていた過去の自分」を省察の視点とし、現実の自己をみつめてゆく。

場面⑨は、場面⑧と同じ回であるが、テキストのトピックの虐待を切り口に、Sさんは「母親に体罰されていたけれど、愛されていたと思う」と語る。それをうけ、Jさんは場面⑥で「そうされるべきじゃなかった」と言ったことをふり返り、「その奥深くには、自分はそういう風にされたくなかったという気持ちがあることに気がついて、そうか、体罰はしちゃいけないのだと気が付いた」と語る。それに対してMさんは、「私は、全く別で、体罰はなかったけれど、愛されている感覚はずっとなかった。自分の中では母親は妹を重点的にかわいがっていると思っていた」とし、この時初めてMさんは苦しい胸の内を語る。それを聞いたHさんは「育ってきた背景や抱いてきた問題が、まるで自分がしゃべっているかのように同じ」とし、Mさんの悩みが、Mさんだけの問題ではなく、Hさんにも同様の問題があることを明かしている。こうした問題をより本質的な問題とHさんは捉え、実は遅刻問題の解決の邪魔をしているのは、背後にある「愛され

ていないという漠然とした不安」から来るのではないかと、遅刻問題と母親問題を重ねあわせて理解している。

場面⑩は、パザパの討議内容が、第2のテキストとしてフィードバックされた場面である。これについて、Jさんは「深い部分がたくさん載っているの、何かの形で文章として残せたら」と語る。それに対し、Mさんは、「母親世代は、責められている気分になると思う」と語り、Sさんも「これだけが親の目につくとかわいそうな感じになる」と、Jさんとは異なる評価をしている。Mさん、Sさんは、場面②で自分の母親たちを批判的に語った場面を参照し、母親たちの視点からテキスト公表の是非を問う。それに対してHさんは「それも必要な作業で、大事な母親だけれど、親の醜い弱い部分を見つめて乗り越えたところに意義がある」としている。

場面⑪では、Oの事件を前提とし場面が展開する。Oの事件とは、筆者であるOが会の運営を独りで抱え込み、Mさんにもっとパザパを顧みて欲しいと身勝手な願いをぶつけたことがその内容である。この事件をもとに、Jさんは「誰か独りに負担がかかるということは物凄く全体に影響を及ぼすことなのだ、大きな勉強になった」と語る。それを受けSさんは、「私たちも運営する立場なのだ！出来る事を少しでもしたい」と語る。更にHさんは「ひとりがやりすぎることによる痛みと苦しみを目に見える形でOが見せてくれた。お母さんが抱えすぎると、子どもにも必ず影響が行くという点では（子育てと）構図は一緒」としている。誰かひとりが仕事を抱えることによって遅刻できない雰囲気になってしまったことと、独りで抱え込む子育ての構図の共通点が見出された。

場面⑫は母親問題の終結場面である。Mさんは、母親に直接、場面⑨で語った内容を母親に伝えたメンバーに語る。そのきっかけとなったのはOの事件だった。Mさんに依存したOの姿の中に、Mさんは過去の自分の姿を映しだしたとし、「自分が今まで何かに依存していたという意味で、そこに大きな学びがあった」と語る。Oの姿を過去の自分として見つめることで、Mさんは自身の課題を明らかにし、それを乗り越えたことがこの場面で語られた。

場面⑬では、パザパでの学びの役立て方についてHさんとMさんが語っている。Hさんは「子育てで闇を抱えているお母さん達にこの学びを普及させたい。普通のお母さんが、ちょっと手にとれるような普及版（本）にし、次の辛いお母さん達に何かできれば」とパザパでの学びの意味を確認し、それを役立てようと語る。Mさんも「これを市の保健センターや子育て支援担当に置いてもらい、閲覧してもらいたい。本屋にもゆっくり行けないのが子育て中だから」と、冊子にし世に送り、「自分たちと同じような母親に少しでもこの学びが役立てられたら」と今後の活動の方向性を語る。

以上が、パザパでの文脈形成に関わった場面の大きな内容である。これにより、学習の文脈が次第に重層化してゆく様と、省察の視点の生成過程が明らかになったと考える。省察の視点は、現実の自己を映し出すような他者の存在と、過去の自分を客観的に見ることが可能となる他者の

視点の獲得から生成された。それらは出来ない自己を責めるような視点ではなく、不完全な他者の存在を「自分も同様である」という視点で省察するからこそ、不完全な自己をも受容できるような質をもつものであった。

## 6. 結論と残された課題

### (1) 文脈の質の変化

パザパにおいては、第1期から第4期を経て省察の視点に変化してゆくことが明らかになった。省察の視点の変化は、学習メンバーが、徐々に既存の文脈から新しい文脈を生み出し、その文脈によって「母親（家族）問題」「遅刻問題」「公表問題」をテーマとして深化させていったことに因ると考えられる。文脈の質は、徐々に自己の課題を明らかにする深さを持つものへと変化していった。

第1期においては、テキストの文脈に沿い、メンバーはそれにコメントする形で学習は進行した。第1期には、司会進行役がメンバーにコメントを求め、メンバーはそれに応じている。文脈の基底にあるものは、第1のテキストであり、テキストによって、自己の生活や、家族、母親を語っている。この時点においては、自己の実践の中には、メンバーは課題を発見していない。この時点では、寧ろ、他者の中に課題を発見し、メンバーは、母親を「反面教師」として語っている。この時点ではメンバーのその時点での生活の問題や、自己の子育てモデルである、母親に焦点が合わせられ、母親に対する異議申し立てという次元で、問題共有がなされていた。

第2期は、Sさんの子のチック問題を契機に、自己の子育て実践に課題を発見しようとする視点が芽生え始めた。場面③では、「もっと何かできることはなかったのか」とするSさんに対して、Jさんは、「もうこれ以上できない位よくやっている」と声をかけ、Sさんが限界に近いことを伝えている。場面④の守秘義務確認によって、「学習の場の信頼性」は担保され、メンバーが問題状況を開示しやすい条件整備がなされていった。しかし、この守秘義務確認の場面における文脈の構成のされ方は、第3期以降の主に文脈形成に関わったグループのそれとは、異なる点が確認される。この守秘義務確認の場面における文脈の構成は、寧ろ文脈形成の周辺部に位置するメンバーからなされたものであり、その意味において、文脈形成の中心的グループの行う文脈形成とは逆のルートを辿っているといえる。つまり、学習会の外部で事前に打ち合わせが行われ、それを承認する意味で文脈が形成されている。文脈形成の中心的グループが、自然発生的に文脈を形成するのに対して、この守秘義務確認の文脈は意図的に形成された文脈であるといえる。

場面⑤では、Hさんが過去の問題状況を語り、自己の中にある課題を対象化し、それを専門家の手を借りて問題解決をしていった筋道が語られる。自己の内部に課題を発見する作業は困難を伴う作業だが、Hさんの事例をメンバーの共通認識としてもつことで、徐々に、自分の中の課題

と対峙してゆくことが可能となる。それが場面⑥の J さんの語りである。J さんは過去の出来事を語るにより、自己と過去の出来事とを切り離し、対象化し、過去の自分の状況、母親の状況を省察の視点とし、現在の自分が人の子の親である現実を省察している。過去の自分の視点から、現在の自己の子育て実践の中に課題を発見し、「親の問題と子どもは無関係なのだ」ということを掴みとっている。だからこそ「子どもには子どもの独自の権利があるのだ」という発見へと繋がっていった。以上のように、第 2 期には、徐々にではあるが、自己の子育て実践に課題を発見することになっていった。この点で第 1 期とは文脈の質が異なっているといえる。

第 3 期は、遅刻問題を中心に学習の文脈は形成されている。特に場面⑦と場面⑧においては、同じメンバーによって遅刻問題が語られているが、その発言内容に大きな違いが見られた。H さんは「遅刻問題」を目の前にある現実的な問題と、「自分が持っている」より本質的な問題とに区分し、重層的な問題構造として捉えている。より深層にある問題を解決しないと「遅刻問題」は解決しないという見解を述べている。また J さんはこの時「遅刻してしまうメンバーの立場」から「遅刻問題」を語るにより「他者を責めてしまう自己」を考える文脈へと新たな文脈を作っている。「できない他者を責めてしまう自己」と「遅刻してしまう自己」の対峙の場面となり、洞察はより深められる。この場面で、J さん、H さん、M さんは、過去において「できない他者を責めてしまう自己」と対峙してゆくことになり、自己の生活の中に自己の課題を発見する場面となっていった。また、この遅刻問題の場面では、自分たちが学ぶことそのものの意味を対象化し、自分の生活においてそれがどんな意味を持つのかを問い直している。「遅刻問題」を省察の視点として、自分たちの学びの意味を対象化し、その学びの意味そのものを探求することを課題として認識するようになっていった。第 2 期が母親問題を省察の視点とし現在の子育て実践に課題を発見しているのに対し、第 3 期には、現在の問題状況を省察の視点とし、現在の自己の生き方そのものが問い直され始めたといえる。「遅刻してしまう」現実、「できない他者を責めてしまう」現実と対峙することで、現在の自己の生き方そのものに課題を発見していくこととなった。G さんのコメントのように「胸を剣で貫かれるほど」の文脈へとその質は変化していった。

第 4 期には、第 2 のテキストを省察の視点とし、第 1～第 3 期で展開した学びの内容とプロセスをふり返っている。自己の課題が発見されていくプロセスとその学びの内容を対象化し、そこに、普遍的な学びの内容とプロセスが含まれていることにメンバーは気がつく。文脈の質は、パザパにおける学習を総括し、そこに固有の意味を見出したからこそ、自分たちと同じ立場にいる子育て親たちに、パザパでの学習を役立てようとするものに変化していったと言える。

以上のようにパザパにおける文脈の質は、期毎に徐々に深まったといえ、場面①～場面⑬を経てメンバーの子育て問題への理解がより広く深くなっていったといえる。その論理を以下に示す。

## (2) パザパにおける「子育て問題」理解の深化の過程

パザパにおける「子育て問題」理解は、以下のような変化をもって深められたと考えられる。

当初「子育て問題」は、ある限定的理解における狭い意味での「子育て問題」として理解され、その学習活動に入っていった。(第1期)しかしその後メンバーは、「子育て問題」そのものの持つ意味を、自己の問題に照らし合わせ、過去の育ちを点検する中で、「生い立ち」や「母親の養育の方法」までもが、「子育ての問題」に深く関わっていることに気づき、「子育て問題」の理解を徐々に深めていった。(第2期)そして、それは更に「遅刻問題」にまで深められ、「なぜ遅刻するのか」「遅刻問題は、実は自分の内側にある別の問題と関係しているのではないか」といった深い自己省察を必要とする内容となり、自分自身の生き方として問われる内容となった。(第3期)。

パザパでの学習記録の公表にあたっては、「内容を一部削りたい」という意見がメンバーから出された。「公表問題」が、実は、母親の問題や母親世代に対する苦しさ起因していることが理解され、同時に、母親の問題や母親世代に対する思いは、自己の成長には必要だったことも理解された。こうした理解により、「公表問題」も「遅刻問題」も「母親問題」も全て、広い意味での「子育て問題」として理解されることとなった。(第4期)

以上を踏まえて、パザパにおける学習過程は、メンバーが、子育て問題そのものを、より深さと広がりのあるものとして、本質的に理解していったプロセスであったと考える。

その理解を深めていったプロセスにおいて、学習のテーマは不可欠な要素であった。当初は、『ノーバディズ・パーフェクト』を学習のテーマにして、学習は進んだ。しかし、それとは直接的には関係しない「背後にある問題」が、徐々に明らかにされていった。メンバーの内側から沸き起こる「つい語ってしまう内容」にこそ次の学習のテーマが潜んでいた。それが「母親問題」であった。そして更に、自らの生活の足元にある「遅刻問題」までもが、学習のテーマとなった。「遅刻問題」を省察の視点とし、学習することの意味そのものが問われていった。学習のテーマの探求過程は、メンバーの内側に潜んでいる問題を、徐々に顕在化してゆく過程であったといえ、学んだ内容全てが、自らの生活に直接影響を及ぼすような内容となっていった。

## (3) 小 括

以上のことから、対話の内容とプロセスが明らかにされることにより、それとの関連で省察の視点の質が明らかになり、省察の視点の、変化過程の一部が明らかになったと考える。当初、メンバーの省察は、不完全な他者を責めるような視点でなされていた。しかし徐々に文脈の質が変化することにより、未完了な存在としての他者を受容してゆくことが可能となっていった。そしてそれと同様に未完了な自己をも受容できるような質をもつものへと、省察の視点の質は、変化していった。そうした視点をもった省察であったからこそ文脈形成の中心メンバーであったMさん、Hさん、Sさんは、自己肯定感を獲得することができたのだと考える。

#### (4) 残された課題

本稿においては、パパの子育て学習実践における対話の内容とプロセスに迫ることで、フレイレの学習論の課題と考えられる、テーマ探求過程のメカニズムの一部が明らかにされたと考える。しかし、学習の文脈と学習テーマの関係性、生成テーマと学習テーマとの区別と関連等、主要な概念に関しては、未整理のままとなった。フレイレ学習論の理論的な課題検討は、引き続き今後の課題としたい。

#### 参考文献

- 小出まみ『地域から生まれる支えあいの子育て』ひとなる書房、1999
- 汐見稔幸『親子ストレス』平凡社新書、2000
- 千葉悦子「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、1997
- 子ども家庭リソースセンター編、向田久美子翻訳『ノーバディズ・パーフェクトシリーズ』（全5巻）（別冊1冊）ドメス出版、2002
- 三沢直子「子育て支援の特集にあたって」『臨床心理学』23号、金剛出版 2004年 575～578頁
- 武田信子『社会で子どもを育てる～子育て支援都市トロントの発想』平凡社新書、2002年
- 神林富美子「子育ての悩み：親グループの連続講座と個人面接の事例から」『臨床心理学』23号、金剛出版、2004
- パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979