



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	子育て問題学習における省察的自己教育課程：省察の媒介物としての鏡(mirror)に着目して
Author(s)	榊, ひとみ
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 103, 163-178
Issue Date	2007-12-29
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.103.163
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/30341
Type	departmental bulletin paper
File Information	103_163-178.pdf



子育て問題学習における省察的自己教育過程

—省察の媒介物としての鏡(mirror)に着目して—

榎 ひとみ*

The Process of Reflective Self-directed Learning through Inquiring Problems in Bringing up Children: Focused on the Mirror as a Medium of Reflection

Hitomi SAKAKI

【要旨】 昨今、子育ての現場での困難や混乱が深刻化する中、子育て親や子育て家庭に対する、国や地方行政の子育て支援施策のみでは解決できない問題に対して、本稿では子育て問題学習を提起する。子育て問題学習とは、子育てをしている親自らが、自分の子育てを見つめ直し、その子育て実践の中に自ら課題を発見してゆく学習である。その課題発見のための学習には、自らの課題を映し出す省察の媒介が必須である。その媒介は、本稿で事例にとりあげたバザバに実践においては、1) 子育てテキスト、2) 学習メンバーとの対話3) 学習実践記録の3点であったが、特に本稿においては、学習メンバー同士の対話の質に着目し、その関係の質的変化を捉えることで、媒介物としての鏡(mirror)の形成過程に迫る。

【キーワード】 省察、共感、信頼、鏡(mirror)

1. 問題の所在

現代日本の子育ては、今まさに深刻な問題状況に瀕している。新聞紙上では、毎日のように、痛ましい事件が伝えられ、子育ての現場が混乱した状況におかれていることを物語っている。また事件・事故には及ばないまでも、子育て親の日常生活の中には、こうした問題の火種となるような出来事が頻発している¹。

こうした中で子育て親たちは子育てに関する問題状況に対して解決を迫られることになる。子どもを育てる営みそのものが我々に解決を迫るような問題状況を子育て問題²と定義し、この問題を乗り越える試みのひとつとして子育て問題学習を提起する。

本論は、問題状況の中にある子育て親たちが、1) 自らその問題状況にきづき2) どのようにその問題状況と対峙し3) どのように問題状況を乗り越えてゆくに焦点が合わせられている。

本稿は、自らの子育てと向き合う子育て親自らが、子育て支援の客体としてではなく、また、子育て親の「あるべき像」の教化や教え込みの客体としてでもなく、子育て問題学習の主体として、自らがその学習実践を組織し、どんな内容をどのように学んでいくのか、そして、

* 北海道大学大学院教育学研究科博士後期課程

その意義と限界は何かを明らかにすることに、本稿の問題の所在はある。

2. 課題と方法

子育て問題学習とは、子育てに関する問題状況に対して自覚的になる必要があるため、子育て親である自分の子育てのあり方や生き方をみつめる学習であるといえる。自分の子育てのあり方や、自分自身のあり方を見つめる学習は、必然的に省察的な過程を要請する。

こうした省察的な過程において学習者は、意識変容過程におかれることになるが、宮坂広作は、個人の意識変容分析の難しさを以下のようにのべている。

「学習者の意識変革の問題を学習者の主体的な自己変革の問題に徹して捉えようとするとき、われわれは変革の契機としてさまざまな事象—その中に教育的働きかけや情報への接触がある—に注目し、そのインパクトについて考察する。しかし、残念ながらそうした考察によって意識変革の一般的法則はおろか、ほぼ似たような環境や属性を持った、個体間の類似性の大きなグループに共通な傾向さえ捉えかねているのが実情である。

意識変革に関する研究は、まさに緒についたばかりであり、現在は試行錯誤をかさねている、まことに幼弱な段階にある。（中略）実験的・実証的研究をおこなうことがすこぶるむずかしく、やむなく文献資料をもとにした観察と記述にすぎない。フィールド・ワークあるいはアクション・リサーチの必然性あるいは有効性は明らかであるが、現在の諸条件のもとでは、とてもそこまで進み出ることができないのである。」³

上記の論文の中で宮坂は、文献資料をもとにした観察と記述による学習者の意識変容分析の限界を指摘し、その限界を突破するための方策としてフィールド・ワークあるいはアクション・リサーチの必然性を示しているが、そうした方法論による個人の意識変容過程は、必ずしも明らかにされていないと考える。

以上の宮坂の指摘した限界を突破すべく、アクション・リサーチに基づく研究・分析を行う。本稿においては、省察的な学習過程が要請する省察の媒介物のひとつである学習メンバー同士の対話に着目し、その関係の質的变化を捉えることで、媒介物としての鏡（mirror）についての検討を試みることを課題とする。ここでは「鏡」を、「自分ひとりでは、通常見ることのできない価値枠組み（準拠枠）を他者の準拠枠を参照することによって、可視化させる装置」とする。

上記の問題意識に基づき、筆者は、研究対象となる学習実践を子育て親のAさんと立ち上げた。これが本稿で取り上げる学習実践パザパである。

3. 学習実践パザパにおける学習展開過程

（1）パザパの実践概要

ここで簡単にパザパの実践概要を述べる。パザパは、2005年2月から2005年9月までの7ヶ月間で15回の例会をS市内で行い、主にカナダの子育てテキスト『ノーバディズ・パーフェクト ペアレンツ』⁴のコメント付冊子⁵（以下：第1のテキスト）を使用し、子育ての悩

みや苦しさを語り合うこと、その冊子に更なるコメントを付け加えることを当初の目的として、その活動をスタートさせた。学習メンバーは当時、全員が就学前の子どもを持つ主婦であり、学習時間中は、自前で託児の手配・準備を行い、別室で学習に専念した。学習メンバーは当初9名が集まり、途中から1名が入会し（第7回時）、後に2名が退会した。（第8回時と第10回時）。

学習記録に関しては、当初よりコメントをつけるための記録として、学習時間内に話された内容は録音され、音声データは文字変換されて学習メンバーにフィードバックされた。

パザバの学習実践は大きく4期に分けられる。第1期（第1～第7回）は、主に第1のテキストを中心に学習の文脈（対話が意味づけられる状況の前後関係、もしくは「諸部分に一貫性を与える関連する全体」⁶⁾）が形成された。第2期（第8～10回）は、上記の文脈に加えて過去の問題状況（母親・家族問題）を中心とした新たな文脈が形成された。第3期（第11～12回）は、第1のテキスト文脈、過去の問題状況開示文脈に加えて、パザバに遅刻してしまうことが問題となる文脈が新たに形成された。そして第4期（第13～15回）には、第1～14回での全討議記録（録音された音声データを文字変換したもの）がメンバーに「第2のテキスト」としてフィードバックされた。このことを契機として、第2のテキストを世間一般の人々に対して公表していくことの意味を問う学習の文脈が形成されていった。

（2）パザバの展開過程

（第1期）第1回目から第7回目までの第1期は、テキストとテキストの余白に記されたコメントを音読し、それらに対するコメントを話し合う内容で進められた。この過程において、徐々にメンバー間の自己開示がなされていく中で、自分の母親の子育てに対する異議申し立てが語られている。

逆に私はそういうふうになりたくないなっていう（母は）反面教師。（第2回）……①

わたしも（母は）反面教師。（第2回）……②

第7回目（第1期最終回）の最終場面、あるメンバーが、私的なエピソードを語り始めた。他のメンバーはそれぞれに受容的な受け止めはしたものの、その後、パザバの中でその語りがある問題を引き起こしてゆくことになった。その問題とは、あるメンバーによって語られた私的なエピソードを、他のメンバーが、語ったメンバーのごく近くにいる人に口外したことだった。

このことについて、私的なエピソードを語ったメンバーは、パザバの実質的なリーダーであるAさんに相談する。Aさんは、その件について、学習会内で時間をとり、語られた内容の扱いについて討議がなされた。

「ノーバディズ・パーフェクト」って、ただの勉強じゃなくて、自分の心を解放するっていうか、そういう意味もあるから、やっぱり、「場の信頼性」ってすごく、大事だと思うから、守秘義務っていうか、そういうの、あっても、いいんじゃないかなって思うけどね。いい機会だったと思う。なんか、そういうことを確認しあうね。（第8回）……③

ここでは、「守秘義務」という言葉が、バザパの中で初めて使われる。Aさんは、「ノーバディズ・パーフェクト（バザパでの学習）って、ただの勉強じゃなくて、自分の心を解放するっていう、そういう意味もあるから、やっぱり、『場の信頼性』ってすごく、大事だと思うから、守秘義務という、そういうのがあってもいいんじゃないかなって思うけどね。」と語っている。バザパの学習を、単に子育てテキストを学習する「ただの勉強」とは区別し、「自分の心を解放する」と位置付けている。このことは、Aさんが、学習の場において、既存の「子育てテキスト学習」を乗り越えるような、「新しい学習の意味」を獲得し、「そういう意味もあるから」と、その獲得された新たな学習の意味を、学習メンバーに発表している場面であるといえる。

しかし、一方で、「自分の心を解放する」ためには、なぜ「場の信頼性」が「大事」になり、最終的には、「守秘義務」が確認されなければならないのを、Aさんは、明示的には語っていない。ここでのキーワードは「場の信頼性」である。学習メンバーの一部では、ある問題に対して、共通の問題意識をもつことや、自責の念の感情を共有することによって、はじめて、仲間となるが、ここではその問題意識の共有や、感情の共有に対する「温度差」に着目したい。Aさんは第1回目の場面でもこの、「温度差」という言葉を口にし、集団の中には「温度差」があることが、他のグループにも同様にあったことを体験として語っている。この体験を踏まえて、様々な「温度差」をもつ学習メンバーだからこそ、「守秘義務」という学習会内の約束によって、Aさんは、この場の「信頼性」を担保してゆこうという意図をもっていたのではないかと考える。

この「守秘義務確認」によって、今まで以上に、格段に安心して、自分の今までの経験や、辛かった思い、悔やんだことなどを語れる基盤が形成されたのではないかと考える。第2期において、学習メンバーが、より、広く深い内容にわたって、問題状況が開示しているのは、こうした条件整備があったことによるものと考えられる。この場において「守秘義務確認」がなされることにより、安心して、過去の問題状況を開示できる基盤が形成され、新しい文脈形成の足がかりとなる条件整備がなされたと位置付けられる。

しかし、この「守秘義務確認」によって、学習実践内部と学習実践外部の格差は広がり、「聞きたくなかったこと」までも、外部に「漏洩してはならない」義務が発生したとも考えられ、一方で、「息苦しさ」を感じたメンバーもいたのではないかと考えられる。こうした「内側にはいいこんでゆく体質」に違和感を覚えたメンバーにとっては、バザパから遠ざかってゆく原因のひとつとなったとも考えられる。

（第2期）こうして、安心して自己開示できる前提条件が与えられたメンバーは、次々と過去の問題状況について語り始める。

子どもを叩いてしまう時があった。叩くのをやめたいのに止められない時期が続いた。叩いたらそのあと、凄く情けない気持ちになるのに止められなかった。（涙）（第9回）

……④

そして、この体罰問題に関して、次の回で、Aさんが語り始める。

私は物凄く叩かれて育ったんだよね。小さい時の私が夜、独りで、ベッドで泣いているのが今でも見える。お母さんも辛かったかもしれないけれど、「（小さい）あなたも辛かったね」って言ってあげたい。そうじゃないと自分をいつまでも解放できない。「そんなこと、されるべきじゃなかったんだよ」って。（第10回）……⑤

そう語った後、このAさんはホームページでバザバの学習を以下のように報告している。

新しい気づき

聞いてくれる人がいる。安心して言える場所がある。共感してくれる人がいる。皆がいてくれてよかった。自分と向き合うのは、苦しいけれど、見ていてくれる人がいる。一緒に苦しみながらも超えようとしている人がいる。だから、私は、向き合ってみようと思いました。そして、今日、みんなの前で苦しい自分を出して、口に出してみ、帰りの車で、「そうか！そうだったんだ！」という気づきがありました。それは、子どもの権利のことです。私は、子どもの頃、自分のそういう感情を封じること、苦しかった、辛かった、どうして、こんな目にあわなくてはいけないの！という感情を感じることを禁止したことで、親が苦しい時、子どもがひどい目にあうのも、ある意味、その家庭に生まれてしまったのだから、諦めたほうがいい、仕方がない。そこから何らかの学びがあるのだと、潜在的におもっていたのかもしれないと気づきました。自分がそうしてきたから。でも、自分で、「私は、そんな目に遭うべきではなかった」と、はっきり口にしてみて、はっ！と思ったのです。親の問題を子どもが責任を持つことはないんだと。親の問題と子どもは無関係なんだと。親の問題は、親自身が解決しなければならないことであって、親が苦しいからといって、子にあたる、問題をぶつける権利はどこにもないんだと。子どもは、自分自身の権利を持っているんだと。そうか。そうだったんだと。

私自身の問題に私の子を巻き込む権利は私にはない。この子達には、この子の、「安心して、安全に愛されなければならない権利」を独自に持っているんだ。当たり前のことでしょうね。でも、私がこの意味をはっきり理解したのは、今日が初めてでした。誰かに抑圧されているからといって、他者を抑圧する権利は誰も持っていないし、誰も、そうされるべきではないのだ。（略）

Aさんは、子どもの視点から、子どもの世界の矛盾を描き出すことで、子どもの世界もまた、親と同様に矛盾を抱えた存在なのだという事に気づき、その理解を深めていったのではないかと考える。子ども自身が抱えた矛盾を、親や他の人に「きいてもらえた」という実感を通じて、自己の世界を親や他の人びとと共有してゆく感覚を持つことができ、このとき初めて、自分の抱える悩みや葛藤は、自分の世界に閉じられることなく、世界と繋がることのできるのだという確信へと変わっていくと考える。「きいてもらえた」という感覚は、他者からの応答性によってうみだされていく。このことは、大人になった、親の立場にある人間にも同様であると考えられ、Aさんは、個人の意識変容の過程で、子どもだった頃の自分に立ち戻り、自分の母親を「鏡」（mirror）として自己の子育てをふりかえってゆくことが出来たのではないかと考える。

この「鏡」という語に関してはシカゴ学派の研究者がその文献の中で何回か使用している。A.L.ストラウスは、その著書『鏡と仮面』の中で、次のようにのべ、更に、C.H.クーリーの言説を引用している。

「自己評価において、他者の反応が考慮されなくてはならないことは明らかである。あなたの行いが、それに順次反応する他者たちにどのように見えているかを予期するとき、あなたは自分の未来の行いのある種の複雑な鏡の中で見ている。

それぞれ互いに、鏡は通り過ぎし他者を映し出す⁷。」⁸

また、ショーンも、その著書⁹の中で、『hall of mirrors』¹⁰という概念を用いている。秋田喜代美は、ショーンのコーチング理論を以下のように説明している。

「では、『状況との反省的対話』は実際にどのようになされているのだろうか。コーチの仕方としてショーンが示しているのは、『おれについてこいタイプ』（“follow me”）、『一緒にやっていこうタイプ』（“joint experimentation”）、『うつしだす鏡になるタイプ』（“hall of mirrors”）の三つのコーチングスタイルである。これは領域によっても異なることが示されている。ただし、いずれのタイプも、コーチが実践した学生の鏡になってあげること（hall of mirrors）が、実践における行為の理論を学ぶための重要な方法として位置づけられる。学び手はその鏡を通して問題と自己自身への省察をおこない、実践を味わい鑑賞し、その中で発見を行う。」¹¹

Aさんの「鏡」（mirror）は、Aさんの母親であった。また、それと同時にAさんはAさん自身の中にも問題があることを、次のように語っている。

私も結構ひどいことをされたんだけど、虐待されたというふうに思わない。言葉ではきっとあれは虐待なんだろうなという感じはあるんだけど。でもそれはきっと何かゆがんでいるんだと思うよ。だって普通そこまでされるということ、要するに端から見れば、いわば虐待の域に入っていることだね。もうそこは気持ちを操作されているところがあるのかもしれないよね。私は「虐待されていない」みたいな。要は全然されていないよ、されて当たり前だよみたいな、そんなふうなところがあったのかもね。でも前々回だったっけ？「それでも自分はそうされるべきじゃなかったんだ」という自分に気付いたというところがあったんじゃない？だからそれまでは、こんなの別に、たたいたりしてけっ飛ばしたりしてって、私もそんなに（心に）残っていないから、子供なんてそう（心の傷として）残らないよという気持ちがどこかにあったんだよね。自分もそうだったから、そんなにちょっとやったぐらいで、そんな「子供なんて大丈夫だよ」という気持ちがあったんだけど、その奥深くに自分はそうされたくなかったという気持ちがあることに気付いて、そうか、やっちゃいけないんだということに気付いたという部分があるかな。だから何か自分の気持ちをどこかでごまかしていたのかもしれないなという。どこかでコントロールして、何かを抑えているのかもしれない。だってそういうふうには思わない

と生きてこれなかったのかもしれないね。(第12回)

……⑥

Aさんは、その語りの中で、徐々に自分も子ども時代に体罰を受けてきた事実を語るが、その事実に関して、「結構ひどいことをされた」が、「虐待されたというふうに思わない」と語っている。つまり、事実を客観的には評価していない。そのことについて、Aさん自身も「それはきっと何かゆがんでいる」と薄々は感じてはおりその理由について「気持ちを操作されているところがあるのかもしれない」「そういうふうに思わないと生きてこれなかったのかもしれない」と分析している。この時点では、そうしたAさんの「体罰や虐待がされて当たり前」といった解釈に変更は加えられていない。

しかし、その後「体罰はされても当たり前」といったAさんの解釈には変更が加えられた。その契機は、「自分はそうされるべきではなかった」という気持ちに気づいた経験からだったと語っている。

子どもの視点から「そうされるべきでなかった」と語るとは、現在、大人として生きている自己に対して向けられた、子ども時代の自己からの「異議申し立て」として理解される。自分の母親を「鏡」(mirror)とし、Aさん自身の子育てをふりかえってゆくことが出来たのではないかと考える。

(第3期)第2期には、学習メンバーは過去の問題状況を開示していったが、第3期には、現在の問題状況を開示していく。その問題状況とは、子どもを抱えて学習実践に参加し続けることが、思いの外、大変だということだった。

子ども二人を抱えて、時間通りに来るのは、なかなか大変。逆算して考えてこの時間に出ればOKといういろいろ計算して、朝は、バッチリとおもっているのだけれど。(第11回)

……⑦

また、パザパに参加しようと準備をしているそばで、子どもは、一緒に行きたがろうとしないこともある。

子育て時代に、これをしてこれまでしてここに行くのが無理かもしれない。自分がおかしくなるっていうかね、子どもを叱りつけて、こっちが鬼の形相になって、物事を振り分けてやることにどれほどの意義があるのかと思って。それならばそれをやめて、家にいると思えば9時になろうが10時、11時になろうが、とりあえずいいわけで、余裕をもって子どもと遊べるし、余裕をもって一つ一つできるじゃない？(第11回)

……⑧

上記の学習メンバーの発言は、2つの問題状況を提示している。1点目は、まだ子どもが小さく手がかかる時期にわざわざ時間に追われるような活動することに果たしてどんな意味があるのだろうかという問題を提起している。2点目は、遅刻をしてしまうメンバーがいても学習実践は支障なく進んでいた点にある。学習時には、自前で保育スタッフを手配し、保育謝金をスタッフに手渡しするなどといった細かい運営に関する業務が発生していたが、これらの運営業務は一部の参加者によって担われており、学習メンバーの全員によって分担

されていたわけではなかった。つまり、「遅刻することはできない学習メンバー」と「遅刻しても大勢に影響はないメンバー」とに分断され、遅刻しても組織に大きな影響を及ぼさないメンバーは、遅刻することも可能であった。一方で、遅刻できないメンバーは、保育ボランティアの方よりも早く会場に到着し、鍵を開け、保育スタッフを受け入れる体制を整える準備を行う必要があった。遅刻問題は、運營業務の分担（分業）がなされていない現実を露呈していると考えられる。

こうした遅刻問題に端を発し、その後「遅刻してしまう人・出来ない他人を責めてしまう自分自身のありかた」を問うことになってゆく。

（時間通りに参加することが）出来ない状況にいる人の立場も考えなければいけないね。（第12回）
……⑨

自分に子どもがいない時、自分が余裕の時には「そんなに大変なのかな？」と思っていた。でも自分がその立場になった時、何でわかってあげられなかったのだろうと（そう思っていた友人に）謝った。（第12回）
……⑩

人間なんて人の生き方に口を挟めないのに、自分がまるで、さも上にいるかのように、まるで雲の上の人みたいな言い方をしていた。そんな驕った人間だった。そんな自分が恥ずかしいのと、情けないのと。（第12回）
……⑪

私も昔は、そういう（出来ない人）を心の中で責めていた。そんな自分に、ホントにもういやになって。だからそう思っていた人たちに申し訳なかったなと思って罪滅ぼしをしている。（第12回）
……⑫

ここでは、「遅刻しないこと」が正義ではなく、遅刻してしまう他者、または、何かできない他者を責めてしまう自分のあり方に問いが立てられている。そして、他者を責めてしまうことは醜いとは知りつつも、そうしてしまう自己の有限性が語られている。3人の異なる学習メンバーからこうした有限性が語られる中、直接的には、焦点があてられることは難しい自己の課題が、他者の限界性が語られる中で次第に、自己の問題として認識されていったのだった。この時も、やはり、他の学習メンバーを「鏡」（mirror）として、自己の問題を見つめたのだと考える。

遅刻問題が、間接的に、会の運営でどんな役割を担うかを問い直したのだとすれば、直接的に、会の運営のあり方を問うたのが「筆者の事件」であった。運營業務の分担（分業）は明確にされないまま、学習実践は終盤を迎えた。保育スタッフの手配、保育謝金の準備等、筆者ひとりでの運營業務は限界に達しているにもかかわらず、分担の相談や働きかけもせずに、一方的に筆者は苛立っていた。別の洗練された選択肢が選ばれないまま、学習メンバーに「もっと会の運營業務を顧みて欲しい」と身勝手にその願いをぶつけたのであった。これが「筆者の事件」の概要である。

この事件をふり返り、メンバーたちは、以下のように語っている。

だけど「（筆者が）困っている」と打ち明けてくれて、「あ、私たちも運営する立場なのだ」と分かった。出来ることを少しでもやりたい。（第14回）……^⑬

誰か独りに負担がかかるということは会全体に物凄く影響を与えることなのだと大きな勉強になった。（第14回）……^⑭

「ひとりがやりすぎることによる痛みと苦しみ」を目にみえるかたちで、見せてくれた。お母さんが抱えすぎると子どもたちに必ず影響がいくという点では、（問題の）「構図」は一緒。（第14回）……^⑮

「私は、辛い。助けて!」と私に依存してきた彼女（筆者）をみて、最初は「え?」と思った。だけど、それは、今まで夫に依存してきた自分の姿だった。依存する彼女の中に自分の姿をみた。（聞き取り調査より）……^⑯

会の運営業務の分担についての相談や業務分担を求めることもせずに、会の運営業務を独りで抱え込み、そして自分ばかりが一方的に辛く苦しいと主張している筆者を鏡（mirror）として、学習メンバーたちは、自己の問題を見つめている。メンバーは、筆者の中に、「ひとりがやりすぎることによる痛みと苦しみ」や「依存する姿」を見ている。直接的に自分の中に課題を見ることは不可能なことであるが、他者を鏡とすることによって、その課題は、実は、個人の個別的な問題ではなく、普遍的な問題の側面も持っていることに気づき、他者が問題を体現することによって、自己の問題を照射するというメカニズムになっているのではないかと考える。

（第4期）テキストに新たにコメントを付け加えるための記録として、学習開始当初より、学習実践の中での討議内容は録音されていた。その音声データが文字変換され学習メンバーにフィードバックされたのが第4期だった。この全討議記録を第2のテキストとする。この第2のテキストがフィードバックされたことを契機に、この内容を世間一般の人々に対して公表していくことの意味を問う学習の文脈が形成されていった。

えっと、これを、私は出ている（フィードバックされている）分までは、読みました。物凄く、いいものが残っているなーというふうに思ったのと、やっぱり、これはコメントを載せるというのもいいのだけれど、コメント以外の、凄く深い部分が沢山載っているので、何かの形で、何か、こう、文章として残せたらいいかなと。後々ね、私たちが思いに思っているお母さんたちが、沢山いるから、その人たちに、何かこう、その人たちのためにというか、何か、ここにはあるような気がするから。文で残してみたいなあっていう気持ちになったかな。（第13回）……^⑰

だけど、これを読んだら母ちゃん（世代）は責められている気分になると思うんだよね。（第13回）……^⑱

これだけが親の目につくとちょっとかわいそうな感じになるんじゃないかな。(第13回)
 ……⑱

それに必要な作業で、一面的なものではない。大事な母親だけれど、親の厳しい、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(第13回)
 ……㉔

異なるメンバーから、公表の是非が問われている。「凄く深い部分が沢山載っているから」文章として何らかの形で残したいとするメンバーに対して、過去の討議内容をふり返り、自分の母親の子育てに対して、「反面教師」と語ったメンバーたちは、「これだけ」が目につくと、母親は「かわいそうな感じ」になるとしている。しかし、「それに必要な作業で、大事な母親だけれど、親の厳しい、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、第2のテキストを公表していくことに意義をみいだしている。

その後、最終回の最終場面では、パザパでの学びの役立て方について、メンバーの希望が語られ、今後の活動に期待が寄せられている。

普通そうに見えていても、子育てで闇を抱えている「辛いお母さん」に、この素晴らしい学びを普及させたい。普通のお母さんがちょっと手にとって、「はっ」とするような普及版(本)にして。次の辛いお母さんたちに何かできれば。(第15回) ……㉕

これ(第2のテキスト)を保健センターだとか子育て支援担当などに置いてもらおうというのがいいかなと思ったんだよね。そして閲覧してもらえるようにして。本屋さんにもゆっくりいけないのが子育て時期だから。(第15回) ……㉖

こうして、自分たちの学びの過程と学びの内容に価値を見出して、自分たちと同じような「辛いお母さん」たちのためにこの学びを役立てたいと語っている。

自分たちの悩みが実は、自分たちだけの悩みでなく、そうした悩みを抱えている人々が他にもっと多く存在しているはずだと確信しているからこそ、この学びを役立てたいという発言が生まれていると考える。個人的な経験であっても、その悩みは多くの人に共通するはずであると、子育てに悩み苦しむ親たちの手助けになるはずだと、この時点で、学習メンバーは学びの意義を確認している。

(3) パザパの意義

パザパでは、学習が進む中、徐々にメンバーがそれぞれの深刻な思いを語る場面が増えていった。それは、コメント③にみられるように、契約的な「守秘義務」をルールとして取り決めることによって、矛盾した自己を語るための条件の整備がなされていったからではないかと考える。こうして「守秘義務」が担保されることによって、メンバーは自己開示していった。コメント④にみられるような矛盾した自己(子どもを叩くの止めたい。しかし、どうしてもそれをやめられない自分)を語る条件は、第一に、問題状況を告白しても、咎められたり、白眼視されたりはしないだろうという予測に基づいている。メンバーは明示的には

語ってはいないが、そうした現状においやられてしまう状況も含めて個人の努力不足や能力不足だけにその原因が求められないだろうという見通しに基づいていたのではないかと考える。自らをメタ的な視点で見つめることは容易なことではない。自己のアイデンティティを揺るがさないための防衛本能が働き、なかなか、個別的自己に切り込んでゆくことには困難が伴う。しかし、他者の中に問題状況を発見することは、比較的客観的な状況で、それが可能となる。他者の抱えている課題は、実は、自己の問題でもあると問題の枠組みを再構築したときに、他者の中に映し出された問題は、自己の問題としても認識可能となる。

個別的な自己への固執から解放され、自己の認識の歪みが発見されたとき、真の意味での省察が開始される。パザパの学習の意義は子育て親個人の既存の価値枠組み（準拠枠）に変更が加えられ、自己の中にある課題が発見されていった点にあると考える。

（４） パザパの限界

パザパの学習の限界についてはコメント⑪⑫において示されている「パザパでの学び」の役立て方のその後に焦点化される。コメント⑪⑫は、パザパの最終回で語られた内容であり、その時点では第2のテキスト（パザパで語られた内容を文字にしたテープおこし原稿）を世間一般に公表し自分達の学びの内容とその過程の意義を明らかにしようという意図が読み取れる。

しかし、その後、パザパのメンバーによる討議の中で、公表することを拒むメンバーが現れた。討議の結果、「一人でも公表することを反対するメンバーいる状況では、公表することとは出来ない」という結論に達した。主に反対の理由は以下の3点である。

第一に、名前が仮名にされ、その内容を話している個人が特定できないとしてもその本人にごく近い者がその内容を目にした時、その人物が誰であるかが特定できるだろうというものであった。近い立場にある友人・知人がそれを目にした時の反応は、必ずしも好意的なものにはならない場合があるというものであった。

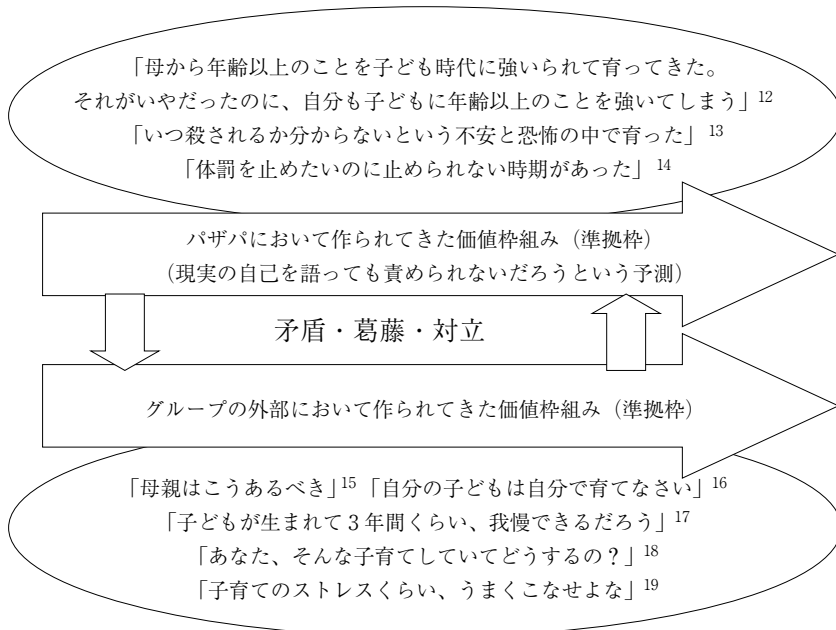
第二に、上記の内容と同様に、家族が、実際に自分の家族の中に起こった体罰や、過去に本人が悩み苦しんだ状況を目にした時に、家族が自分自身を責めることになったりはしないか、または事実を語った本人を責めてしまうような苦しみを抱えるのではないかという理由によるものだった。

第三に、「過去の出来事は過去の出来事」として完結しているはずだったのにここで公表することで「問題が蒸し返され」、現在の自分も過去の自分と同一視されてしまうことへの不安から来るものであった。

以上のことは、パザパの内部では率直に「語る事ができたこと」が、不特定多数の世間一般の人、また特に語り手から近い位置にいる者に対しては「語る事ができない」事実を示している。

第二のテキストが公表されなかったことは、パザパのグループ内部とグループ外部との間に裂け目があるということを意味している。グループ内では、第1回から第15回の例会を経て、段階を踏んで信頼関係が作り出されてきたが、グループ外ではこの段階においては、信頼関係は形成されてはいないと考えられる。「本当のことを語りたい」と切望する一方で、学習メンバーは、「本当のことは語れない」状況におかれている。それは、パザパ内で形成されてきた「ここまで語っても問題ない」とされる準拠枠と、グループの外部において形成

されてきた準拠枠との矛盾・対立として理解することが可能である。下の図はそれをまとめたものである。



グループの外部において作られてきた価値枠組み（準拠枠）と子育て親の現実との間には、上記のような矛盾・対立があるということが理解されていく必要がある。それは現実の子育て親の姿が正確に把握されるために必要なことだと考えるからである。

しかし、そのためには子育て親が子育ての現実を公表することが可能となるような前提条件が必要となる。子育て親が「社会の準拠枠」から逸脱しているとして、子育て親個人に罪と責任を負わせる社会の準拠枠があるとすれば、個人攻撃をされないような配慮が必要であり、その人が誰であるかが特定されないような仕組みが必要不可欠となる。

以上から、パザパの限界を次に示す。

子育て親個人としての自己の価値枠組み（準拠枠）を変革することには成功したが、社会の価値枠組み（準拠枠）を変革するようなアクションを起こすことに対しては、その一步を踏み出すことができなかった。第二のテキストが公表されなかった点は、学習メンバーが二重の準拠枠に引き裂かれていることを物語っている。二重の準拠枠の間で引き裂かれ、結果としてパザパの学習メンバー内に閉じられた学習実践に留まっているというのが現段階である。

4. 結論と残された課題

本稿において明らかにすべき課題は、学習者の意識変容過程のメカニズムの一部を子育て問題学習に即して明らかにすることであった。前節においてパザパにおける学習展開過程を明らかにし、学習メンバーの省察の過程に対する分析を試みた結果、仮説的に以下の知見が得られたと考えられる。

（１）鏡（mirror）となりうる他者の存在

第一に、自らの問題や課題に気づくためには、鏡となりうる他者の存在が必須であったことが、パザパの実践からうかがえる。これは、省察のための媒介物のひとつとして他者の存在が必須であることを示している。しかし、更に重要なのは、どのような条件のもとで、「人は他者の鏡となりうるのか」という点である。

パザパの開始段階である第1期では、自分の母親の子育てのあり方に対して、学習メンバーは「反面教師」として語っていた。この時点では、問われているのは母親の子育てであり、自己の子育てではない。

しかし、その後、このメンバーは、学習記録が公表されることを考えた時に、「母親たちは、責められている気分になる」と語る。この時、「反面教師」と語った自己の語りが問われている。それは、その前段に、「出来ない他者」に対して責めてしまう自己に問いを立てていることが大きく関係していると考えられる。

「出来ない自己」を前提とすればこそ、「出来ない他者を責めること」が、何の意味もなさないことが理解され、「出来ない自己」を抱えながら子育てしてきた母親の苦しみや辛さと自己の子育てが重なりあって理解される時、初めて、他者が自分の鏡として認識できるのではないかと考える。こうして「反面教師」として見ていた母親理解は、「責められている気分になると思う」と変化してゆく。

キーワードは、「出来ない自己」である。自分の中の「出来ない自己」が受容されるとき、「出来ない他者」がはじめて共感されうる。鏡は、他者を責める視点からは生成されず、他者の中に、自己の経験が重ね合わされて、理解された時に、生成されると考える。

そう考えると苦しさや、悲しさ、辛さといった感情を伴った経験は、他者と自己によって共有されうるものになる。苦しさ、悲しさ、辛さといった感情を伴った経験の共有によって、他者は自己の鏡となりうるのではないかと考える。

（２）経験の中の普遍性と共感

第二に、筆者は、前項において、「『出来ない自己』を抱えながら子育てしてきた母親の苦しみや辛さと自己の子育てが重なりあって理解される時、初めて、他者が自分の鏡として認識可能となるのではないかとした。この「出来ない自己」を抱えながら子育てしてきた母親の経験の中にある普遍性が確認されたからこそ、共感が生まれたのである。

ここでの共感とは、「出来ない自己」を抱えながら、母親は子育てしてきたという経験に即してなされる。この経験は、母親の経験であると同時に、自分自身の経験でもあるという普遍性をもつ。この経験の中にある普遍性により、共感は生まれると考える。

そう考えるならば、経験の普遍性とは、何かが「出来ること」の中にはなく、何かが「出来ない」ことの中に見出されるといえるのではないかと考えられる。

（３）「出来ない自己」の開示と受容

第三に、出来ない自己の開示は、省察過程の中においては、必然的である。コメント④にみられるように、学習メンバーは、子どもを叩いてしまうことを問題視する一方で、どうしてもそれを止められない自己の苦しさを開示している。この場合の「出来ない自己」とは、「子

どもを叩くことを止められない自己」のことである。

子育て親は、「こうありたい」もしくは「こうあるべき」という理想の子育てイメージを持つ反面、「しかし、そうはいっても実際には、そうはなれない自分像」との間で揺れ、もがき、苦しむ。こうした矛盾した子育ての親の現実に対する学習メンバーの反応は、教条的・啓蒙的なものではなかった。

もがき苦しみ涙する学習メンバーの傍らで、時に言葉をつまらせ、その辛さを我がこととして、自分の子育て経験と重ねあわせる学習メンバーの姿があった。学習メンバーは明示的には語っていないが、その反応には、非難や白眼視、責め立てるといった雰囲気はなかった。「あなたの辛さ・苦しみは、私の辛さ・苦しみでもある」ということが、暗に伝えられたのではないかと考える。このことが、パザパにおける受容の深さであり、パザパの関係の質であると考ええる。

（４）受容の質・関係の質

第四に、こうした受容の質・関係の質は、パザパのスタート当初から、所与のものとして学習メンバーに与えられたものではなかった。これらの受容の質・関係の質の変化は、パザパの中で何度が起こった緊張・対立関係の中から必然的に生まれたものだと考える。

コメント③でみられる「守秘義務確認」の前後には、私的なエピソードを語ったメンバーとそれを口外したメンバーの間には、緊張・対立関係が見られた。

その後の展開過程においても、遅刻できないメンバーと遅刻メンバーとの間にも緊張・対立関係はみられる。また「筆者の事件」においては、その緊張・対立関係は、より激しく鋭いものとして捉えられる。こうした緊張・対立関係に置かれたメンバーは、お互いをより理解しあうため、更に正確な自己表現が要請される。緊張・対立関係に置かれ、不安定な状況にある自分自身のことを、自分自身の言葉で語ることが必要とされる。こうした状況をくぐることによって、メンバー間の受容の質・関係の質は、深化していったのではないかと考える。

（５）小括と残された課題

以上のことから、子育て問題学習における学習者個人の意識変容のメカニズムの一部が明らかになったのではないかと考える。それは、学習メンバーが自己の課題を映し出す鏡になりうる存在であったこと、また、その鏡の生成は、個人の経験の中にある普遍性によって生成されていたこと、「出来ない自己」に焦点をあてることによって、「出来ない他者」を受容できるようになること、他者の苦しみ・辛さが、自己の苦しみ・辛さとして理解されうる時に、その受容の質・関係の質そのものが変容してゆくことなどが確認されたことによるものである。

しかしながら、これらの知見は、仮説的知見であり、今後の実践の中で、実証的に吟味されなければならない。また、アクション・リサーチそのものの限界に関してもさらに自覚的に研究がなされなければならないと考える。それは例えば、学習者が明示的に語っていない行動や、態度、姿勢など、その場に居たものにしか分からないデータに対して、どのように客観性を担保してゆくかといった問題についてである。

以上のことに関しては、研究・分析の客観性を担保するために、学習メンバーと協同で、実践をふり返ることの重要性が考えられる。このことは、子育て親の自己省察過程研究をより精緻化するための今後の課題としたい。

【引用文献・参考文献】

- M.コール『文化心理学』新曜社、2002年
 P.フレイレ『被抑圧者の教育学』亜紀書房、1979年
 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年
 D.シヨーン『専門家の知恵』ゆみる書房、2001年
 野末武義「子育て問題への家族療法的アプローチ」『子育て臨床の理論と実際』日本家族心理学会編、家族心理学年報20、金子書房、2002年
 吉田昇「共同学習論」『吉田昇著作集2 共同学習・社会教育』三省堂、1981年
 藤岡貞彦『社会教育実践と民衆意識』草土文化、1977年
 矢口悦子「わが国における共同学習論の系譜」『日本社会教育学会紀要』No28、1992年
 矢口悦子・柳沢昌一「共同学習の展開」『現代公民館の創造 公民館50年の歩みと展望』東洋館出版社、1999年
 宮崎隆志「現代民主主義と社会教育 一教育・労働・民主主義のトリアーデの視点から」『北海道大学大学院教育学研究科紀要第86号』2002年
 宮崎隆志「協同蓄積論の射程」『社会教育研究』北海道大学大学院教育学研究科社会教育研究室、2002年 No20
 宮崎隆志「協同における出会いと学び」『社会教育研究』北海道大学大学院教育学研究科社会教育研究室、2004年、No22
 R.D.レイン『ひき裂かれた自己』みすず書房、1971年
 G.ベイトソン『精神の生態学』新思社、2000年
 Y.エンゲストローム『拡張による学習』新曜社、1999年
 Charles H. Cooley, *Human Nature and the Social Order* Schocken Books, Inc, 1964年
 A.L.ストラウス(片桐雅隆訳)『鏡と仮面 アイデンティティの社会心理学』世界思想社、2001年
 Donald A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner* Jossey-Bass Publishers, 1987年
 カナダの子育てテキストを読む会・話す会発行『ノーバディズ・パーフェクト ペアレンツ』2003年
 宮坂広作『生涯学習と主体形成』明石書店、1992年
 拙稿「子育て問題学習実践における親の学習過程と意識変容」『社会教育研究』北海道大学大学院教育学研究科社会教育研究室、2007年 No25

¹ 例えば、先日、筆者は、大型スーパー駐車場の車の中で、泣き叫ぶ幼児(1~2歳前後)の姿を目撃した。「ほんの短時間であるし、子どもはぐっすり眠っているだろうから問題はないだろう」と、保護者は考えたのかもしれない。しかし保護者が車から離れた際に、子どもは目を覚まし、大泣きしていた。店のサービスカウンターに目撃内容を伝え、店員は情報内容を確認し、車の持ち主に直ちに車に戻る旨の店内放送を行った。その後、駐車場に戻ると、泣き叫んでいた幼児は車から「救出」されており、事なきを得たことが確認された。こうした出来事に見られるように「事件・事故」にまでは至らなくともこのような問題場面は、スーパー等で頻繁に目撃される。

² 野末武義は、子育て問題を「むしろ、今日の平均的な親たちが直面している子育てをめぐる問題」とし、この問題に対して家族療法の立場からこの問題をどう理解し、どう援助し予防することが可能かを提示している。

(出所:日本家族心理学会編「子育て問題への家族療法的アプローチ」『子育て臨床の理論と実際』家族心理学年報20、金子書房、2002年)

³ 宮坂広作『生涯学習と主体形成』明石書店、1992年、p54

⁴ カナダの子育てテキスト「NOBODY'S PERFECT」はシリーズ本5冊(『BODY』『SAFETY』『MIND』『BEHAVIOUR』『PARENTS』)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州の保健局との協同で開発された。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た。1997年に改定。改訂版は、連邦政府、州政府、準州政府の代表者に加え、子どもの発達の特長、専門家、非政府の親/子ども組織が協働して作成した。

⁵ このコメント付冊子を作成した学習グループが、「カナダの子育てテキストを読む会・話す会」である。上記の英語版テキストを翻訳しコメントをつけることを主な活動の目的とした。活動期間は2002年5月~2003年3月。2002年度のS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。学習成果物として上記テキストにコメントをつけ、「コメント付冊子」を発行した。

⁶ M.コール『文化心理学』新曜社、2002年、P187

⁷ Charles H. Cooley, *Human Nature and the Social Order* Schocken Books, Inc 1964, p184

原文では、“Each to each a looking-glass Reflects the other that doth pass”とある。

⁸ A.L.ストラウス(片桐雅隆訳)『鏡と仮面 アイデンティティの社会心理学』世界思想社、2001年、p45

⁹ Donald A.Schön, *Educating the Reflective Practitioner* Jossey-Bass Publishers 1987

¹⁰ *Ibid.*, pp253-254

¹¹ ドナルド・ショーン(佐藤学・秋田喜代美訳)『専門家の知恵』ゆみる出版、2001年、p219

¹² バザバ第13回でのメンバーの発言。

¹³ バザバのメンバーへききとり調査の中での発言。

¹⁴ バザバ第9回でのメンバーの発言。

¹⁵ カナダの子育てテキストを読む会・話す会発行『ノーバディズ・パーフェクト ペアレンツ』

(コメント付冊子:第1のテキスト)2003年、p4

¹⁶ 同上、p5

¹⁷ 同上、p5

¹⁸ 同上、p15

¹⁹ 同上、p22