



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	子育ての協同実践における学習の論理
Author(s)	榊, ひとみ
Citation	社会教育研究, 32, 7-20
Issue Date	2014-04-25
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/55324
Type	departmental bulletin paper
File Information	AN00231372_31_02.pdf



子育ての協同実践における学習の論理

榎 ひとみ*

目 次

1. 問題意識	7
2. 課題と方法	9
3. 「出来ない自己」と向きあう親の学習実践 P の意義と限界	10
(1) 学習実践 P の概要	10
(2) 学習実践 P の意義と限界	11
4. 学習実践 P の意義と限界を踏まえた実践 D の取り組み	11
(1) 実践 D の立ち上げの経緯	11
(2) 実践 D におけるスタッフの MTG と親の学習実践の組織化	12
(3) 親の学習とスタッフの学習の相互の連関と実践 D の支援の質の変容	13
5. 「出来ない自己」の意識化と他者との連帯の必然性	15
6. 結論	17

1. 問題意識

子育てが、独りの親によってのみ担われることの大変さ、困難さは想像に難くない。本論では、その困難性を「子育て問題」と定義し、この子育て問題の解決にむけた方法について検討してゆく。

子育て問題に対する日本の研究は、牧野の育児不安研究（1982）、大日向の母性研究（1982）によって本格的に着手されるが、これらの研究は、子育ての困難性を母親にその原因を求める「母親要因説」に対する批判として位置づけられる。

しかし、牧野、大日向の子育て問題理解においては、子育てにおける社会的な視点の重要性が強調されながらも、論理的には、社会的な問題としての関連づけが弱い提起であるがゆえ、子育て問題が、個別家庭の問題に矮小化されてしまう危険性を孕んでいる。子育て問題が個別家庭の問題に矮小化されてしまうと、現代日本の子育て家庭は孤立しやすい傾向にあるため（榎 2010 : 76-77）、

* 博士後期課程 3 年

親たちは更に分断される状況におかれることになる。

現代の親たちが、より分断されやすい状況にあることを子育て問題の本質と捉えた研究に汐見（2000）、小出（1999）の研究がある。汐見は、本来、子育ては地域の協働的なシステムの中で行われるはずであったにも拘わらず、そのシステムが解体され、親だけで子育てをせざるを得なくなったことを問題にしている。小出は、カナダの子育て研究を通して、子育てのしやすさや楽しさは、地域社会に育まれる相互扶助の関係性の中にあることを明らかにし、子育て問題の解決を「支えあいの子育て」に求めている。

子育て問題に対する解決には、およそ2つの視点に集約されると考えられる。第1は、地域の環境をより子育てしやすいものにしていくこと、第2は、子育ての主体である親自身が力をつけていくことである。汐見、小出の研究は、親の主体性を尊重する子育て支援のあり方を提起している点において、第1と第2の視点を併せ持つ提起であるといえるが、第2の視点である親の変容論理について、必ずしも明らかにしているわけではない。

第2の視点である親の変容に焦点化した研究に、中谷（2008）、東内（2009）、大豆生田（2006）の研究がある。中谷は、子育て支援スタッフが、親に「教える」支援の限界（中谷 2008：55）を指摘しているが、子育て支援におけるスタッフの意識変容の論理については明らかにしていない。また、東内は、子育て中の親を、福祉事業を利用するサービスの客体としてではなく、学習主体として捉えているが、サービス提供者である地域住民の学習の論理については言及していない。大豆生田は、Lave&Wenger のLPP論を援用し、「子育ての『支え合い』のコミュニティへの参加を通して『育ち合い』がうまれる」¹としているが、そうだとしたら、そのコミュニティ自体の学びの論理が焦点となるだろう。

大豆生田（2006）は、LPP論について「最初は素人であっても、あるいは周辺の参加であっても、その共同体につながることを通してそれぞれの個性的な参加を通して次第に『一人前』になっていくという学び合いの関係性や実践的活動への『参加』の重要性を強調しているのである」としているが、親たちの「それぞれの個性的な参加」の実現は、その共同体の質に規定されると考えられるため、共同体の質の変容論理が問題となる。

宮崎（2013）はLPP論について『『参加＝学習』論として理解されることもあるが、そのような表現は正確さを欠くように思われる²』とし、「個人の変容とコミュニティの変容は同時に進行する³』としている。宮崎の議論からは、LPP論をより具体的に精緻化するには、個人の変容とコミュニティの変容の同時進行メカニズムが分析の焦点となるだろう。

本論は、汐見、小出の子育て問題理解に立脚している。その上で、中谷、東内、大豆生田が議論している親の学習と、大豆生田のいう「支え合いの子育て実践」における実践内部の質の変化はどのように関連するのだろうか。本論の問題関心はこの点におかれている。

2. 課題と方法

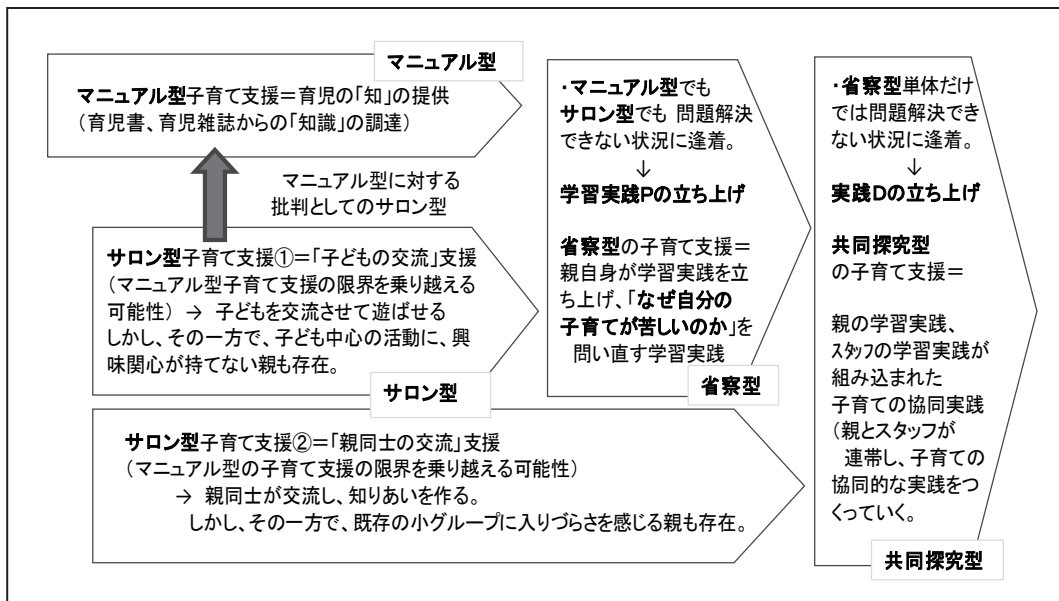
（課題）上記の問題意識に基づき、本論では、大豆生田のいう「支え合いの子育て実践」を「子育ての協同実践」とし⁴、「子育ての協同実践」における親の学習とスタッフの学習の相互の連関を、以下に述べる研究対象に限定して明らかにすることを課題とする。

このように課題を設定するのは、「子育ての協同実践」においては、親も主体的に実践を作っていくが、親の主体的な実践への関与が、実践そのものにある変化を齎し、スタッフと親とのあいだの「教え—教えられる」の一方向的な関係も、更新されていくのではないかと仮説的に考えるためである。

（対象と方法）当時、2歳児と5歳児を育てていた堤さん（仮名）と筆者が中心となって、2005年に活動した親の学習実践 P（以下、学習実践 P とする）と、学習実践 P の限界を意識した上で、2007年に堤さんが中心となって立ち上げた、子育ての協同実践 D（以下、実践 D とする）の2つの実践を本論の分析の対象とする。学習実践 P の意義と限界が、実践 D にどんな影響を与えているかを分析することで、上記の課題を明らかにしていきたい。筆者はアクションリサーチの手法を用い、学習実践 P、実践 D の2つの実践にスタッフとして関わった。本論では2つの実践のフィールドノーツ、聞き取り調査⁵から得られたデータを用いる。

学習実践 P と実践 D を本論の研究対象に取り上げるのは、第1に、学習実践 P が、既存の子育て支援の限界を乗り越える試みだったと考えるためである。親が地域の共同体から分断され、育児書や育児雑誌を頼みの綱とする「マニュアル型子育て」が登場したこと、その批判として登場した「サロン型子育て」が、必ずしも親のニーズに合致しているものではなかったということ、それらへの批判として、「自分の子育てがなぜ苦しいのか」を自分自身に問う「省察型」の子育て支援として、学習実践 P が位置づけられる点にある。

第2に、しかし、「省察型」の支援であっても、それが学習実践単体のみでは、ある限界に達するため、学習実践単体の子育て支援の批判として、スタッフと親が共に子育ての協同実践を作り上げていく実践 D を「共同探究型」支援実践として位置づけ、学習実践 P 単体と、実践 D 内で組織されている乳幼児の親の学習実践の違いを明らかにするためである。この違いを見ることによって、「親の学習実践は、子育ての協同実践本体にあるインパクトを齎すのではないか」という仮説を検討できると考える。親は、単なる「新参者⁶」ではなく、ある条件が満たされたとき、「古参者⁷」を変容させうる者として理解可能なのではないか。学習実践 P と実践 D は図1のように整理することができる。



【図1】子育て支援の類型と学習実践Pと実践Dの位置づけ

3. 「出来ない自己」と向き合う親の学習実践Pの意義と限界

(1) 学習実践Pの概要

学習実践Pは、堤さんが当時、ボランティアスタッフとして関わっていた子育ての協同実践C(以下、実践Cとする)が行われている建物の2階の一室を無料で借り、学習時間中の託児の手配、学習会の司会進行などを、堤さん⁸と筆者⁹が中心となって組織した学習実践である。活動は、2005年2月から9月までの期間で、15回の日程で行われた。小出がその著書のなかで紹介した、カナダの子育てテキスト「ノーバディズ・パーフェクト」を参照しながら、乳幼児を育てる親たちが、「自分の子育てがつらいのは何故か」という問いを立て、自分自身の子育てと向きあった。

学習実践の前半、親たちは、自分の母親の子育てを「反面教師」として語り、子育て問題を自分の子育てとは切り離し、外部の問題として理解していたが、学習実践の中盤では、「頑張れば頑張るほど辛くなる」子育ての矛盾が意識化され、省察の視点は、自分自身の子育ての価値観を形成してきた自分の育ちの問題へと移った。参加者のひとりである森さん(仮名)は、小さい頃から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、それゆえ「理想の自己像」を追い求めざるを得ない苦しさを吐露した。森さんの自己開示がきっかけとなり、他の親たちも「自分だけが弱いのではない」「みんな弱い」ということが意識化されていった。そうした「弱い自己」「出来ない自己」(榎 2007b: 175)も他者から承認されることで、自己に対する信頼と自己肯定感が回復していった。

学習実践の終盤、それまでの語りを筆者が文字スクリプト化し、その内容を学習実践にフィードバックした。それにより、自分たちの学習実践そのものが対象化され、「自分たちと同じ立場にいる他の親に自分たちの学びを役立てたい」という思いが学習メンバーの間に高まっていった。

(2) 学習実践 P の意義と限界

学習実践 P においては、「体罰をやめたいのにやめられない時期があった」ことなども、話し合われた。現実の自己を語っても「責められない」という「場への信頼」のもと、自己開示と自己肯定感の回復が進んでいった。

しかし、学習実践 P で語られた内容を公表しようという議論のなかで、公表を拒むメンバーが現れた。このことは、学習実践 P においては、率直に語れることも、その外部においては、信頼関係が形成されていないため、葛藤（榊 2007b : 174）状態が生まれたのではないかと考える。

学習実践 P の意義は、子育て中の親が、「出来ない自己」と向き合ったからこそ見えてくる自己の限界の意識化にあると考える。しかし、その限界の意識化を実践のレベルでどう活かすのかについてまでは見通せず、結果的に、学習の成果は、学習実践 P の内部に留まり、それを地域の資源として活用することができなかった。この点が、学習実践 P の限界であると考ええる。

4. 学習実践 P の意義と限界を踏まえた実践 D の取り組み

(1) 学習実践 P の限界と実践 D の立ち上げの経緯

学習実践 P での学びを終えた学習メンバーのあいだには、仲間としての連帯意識が芽生え、学習実践 P 終了後も、学習メンバーの有志が集い、親同士の学習会は続けられた。

しかし、その学びの内容は、個人の成育歴や、アダルトチルドレン問題といった、個人の問題に焦点化され、堤さんは学習実践そのものに限界を感じ、学習実践から退いた。

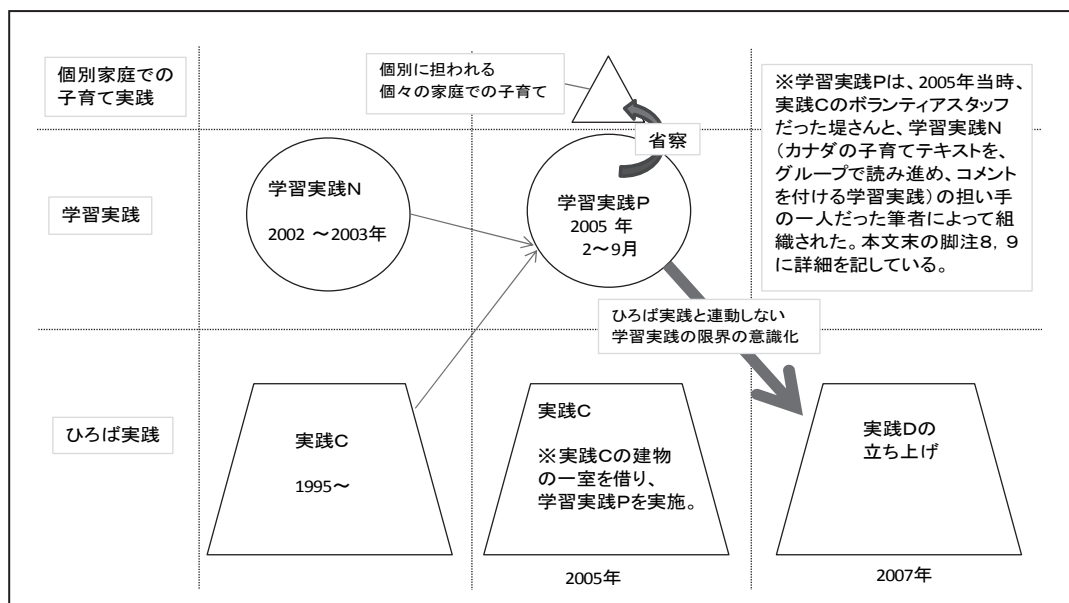
当時、堤さんは、子どもが通っていたキリスト教会系の E 幼稚園の PTA 役員をしていたが、2006 年秋の E 幼稚園将来構想委員会¹⁰の場において、堤さんがボランティアスタッフとして関わっていた実践 C の取り組みを報告したのがきっかけとなり、堤さんは、E 幼稚園将来構想委員となった。こうして、堤さんの生活圏域により近く、より頻繁に出入りしている実践 D に、堤さんの活動の重心は移されていった。

実践 D は、E 幼稚園将来構想委員会での議論と、2006 年度の準備期間を経て、2007 年 6 月に立ち上がった。E 幼稚園のホールと園庭、幼稚園に隣接する建物の 2 階を拠点とし、地域の赤ちゃんとお年寄りの誰もが気軽に立ち寄ることができる場づくりが模索された。

立ち上がり当初の 2007 年度は、将来構想委員会の議論をうけ、親がひろば¹¹実践に主体的にかかわること、親を「お客さんにしない」という理念のもと、実践が開始されたが、その理念を現実の

ものとするためにスタッフは具体的にどうすべきなのかに関する具体的な合意はなされておらず、親にとってもスタッフにとっても困難極める状況に陥っていた。

2008年度はスタッフ同士のコミュニケーションをとることを目的としたスタッフミーティング（以下、スタッフMTGとする）の設置など、実践の基盤が形作られていった。ここまで述べた学習実践Pと実践Dの経緯と、個別家庭での子育て実践、学習実践、ひろば実践の関連を【図2】に整理した。



【図2】学習実践Pと実践Dの経緯と個別家庭での子育て実践、学習実践、ひろば実践の関連

(2) 実践DにおけるスタッフのMTGと親の学習実践の組織化

実践Dでは、2007年度の活動においてスタッフの間で意思疎通が十分に行えなかった事実を踏まえ、ひろば実践の状況をスタッフ間で共有・把握できるように、2008年度に、スタッフMTGが定例化された。スタッフ同士が、しっかりとコミュニケーションをとれるような場の雰囲気と、スタッフの間で、「支えあう関係性」が育つような配慮がなされたといった。ひろば実践の基盤作りとして、スタッフ間の信頼関係の構築が目指された。

スタッフ間の意思疎通とひろば実践が軌道に乗ったことを受け、2009年度からは、堤さんを中心に、乳幼児の親同士の学習実践（以下、親の学習実践とする）が組織されている。名称は、「就学前の子どもを持つ親のおしゃべり会」「未就園児の親のための学習会」と変化しているが、親の学習実践の根底には、親が自己表現し、自己開示するなかで、本来持っている自分の力に気付き、自己肯定感を回復していくことがその目的に据えられている。

実践 D では、2009 年度から 2013 年度までに、延べ 23 回の乳幼児の親の学習実践が組織されている。この学習実践に参加した親たちの全員がスタッフになるということはない。また、この学習実践が実践 D の次世代の担い手育成の場となることをその直接的な目的とはしていない。しかし、現在、事務局リーダーの辻さん¹²（仮名）、事務局副リーダーの峰さん¹³（仮名）は 2009 年と 2010 年度の、また、現在ひろばスタッフをしている秦さん（仮名）は、2010 年度の親の学習実践の参加者であった。2013 年度の参加者の乾さん（仮名）も 2015 年度の事務局ボランティアに立候補したという¹⁴。

また、2011 年度の学習実践の参加者である岡さん（仮名）、2012 年度の参加者である伴さん¹⁵（仮名）、藤さん（仮名）は、頻繁に実践 D に訪れ、ひろば実践において、初めて参加する緊張気味の親に対して、緊張を解すような会話のきっかけを作ったり、打ち解けた雰囲気を作るなど、実践 D のひろばにおいて、参加する親にとって安心できる場となるようなふるまいをしていることが確認されている¹⁶。

(3) 親の学習とスタッフの学習の相互の連関と実践 D の支援の質の変容

実践 D は、2007 年度の立ち上げ期を経て、2008 年度にはスタッフ間の意思疎通を図るためのスタッフ MTG が定例化し、2009 年度からは、ひろばスタッフのふり返りを目的としたひろばスタッフ MTG と親の学習実践が組織されている。ここでは、ひろばスタッフ MTG と親の学習実践の基盤が形成され、学習実践の形式的段階となる 2009～2010 年度と、ひろばスタッフ MTG と親の学習実践の経験が蓄積され、学習実践の実質的段階となる 2011～2013 年度の実践 D の支援の質の変容について検討する¹⁷。

実践の展開過程としては、まず、ひろば実践のみが組織され、その後、ひろば実践の内容を共有するためのスタッフ MTG が設置された。実践 D の「実践と省察」の基本的な枠組みは 2008 年度に形作られ、ひろば実践の基本形が定式化されることとなった。

実践上の基礎固めが完了した 2009 年度には、学習実践 P の意義をふまえ、乳幼児の親同士が学び合うことの重要性を感じていた堤さんが中心となって、親の学習実践を立ち上げることとなった。親の学習実践を経験した親たちのなかには、辻さん、峰さん、秦さんのように、スタッフとなるメンバーもいる。それは、個別の家庭で個々に行われている子育ての限界に気づき、その限界を、ひろばで日常的に行われている子育ての協同的な実践で乗り越えるという解決方法を見出したためと考えることができるだろう。

親の学習実践の立ち上げ当初にスタッフが認識していた親の学習実践の目的は、乳幼児の親同士が、悩みを語りあうなかで、自己肯定感を回復し、自信をもって子育てできるようになることにあった。スタッフの、親の学習実践に対する意味づけは、親自身の自己肯定感回復といった、「親の個別的な意識変容に対する期待」といってもよい。

しかし、実際には、ひろばに参加する親のなかには、ただ単にひろばに参加するだけでなく、参加者の視点から見出されるひろばの課題をスタッフと共有し、その課題が解決されるように、スタッフと共に行動に移していくこと、ひろばをよりよいものにするためのアイデア提供など、親からの主体的な働きかけもあった¹⁸。

「親が自分自身を助けるためにひろばに参加していることが、実は、ひろばのためになっているのだ」という気づきがスタッフに生まれると、スタッフは、自分たちのすべき支援の内容について考えざるを得なくなる。

スタッフの槇さん（仮名）は、「助けの手が必要な親」に個別的に手を貸すことは簡単だが、あえて直接的な個別的支援をするのではなく、ひろばにいる別の親に、「助けてもらえないか」と声をかけているという。助けを必要とする親は、「周りに悪いから」「迷惑がかかるから」という理由で、自分で何とかしようとするが、槇さんや、それを見ている別の親が、その場にいる他の親に、助けが必要な状況を説明し、「少しの時間、手を貸してほしい」と頼むのだという。助けが必要な親は申し訳なさそうにしているというが、槇さんは「お願いなので、助けてもらってほしい。誰かが参加者さん同士で頼んでくれると又他の人が頼みやすくなる。前例を作ってくれれば助かる」と伝えたという。槇さんの言葉に「ひろばのためになるのなら」と他の親に助けを求めたという¹⁹。

槇さんは、「親が他の親にひろばで助けを求める」ことは、別の場面で「他の親が頼みやすくなる」状況を作り出すことに繋がるとし、「助けを求めること」に対して、助けを必要とする親とは、異なる意味づけをしている。槇さんの「助けを求めること」の新たな意味付与によって、親は「自分が助けを求めることが、実は助けを求めやすい雰囲気ひろばづくりのためになるのだ」ということを意識できるようになるのではないかと考える。

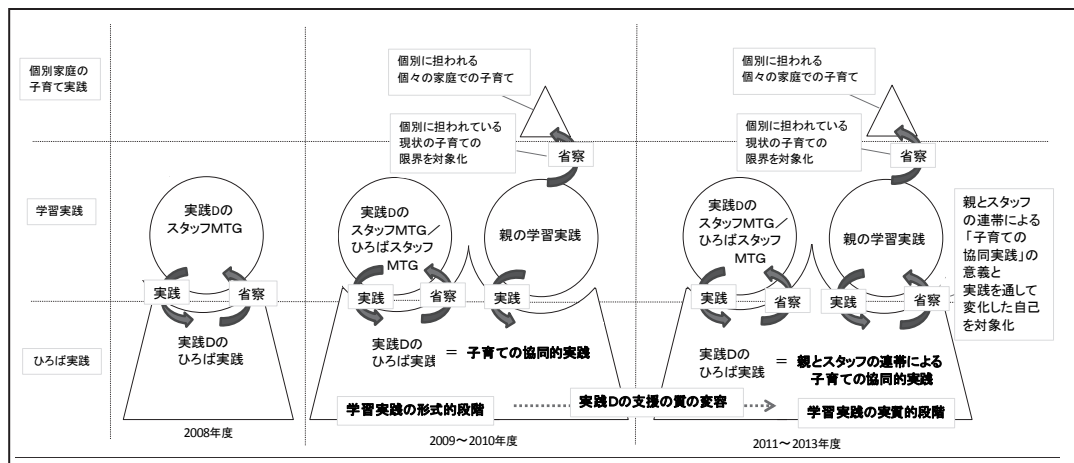
ひろばが親同士の助け合う場として機能しはじめると、スタッフには、ひろばがスタッフのみで成り立っているのではなく、親とスタッフの連帯によって、子育ての協同的な実践であるひろばが成立していることが意識化される。親の持っている主体的な力に気が付くとき、スタッフはそれまでの親への対応を振り返らざるを得ない。スタッフが、ひろばでの親の主体的な動きや働きかけを意識化できるか否かが、ひろば実践の可能性を開くか閉ざすかの鍵となるのではないかと考える。

こうして、親とスタッフが連帯し、子育ての協同的な実践としてのひろばが作られていくと、親の学習実践における省察の対象にも変化が見られるようになる。

2013年度の親の学習実践では、乳幼児の親の要望により、「カナダの子育てテキストから学ぶ」というテーマで学習実践が行われた。親たちは、スタッフが企画した2回の学習を終えた後も、スタッフとともに、新しいコメントを集め、2014年3月に、自分たちのコメントを新たに加えたテキストを発行した。そのテキストの巻末には、個別に行われている家庭での子育ての限界²⁰と、実践Dのひろばで協同的に行われる子育て実践の意義と、その活動のなかで自分自身が変化したことが対象化されている²¹。

ここに、学習実践Pと、「学習実践の実質的段階」にある実践Dのひろば実践と連動して行われている親の学習実践の違いが見て取れる。学習実践Pの省察の対象が、個別の家庭での子育ての限界であったのに対し、実践D内の親の学習実践における省察の対象は、個別の家庭での子育ての限界と、それを乗り越える子育ての協同実践の意義と、その実践を通して変化した自分自身の姿であり、問題解決の方法とその結果までもが、省察の対象となっている点にその違いがあるといえる。

実践自体が協同的に展開してゆくことによって、省察の内容も協同的なものに変化し、その協同的な実践に関わる自己の変化までもが省察の対象に加わっていたことが、本章の分析から言えるのではないかと考える。【図3】に実践Dにおける親の学習実践での省察の内容の変化と実践Dの支援の質の変化を整理した。



【図3】実践Dにおける親の学習実践での省察の内容の変化と実践Dの支援の質の変化

5. 「出来ない自己」の意識化と他者との連帯の必然性

前章では、親の学習実践を通して、親が個別に担われている現状の子育てを対象化できたことにより、子育ての協同実践である実践Dのひろばに参加することの必然性を検討したが、本章では、親の学習実践、スタッフの学習の場として機能しているひろばスタッフMTGの2つの学習実践をとりあげ、その学習の構造を検討してゆく。

親の学習実践においては、第1に、親のそれぞれの子育て実践が省察され、個別に担われている現状の子育ての限界が対象化される。親である自分が一人で奮闘しても、「出来ない自己」ばかりがクローズアップされる。省察の対象は、個々の家庭での子育てである。そうした状況が、参加者の親によって語られ始めるとき、親たちは、「悩んでいるのは自分だけではなかった²²⁾」ことに気付く。

「出来ない自己」を語り始めるには、その場が「安全・安心²³」な場であることが要請されるが、ファシリテータ役²⁴の先輩親や実践 D のひろばスタッフがその役割を果たし、安心して自己開示できる場の雰囲気を作っていたことが確認されている²⁵。そうした場が整って初めて、親たちは、自分の思う通りにはいかない子育ての辛さや苦しさを開示していく。時に涙し、自分の力不足に対して自分を責めるが、語りあうなかから、それが、自分だけではないことを知り、「子育てでうまくいかない自分」を責め続けることから解放されていく。

この点については、ひろばスタッフ MTG の場においても、同様の流れを確認することができる。実践 D は、2011 年度の下半期より B 市の地域子育て支援拠点の 1 つに選定されたが、拠点事業化以降、毎回のひろば終了後に、その日の実践をふり返る場が設けられている。その場において、その日の活動で特に対応に苦慮した点がスタッフのあいだで共有されている。また、ひろばスタッフの要件は、「ひろばスタッフ MTG」に出席することであるが、その場では、ひろばスタッフとして、ひろばでどんな力を発揮すべきなのかが検討される。例えば「あの場ではこんな対応をしたが、本当にあの対応でよかったのだろうか²⁶」といったスタッフの戸惑いや判断に悩む内容などが共有されるのである。それは、当該スタッフの「今までのやり方が通用しない」場面との遭遇であり、にもかかわらず、「既存のやり方しか思いつかなかった」ために「自己の限界を知る」局面である。他スタッフに「自己の限界」を開示することは、不安や緊張感を伴うが、「受け止めてもらえるだろう」という見通しのもと、実践上の課題や限界が共有されていく。

実践 D では、実践がうまく立ちゆかないのは、「個人の資質の問題」として、理解されるのではなく、「組織全体の問題²⁷」として理解され、スタッフ個人が「全てをカバーできなくても、できない事は他のスタッフとの連携で行えばよい²⁸」としている。実践 D では、スタッフ自身も「限界のある存在」という理解が、活動の前提にあるといえる。

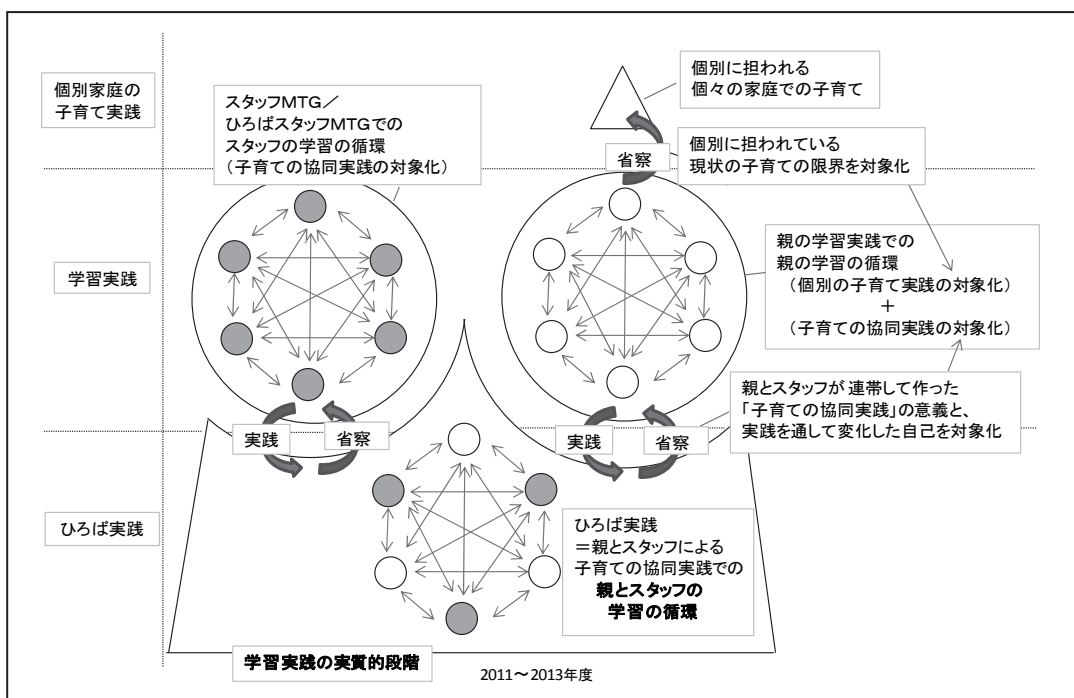
実践 D においては、親も、スタッフも「出来ない自己」を抱える「限界のある存在」として自分自身が理解されている。こうした自己理解が他者との連帯の必然性を齎すのではないかと考える。親の学習実践においても、ひろばスタッフの MTG においても、自分の実践と真正面から向き合うからこそ、等身大の「限界がある自分自身」を見出すことができ、「出来ない自己」を意識化できるからこそ、他者とのつながりのなかで「出来ること」や限界突破の道筋が見いだされていく。

実践 D における「出来ない自己」の意識化とそれを開示することの意義は、学習実践 P を経験した堤さんが、実践 D に持ち込んだ学習のエッセンスだったのではないかと考える。学習実践 P における学習の意義は、「出来ない自己」と真摯に向き合ったからこそ見えてくる自己の意識化にあり、その意識化があるからこそ、限界突破の方策として、「他者との連帯」が必然的に要請されるのではないかと考える。「他者との連帯」とは、実践 D においては、具体的には、親同士の連帯、スタッフ同士の連帯、親とスタッフの連帯 3 つに分類されるが、親もスタッフもお互いが有限な存在であるということが意識されている実践 D においては、親同士の関係、スタッフ同士の関係は、「対等・

平等な関係」にならざるを得ない。その「対等・平等な関係」を基盤として運営されている実践 D のひろば実践においては、親もスタッフの関係性も、子育ての協同実践を作っていく対等な者同士という理解²⁹が可能なのではないかと考える。

実践 D では、スタッフは、どの親にとっても自分が尊重されていると感じられるような配慮や場の雰囲気づくりといった、場の在り方そのものをマネジメントする独自の役割と機能を担っていたことが槇さんの事例から読み取れるが、その役割と機能を基点として、親とスタッフとの間には、学習の循環が生まれていたといえるのではないかと考える。

実践 D における親とスタッフの学習の連関は【図 4】のように整理できると考える。



【図 4】学習実践の実質的段階の実践 D における親とスタッフの学習の循環構造

6. 結論

本論の課題に対する結論は、【図 3】【図 4】としてモデル化できると考える。本論では、子育ての協同実践における学習の論理について、学習実践 P と実践 D を事例とし、検討してきたが、実践 D においては、親とスタッフが連帯して作り出すひろば実践を媒介項として、親の学習とスタッフの学習は循環する構造を有していると考えられる。子育ての協同実践においては、他の親に助けを

求める親も、助けを求めやすいひろばの雰囲気を作るという意味で、ひろばづくりに寄与していた。そうした意味において、子育ての協同実践は「循環型の支援構造」(榊 2013a : 8-9)を有しているといえるが、循環型の支援構造をもつ実践は、循環型の学習構造を持つということが仮説的にいえるのではないかと考える。

「子育て問題」を本質的に解決しようという点においては、親もスタッフも互いに、フレイレのいう「共同探究者」(1979:144)であると言えるのではないか。子育ての協同実践においては、親もその担い手となる。それは、個々の家庭での子育ての限界が対象化され、個別的な子育ての限界を子育ての協同実践で乗り越えようという意図があるからだと考える。親が主体的に実践に関わっていくことによって、スタッフは、親の持っている潜在的な力に気付くとともに、その力に働きかけ、それを引き出すような支援のあり方を模索していくようになる。子育ての協同実践におけるスタッフの役割は、親の潜在的な力を十分に引き出せるような場を作る「メタ的な支援」であると考えられる。

本論の意義は、フレイレのいう「省察」と「行動」を統一的に捉えることの必然を、子育て問題の解決の主体者としての親とスタッフに関して、実証的に捉えた点にあると考える。つまり、子育ての協同実践に、親が参加していくことは必然だったということ、そして、その実践自体が、親とスタッフの連帯により、協同的に展開していくことで、省察の対象も変化していくということを明らかにした点にあると考える。

省察の質が変化するのは、協同的な実践が先行して展開するためであるが、省察することの必然性とは、協同的な実践が実践者本人の意図を超えて、意図する以上のものを生み出すため、その「意図しないもの」が一体何だったのかを明らかにする必要があるためではないかと考える。学習実践Pのように、子育ての協同的な実践と切り離された省察の場において、個別の家庭によって担われる子育て実践の限界が意識化されたとしても、問題解決の方策は見出されない。この点において、個別な子育ての限界が意識化され、尚且つ、それを乗り越えるための協同的な子育て実践が展開される時、子育て問題は解決されるのではないかと考える。

最後に、この場をかりて、学習実践Pおよび実践Dに関わった全ての方に感謝の言葉を述べたい。個別的に担われる子育ての苦悩と、人々との連帯によって担われる子育ての喜びと協同的实践を通じた親自身の変容のうえに、この論文が成り立っているためである。

¹ 大豆生田啓友 (2006)、p 225

² 宮崎 (2013)、p70

³ 同上、p71

⁴ 大豆生田の「支え合いの子育て実践」という表現を、「子育ての協同実践」とする理由については、「支え合う」という語が、個人間の相互扶助を印象づけると考えるためである。本論では、個人間の相互扶助も議論に含めるが、本論は、「子育ての協同実践」として位置づける「ひろば実践」に、親もスタッフも支えられるという視点に立つため、「子育ての協同実践」という語を用いることとする。

⁵ 学習実践Pの学習メンバーへの半構造化インタビューは2005年10～11月に実施した。実践Dのスタッフ及

- び親への調査は、2011 年 5 月～2012 年 1 月にかけて半構造化インタビューを実施し、追加調査を 2013 年 6 月～9 月、2014 年 1 月～3 月に行った。
- ⁶ レイヴ&ウェンガー（1993）、p 34
- ⁷ 同上、p 34
- ⁸ 堤さんの実践的な基盤を作ったのは、実践 C である。実践 C は A 県 B 市で 1995 年に民間の団体として設立された。実践 C は、障がいのある人もない人も、赤ちゃんからお年寄りまでの誰もが気軽に訪ねることのできる居場所として、地域住民に開放されている。
- ⁹ 筆者は、B 市近辺の民間の社会教育関係者や市民が中心となって 1995 年に組織化した「B 子育てネットワーク」に 1999 年から参加し、2002 年に「B 子育てネットワーク」の有志が立ち上げた「学習実践 N」において学習の組織に携わった。学習実践 N では、小出がその著書で紹介した「Nobody's Perfect」を日本語に翻訳し、さらに学習メンバーが、現代日本の子育て状況をふり取り、コメントを付けた。「学習実践 N」は、B 市女性センター（当時）の 2002 年度の「男女共同参画活動支援事業」の対象に選定され、助成金を得て 2002 年 5 月から 2003 年 3 月まで活動を行った。尚、学習実践 N で作成されたテキストが、学習実践 P で用いられた。
- ¹⁰ E 幼稚園将来構想委員会における議論では、一人一人の子どもが尊厳を持つ存在として尊重され、安らぎを感じながら育て行けるためには、自由に集い、遊ぶことのできる「場」が必要であることが確認された。その「場」をつくっていくのは、幼稚園教諭が主体となるのではなく、親たちが主体となって運営するスタイルが模索された。
- ¹¹ 実践 D においては、実践 D の事業の根幹となる地域住民の交流の場を「ひろば」と呼んでいることから、本論においても「ひろば」という表現を採用する。本論では「ひろば」を赤ちゃんからお年寄りまでの誰もが自由に参加し、交流することのできる場と定義する。「ひろば」という用語自体は、NPO 等の市民活動から誕生した「つどいの広場」から派生している。
- ¹² 2013 年度の事務局長の辻さんは、2014 年 3 月のきき取り調査の中で、2009 年度に参加した親の学習実践について「前は、「こんなこと言ったら、おかしいって思われるんじゃないかな」と、言葉を飲み込んでいたことも、そこでは、みんなが「わかる、わかる」という感じになって、「私も言っていいた」と思った。言ったことに対して「そうだねよ」って言ってもらって、すごく安心した。みんなが共感してくれて、「承認」というか、「承認された」のが私にはすごく大きい。」とコメントし、親の学習実践の意義を「共感と承認」としている。親の学習実践を経て、事務局長として、他のスタッフが「承認されている」という感覚を大切にしているという。「みんな、やっぱり「いいんだ！」って思われたいでしょ？だから、（他のスタッフが）「その場においてよかった」って思ってもらって、「居心地が悪くないようにしたい」と思うし、意見を言いやすくなりたいって思う。」とコメントし、親の学習実践での「共感と承認」を事務局ミーティングの運営の場でも反映させている様子がみてとれる。
- ¹³ 2013 年度の副事務局長の峰さんは、2014 年 3 月のきき取り調査の中で、2009 年度に参加した親の学習実践では「気持ちを分かち合う」ことの重要性を感じたとコメントしている。学習実践の後のひろばでも、一方的に自分の意見を押し付けるのではなく、「人の話を聞いたときには、「ああ、分かる、そうだね」という方向で言ってあげたい」とし「気持ちを分かち合う」ことを大切にしている様子が見て取れる。
- ¹⁴ 2014 年 3 月 28 日の乾さんへのインタビューより。
- ¹⁵ 伴さんは、現在 2 歳の子を育てているが、実践 D から離れた場所に引っ越したのちも、実践 D に参加している。引っ越し先で出会った親に、実践 D の学習実践を紹介するなど、実践 D のスタッフが直接アプローチすることができない親に、実践 D の活動の情報を提供していたことが 2014 年 1 月の聞き取り調査の結果から明らかにされた。ひろばに参加していない親が、孤立から解放されるような糸口を紹介しようという伴さんの意図があることが見て取れる。
- ¹⁶ 岡さん、伴さん、藤さんへの聞き取り調査（2013 年 9 月）のデータより。拙稿（2013c）、p4 参照。
- ¹⁷ 2010 年度と 2011 年度との間に時期区分を設けた根拠については、拙稿（2013c）、p20 参照。
- ¹⁸ 拙稿（2013c）、p p 13～14 参照。
- ¹⁹ 2014 年 3 月に行われた実践 D のひろばスタッフ MTG 及び横さんへの調査（2014 年 3 月）より。
- ²⁰ 「子育てでとても苦しい気持ちになったり、孤独に感じたり、ずっとずっと泣きながらもがいていた（岡さん）」「子育てが難しく、逃げ出したくなる（岡さん）」「子どもが苦手な私（伴さん）」「親も子も息苦しくなる（岸さん、仮名）」「お母さんの精神的な負担（浦さん、仮名）」「知りあいはゼロ、不安でいっぱい（私（乾さん、仮名））」
- ²¹ 「一緒に我が子を見守ってもらって。実践 D に最初に来た日とは私の気持ちが変わった。子育ては難しく、逃げ出したくなる時もあるけれど、でもやっぱり楽しくて、子どもたちの毎日をまだまだ見守っていたい。見逃せない！って思えるようになった（岡さん）」「みんなで子どもを見あう実践 D にいくなよって、いつの間にか他の子と自然に接することができるようになっていた。私がこんな風になつたのは、スタッフの方々が子どもと親に本当に親身に寄り添ってくれること、自分を親として頑張っていると認めてくれること、

参加者のママたちの『子どもたちをみんなで見合う』自然な雰囲気のおかげ。私の子育ては実践 D 抜きでは語れない。(伴さん)「皆で子どもを見守る姿勢ができていて、臨機応変に対応してくれるし、とっても許容範囲が広いのも嬉しい。『みんなで』『一緒に』という気持ちが伝わってくるので、親も子も居心地の良い場所。

(浦さん、仮名)「子どもたちをみんなで見合おうというスタッフ。ここなら子どもを連れてこれそうと思い、ほっとした。今では実践 D なしの生活なんて考えられない。自分も楽しいし、行って元気になれる実践 D。子どもたちをみんなで見合う雰囲気、すごく素敵。スタッフや先輩お母さんたちの子どもたちへの関わり方、声のかけ方、考え方、本当に勉強になる。実践 D の存在に助けられて、自分にできることがあれば、小さな事でも手伝いたいと思うようになった。(乾さん、仮名)」

²² 2011 年度の親の学習実践に参加した南出さん(仮名)のコメントより。

²³ 拙稿(2013b)、p50

²⁴ 2009～10 年度の親の学習実践には他団体からファシリテータ役として、3 児の親である館さん(仮名)を招いたが、2011 年度からはひろばスタッフの堺さん(仮名)と筆者がファシリテータをつとめている。拙稿(2013a) p3 参照のこと。

²⁵ 2010～2013 年度の親の学習実践のアンケートより

²⁶ 2013 年 4 月 2 日開催の「ひろばスタッフ MTG」の記録、2014 年 2 月 21 日開催の「ひろばスタッフ MTG」の記録より。

²⁷ 2014 年 2 月 21 日開催の「ひろばスタッフ MTG」の記録、スタッフ MTG での堤さんの発言より。

²⁸ 2014 年 3 月 11 日の「ひろばスタッフ MTG」での湊さん(仮名)の発言より。

²⁹ この理解は、親がひろば実践でその主体性を発揮することで、実践に変化が齎されること、その変化をスタッフが認識することによって、スタッフ自身が自身の実践の質を問い返していた事実から導き出せると考える。

<引用文献・参考文献>

Freire, Paulo (1996) translated by Myra Bergman Ramos. - New rev. *Pedagogy of The Oppressed*, Penguin Books

フレイレ, パウロ (1979) 小沢有作, 楠原彰, 柿沼秀雄, 伊藤周訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房

レイヴ, ジーン/ウェンガー, エティエンヌ (1993) 佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書

宮崎隆志 (2013) 「コミュニティ・エンパワメントの論理 —自立支援との関わりで—」『臨床教育学研究』第 1 巻、日本臨床教育学会、pp68～88

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

牧野カツコ (1982) 「乳幼児をもつ母親の生活と＜育児不安＞」『家庭教育研究所紀要』第 3 号

中谷奈津子 (2008) 『地域子育て支援と母親のエンパワメント』大学教育出版

大日向雅美 (1982) 「母性を問い直すとき」佐々木保行他『育児ノイローゼ』有斐閣新書

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

榑ひとみ (2007a) 「子育て問題学習実践における親の学習過程と意識変容」北海道大学大学院教育学研究科社会教育研究室『社会教育研究』第 25 号、pp9～23

榑ひとみ (2007b) 「子育て問題学習における省察的自己教育過程 —省察の媒介としての鏡(mirror)に着目して—」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第 103 号、pp163～178

榑ひとみ (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』第 110 号、pp65～84

榑ひとみ (2012) 「子育て問題研究の展開と課題」北海道大学大学院教育学研究院社会教育研究室『社会教育研究』第 30 号、pp13～25

榑ひとみ (2013a) 「地域子育て支援拠点における学習と連帯 —乳幼児の親に即して—」北海道教育学会『教育学の研究と実践』第 8 号、pp1～10

榑ひとみ (2013b) 「子育て問題学習の展開論理」北海道大学大学院教育学研究院社会教育研究室『社会教育研究』第 31 号、pp41～53

榑ひとみ (2013c) 「地域子育て支援拠点におけるスタッフの学習と連帯」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第 119 号、pp1～26

汐見稔幸 (2000) 『親子ストレス 少子社会の「育ちと育て」を考える』平凡社新書

鈴木佐喜子 (1999) 『現代の子育て・母子関係と保育』ひとなる書房

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して—」『日本社会教育学会紀要』No.45, pp21～29