



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	子育てにおける学習と連帯 : 子育てにおける連帯を生成する学習の展開論理
Author(s)	榊, ひとみ
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(教育学)
Dissertation Number	甲第11859号
Issue Date	2015-03-25
DOI	https://doi.org/10.14943/doctoral.k11859
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/59189
Type	doctoral thesis
File Information	Hitomi_Sakaki.pdf



子育てにおける学習と連帯
— 子育てにおける連帯を生成する学習の展開論理 —

榊ひとみ

《目次》

はじめに.....	3
序章 先行研究の子育て問題理解・把握の展開過程 — 先行研究は子育て問題をどう理解・把握してきたか	
第一節 問題意識.....	6
第二節 課題と方法.....	6
第三節 育児不安研究の展開論理.....	7
第四節 ポスト育児不安研究の展開論理.....	9
第五節 本章の結論と次章の課題.....	12
第一章 子育て家庭の孤立化の論理 — 先行研究の到達点と本論の課題設定	
第一節 はじめに.....	13
第二節 課題と方法.....	13
第三節 仮説1における3つの要素の検討.....	15
第四節 仮説1における3つの要素の相互の関連.....	23
第五節 子育て問題に構造的視点を与える小出の研究と汐見の研究.....	25
第六節 子育てにおける孤立問題から解放されるための「連帯」の構造的理解.....	27
第七節 本章の結論と本論の基本課題の提示 — 子育てにおける学習と連帯の関連を問う.....	29
第二章 子育て問題学習実践における学習と連帯 — 学習実践Pを事例として	
第一節 子育て問題学習実践における親の学習過程と意識変容 — 子育ての規範意識の対象化 —	31
第二節 子育て問題学習実践における親の意識変容のメカニズム.....	38
第三節 本章の結論と次章の課題.....	52
第三章 子育て問題学習実践の限界を乗り越える 子育ての協同実践における学習と連帯 — 実践Dを事例として	
第一節 子育ての協同実践における乳幼児の親の学習と連帯.....	55
第二節 子育ての協同実践におけるスタッフの学習と連帯.....	69
第三節 本章の結論と次章の課題.....	89
第四章 子育ての協同実践における学習の論理 — 学習実践Pと実践Dを事例として	
第一節 課題の設定.....	91
第二節 学習実践Pの意義と限界を踏まえた実践Dの取り組み.....	91

第三節 「出来ない自己」の意識化と他者との連帯の必然性.....	95
第四節 本章の結論と子育ての協同実践学習段階における学習と連帯.....	98
終章 結論	
第一節 各章の要約.....	100
第二節 本論で明らかにされたこと.....	101
第三節 本論の基本課題に対する結論.....	102
第四節 子育て家庭の孤立の悪循環は書き換え可能か.....	104
第五節 本論の限界と今後の研究への展望.....	105
初出一覧.....	110
引用文献・参考文献.....	111

はじめに

1. 問題の所在

わが国においては、高度経済成長期以後、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ゆきづまりを見せ始めた。本論では、この「ゆきづまり」を「子育て問題¹」とし、この子育て問題の解決に向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）により、本格的に着手されるが、これらは、「子育ての困難性は母親が原因」とする久徳（1979）、平井（1981）の「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、結果的には、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、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かかわらず、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。

汐見、小出の研究は、どちらも地域の環境をより子育てしやすいものへと変革していくことを提起しているが、それに携わる人々の変化についてはどのように考えればよいのだろうか。というのも、地域の子育て環境の変革には、それを実践する人々の存在が欠かせないが、その人々も、その実践に関わることによって、変化してゆく存在であると考えためである。このため、子育て問題の解決は、子育ての環境に対するアプローチと、その環境を形成する主体に対するアプローチの二つが、考慮されなければならないだろう。

より詳しく述べるならば、第一は、地域の環境をより子育てしやすいものにしていくこと、第二は、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、第一と第二の視点を併せ持つ提起であるといえるが、第二の視点である親の意識変容の論理について、必ずしも明らかにしているわけではない。換言すれば、子育て問題を解決するための学習とはどのような質をもつ学習なのかについては、明らかにすべき課題として残されており、子育て問題研究を前進させていくための課題となる。

本論では、子育ての主体である親自身の変容論理を含めた議論を提示し、汐見、小出が切り拓いた子育て問題研究の到達点を、更に一步前進させたい。

親は、学習によって自らを変革し、その変革によって子育ての環境を変革させうる存在である。しかし、それが現実のものとなるには、親は何らかの支援を必要とする。親は支援を受けつつ学ぶ存在であり、学びつつ誰かを支える存在でもある。

親が、自らの子育てを、日々の子育てにおいて充実と喜びを実感できるような営みとするには、親には、どのような支援と学習が必要なのだろうか。また、親が充実感を持って子育てに向き合えるような支援実践を行えるようになるためには、支援実践のスタッフにはどのような学習が必要なのか。本論の問題意識は、この点におかれている。

¹ 本論の序章、第一章では、先行研究が子育て問題をどう把握・理解してきたかを検討し、p.28で本論での「子育て問題」の定義を確定するが、序章、第一章では「子育て問題」を上記のように定義する。

2. 本論の目的と基本課題

本論の目的は、子育て問題の本質的な解決に向けた道筋を提示し、現代社会の子育てに関わる人々、また、近い将来、子育てに関わるであろう人々に貢献することである。

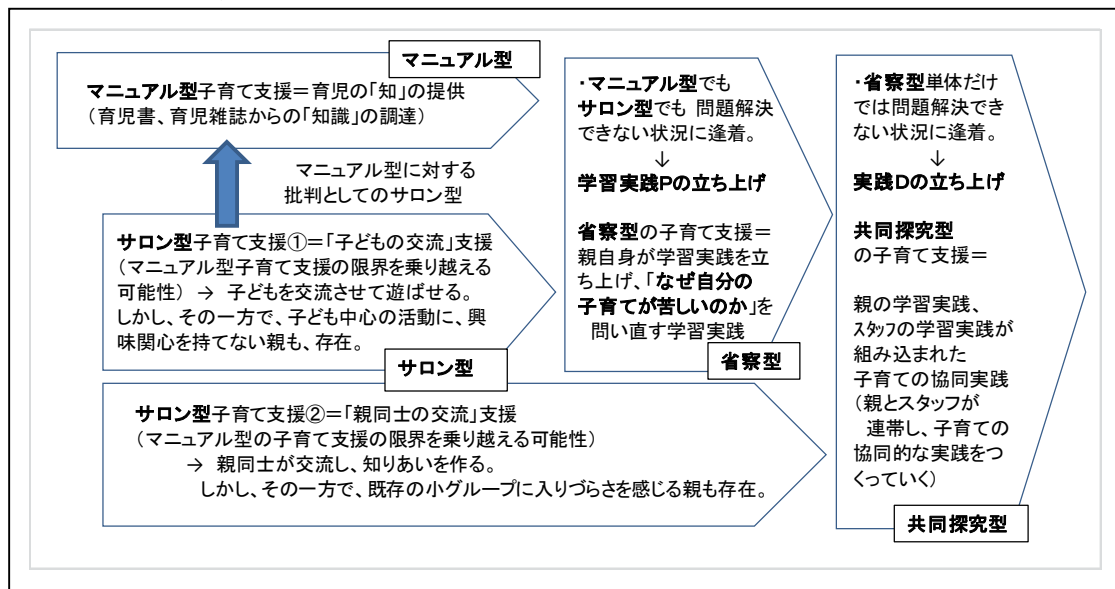
本論の課題の提示は、先行研究の整理を踏まえ、第一章の最終部分で行うが、先回りして述べると、本論の基本課題は、「子育てにおいて、どのような質を持つ学習が、誰とのあいだで、どのような質を持つ連帯を生み出すのか」という問いに答えることである²。

3. 対象

本論が研究の対象とするのは、学習実践 P と実践 D の 2 つの実践である。学習実践 P と実践 D の概要については、第二章と第三章の冒頭でそれぞれ述べるので、ここでは、学習実践 P と実践 D の位置づけについてのみ述べる。

学習実践 P と実践 D を本論の研究対象とするのは、第一に、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。

第二に、後述するように「省察型」の子育て支援であっても、それが、子育ての協同実践と一体的に展開せず、子育て問題学習のみが展開する場合には、ある限界に達してしまふ。この限界に対応する実践として、実践 D をとりあげる。実践 D では、スタッフと親が、子育ての実践を協同して作り上げる「共同探究³型」の実践を行っているが、実践 D の内部においては、親の学習実践、スタッフの学習実践のそれぞれが組み込まれており、それらが、有機的に子育ての協同実践とつながり、支援実践に新たな展開をもたらしている点に着目したためである。下図において、ここまで述べた子育て支援の類型と学習実践 P と実践 D の位置づけを整理した。



【図 はじめに-1】子育て支援の類型と学習実践 P と実践 D の位置づけ

² これが、なぜ課題たり得るのかについては、第一章末尾の【図 1-5】「本論の課題設定までの手続きとその流れ」を参照のこと。

³ 「共同探究」については、フレイレ（1979）『被抑圧者の教育学』第三章第六節「生成テーマ探究と意識化の実践」を参照し、「共同実践者」（同上、p.144）から、「共同探究」の語を援用している。

4. 本論の構成及び各課題の連関

序章では、子育て問題を対象とする研究を子育て問題研究とし、それが蓄積され始めた1980年代以降の研究を手掛かりに、先行研究は子育て問題をどう把握・理解してきたのかを整理する。続く、第一章では、序章で取り上げる岩田の「二つの孤立化論」を精緻化させ、現代日本における個別の子育て家庭の孤立化のメカニズムを解明し、序章で子育て問題の本質と位置付ける孤立論を、更に構造的に理解していくための検討を行う。孤立論の視点から子育て問題を統一的に把握しようとするのは、牧野、大日向が子育て問題の論点として提示した性別役割分業論のみの子育て問題理解の陥穽を念頭に置くためである。子育て問題の解決を性別役割分業問題の解決にのみ求めると、実践的にはむしろ逆に、子育て問題が個別家庭内の問題に矮小化されてしまう危険性があるためである。そのため、家庭内孤立の問題より寧ろ個別家庭間の孤立を問題にし、そのメカニズムを解明し、その上で、汐見・小出の研究を子育て問題研究の到達点と位置付け、汐見・小出の研究では未解明の論点を提示し、本論で明らかにすべき課題を設定する。以上の序章と第一章が、本論における課題設定部分にあたる。序章、第一章の作業を通して本論の課題と方法を確定してゆく。

設定された課題に対し、第二章、第三章では事例検討を行い、第四章では第二章と第三章のまとめを行う。以下に詳しい手順を記す。

第二章では、学習実践 P の事例を取りあげ、子育て問題を解決するための一つの方策として、「子育て問題学習⁴」を提起する。第一節では、どのような学習の文脈のなかで、親たちはどのような意識変容を経験するのかを明らかにする。第二節では、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に着目しながら、親の学習による意識変容のメカニズムを明らかにする。続く第三節では、第二章での結論を述べ、その上で、本論全体の課題を解くための残された課題を提示する。

第三章では、実践 D の事例を取りあげ、子育て問題学習の限界を乗り越える取り組みとして、「子育ての協同実践学習⁵」を提起する。この学習を提起する理由は、子育て問題学習によって、個別家庭の子育ての限界が意識化されたのち、その意識変容を実践的に活用する子育ての協同実践の場が必要となること、また子育ての協同実践を共同で省察する場が必要になると考えたためである。第一節では、子育ての協同実践に参加する乳幼児の親に焦点化し、第二節では、親を支えるスタッフに焦点化し、子育ての協同実践に関与する人々のあいだには、どのような学習が生まれ、それによりどのような連帯が生まれるのかを明らかにしていく。

第四章では、学習実践 P と、実践 D 内で組織されている乳幼児の親の学習実践の質の違いを明らかにし、乳幼児の親の学習が、子育ての協同実践にどのようなインパクトを与えるのかを明らかにする。その上で、親の学習とスタッフの学習の相互の連関について明らかにしてゆく。

終章では、第一章の終わりで設定した本論の基本課題に対して、本論が明らかにした内容を整理し、本論の結論を述べる。さらに、この結論が持つ含意を述べ、先行研究に与える本論の意義と限界を述べる。

⁴ 本論では、「子育て問題学習」の定義を、「自らの子育てをふり返り、『自分の子育てがなぜ苦しいのか』を問い直す、親同士の省察的学習」とする。

⁵ 本論では、「子育ての協同実践学習」の定義を、「親の子育て問題学習と、実践に関わるスタッフの学習と、親とスタッフによる子育ての協同実践との一体的な展開によってもたらされる学習の総体」とする。

序章 先行研究の子育て問題理解・把握の展開過程

—先行研究は子育て問題をどう理解・把握してきたか

第一節 問題意識

本章では、子どもの誕生直後から幼稚園、保育所等の集団生活に至る前段階の乳幼児家庭の子育ての問題について検討する。その理由は、1990年代半ばから子育て支援施策が本格的に開始されてきたにもかかわらず、乳幼児の親の悩みや不安に、公的子育て支援が、必ずしも対応しきれていないと考えるためである。

山縣（2008）は、就学前の子どもたちの平日の日中の活動場所を整理しているが、3歳未満児の約8割が、保育所と幼稚園のいずれにも通っていないことを明らかにしている。山縣は「そのほとんどが、家庭で母親が世話をしている状況にあると推察される」（p.71）とし、「この層からの子育て不安や、昼間の居場所のなさ、母親のストレスなどの声がささやかれ出した」（p.71）としている。

山縣が指摘したような乳幼児を育てる親たちの状況についてふり返ってみると、1970年代前半には、子殺し、子棄て事件などが大きな問題となり、マスメディアは連日、事件として報道した。問題が明るみに出につれ、親が子育てに不安や困難を抱えていることが、次第に問題として認識され始めた。これらの問題に対し、1990年代には子どもへの虐待問題がクローズアップされ、虐待問題が育児不安との関連で検討された。こうした問題を、ジャーナリズムや研究者は「育児ノイローゼ⁶」「育児不安⁷」「育児問題⁸」「親子ストレス⁹」等、様々な表現を用いて取り扱ってきたが、本章および第一章では、上記の研究が対象としてきた内容を、「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子育てのゆきづまり」として理解し、「子育て問題¹⁰」とする。

子育て問題の背後にある一般社会の変化について、詳しくは第一章で検討するが、先回りして概要を述べれば、以下のように整理できる。1950年代から本格化する大量生産体制以前は、家族に必要な財やサービスの調達、商品交換に依存するのみでなく、近隣の相互扶助によっても調達されていた。しかし、大量生産・大量消費が、社会に浸透するようになると、家族に必要な財やサービスの殆どが、商品として購入され、調達されるようになる。こうした調達方法が一般的になると、近隣の相互扶助に頼らずとも、商品購入が可能な限りは、現象的には、家族は生活を切り盛りしていくことが可能となる。この結果、近隣同士の連帯する力は弱まり、一般家庭の孤立傾向は深化していく。こうした状況は、子育て家庭も例外ではない。上記の「子育てのゆきづまり」も、むしろ乳幼児を育てる家庭では、そうした孤立傾向が、より先鋭化したものとして捉えたほうがよいだろう。こう考えると、子育て問題の解明には、子育てにおける孤立の構造的な理解が鍵となる。本章はこうした問題意識に立っている。

第二節 課題と方法

本章では、子育て問題を対象とする研究を子育て問題研究とし、それが蓄積され始めた1980年代以降の研究を手掛かりに、先行研究は子育て問題をどう把握・理解してきたのかを整理することを課題とする。

⁶ 佐々木保行他著（1982）『育児ノイローゼ』有斐閣新書

⁷ 高野陽（1982）「母性保健からみた育児不安」同上、牧野カツコ（1982）の育児不安研究など。

⁸ 山根真里（2000）「育児不安と家族の危機」清水新二編『家族問題—危機と存続』ミネルヴァ書房

⁹ 汐見稔幸（2000）『親子ストレス』平凡社新書

¹⁰ この定義は、p.3で示した定義と同一である。

育児不安研究と育児ネットワークに関するレビューに、山根真里(2000)の研究がある。山根は、育児不安研究の成果として、「育児不安の要因を夫婦関係や家族外ネットワークの欠如」(p.35)としている点を評価したうえで、育児不安研究の限界を乗り越える研究の枠組みとして、育児ネットワーク研究を位置づけている。

しかし、その「意図せざる帰結」(p.36)として、山根は「育児不安・育児ネットワーク研究の成果もまた『子どもを愛せないことがあっても当然』『育児ネットワークに助けをもらうのが現代育児の常識』というメッセージとなって一人歩きし、それに伴って新たな『育児問題』が生じる可能性は指摘できる」(p.37)としている。育児不安研究・育児ネットワーク研究が、こうした「意図せざる帰結」に辿りつくのだとしたら、それは、これらの研究が子育てにおける孤立を必ずしも構造的には捉えていないためであると考えられる。筆者はこうした仮説に基づき、山根の整理に加え、子育てにおける孤立を構造的に捉えるための論点整理を行う。

子育て問題を理解する枠組みとしては、①子育て問題の原因を母親とみる母親要因説とその母親要因説を批判する育児不安研究、②育児不安研究の限界を乗り越えようとする、ポスト育児不安研究の2つに分類される。

①②の研究がどのような論点を提示してきたのかという点から整理し、その上で、子育て問題研究において明らかにすべき課題を提示したい。

第三節 育児不安研究の展開論理

1. 母親要因説

『母原病』の著者・久徳重盛(1979)によれば、「母原病」とは「母親が原因の病気」(p.24)で、「今までの育児の失敗から起こったもの」(p.185)だという。久徳は「どのお母さんも油断すれば、先に登場した母親と同じような立場に立たされ」(p.185)るとし、読者の不安を掻き立て、「0～3歳児をもつお母さん方は、できるだけ自分の手で」(p.200)子どもを育児するようにと指導している。

同様に、平井信義(1981)も子育て問題の原因を母親に求めた。平井は、子どもに対して愛情を持ってない母親が増えていることを問題視し、それは母親に母性が育っていないためとし、そうした母親に養育された子どもは問題行動を起こしやすいと主張した。

これに対し、M. ジョリヴェ(1997)、山根真理(2000)が批判をしている。ジョリヴェは、1991年に平井に直接話を聞いているが「平井信義が、息子の妻が仕事をきちんとしながら三人の子供を、(引用者略)無事育てあげた事実を突きつけられて以来、自分が主張していたことから距離を置いてしまった」(p.231)が、「すでに有名になってしまった彼の理論を、七十歳になって書き直すことはでき」ず、彼の理論が今も「強い影響力を及ぼし続ける」(p.231)ことの問題性を指摘している。ジョリヴェは、久徳についてもふれ、「久徳重盛との出会いは私にとって何の刺激にもならなかった。実際、久徳は、自分の理論の正当性を頑固なまでに確信し、最初の本の続編を四冊も出した」(p.231)と一蹴している。

山根(2000)は、久徳の『母原病』を取り上げ、久徳の言説が科学的に根拠の低いものであったが、彼の言説が「大量消費」(p.23)されてしまったことを指摘している。母親要因説は、科学的には否定される学説だったにもかかわらず、母親要因説が社会的に容認され、広くこの言説が流布したことにより、親の育児不安や悩みは更に増長され再生産された。母親要因説が、日本の子育てをより息苦しいものにしてしまったことの問題性は大きい¹¹。

¹¹ 小出まみ(2000)は平井の言説に対して、「あたかも昔からある学説のように母親たちは縛られてきた」(p.20)とその問題性を指摘している。

2. 母親要因説の限界を乗り越える育児不安研究

こうした母親要因説に対する批判として、母親の生活状況との関連で子育て問題を解明しようとしたのが、牧野カツコに代表される育児不安研究である。ここでは、それと同様の問題意識をもつ、佐々木保行の育児ノイローゼ・育児疲労研究、大日向雅美の母性研究、そして牧野カツコの研究をとりあげる。

2-1 育児ノイローゼ・育児疲労研究

佐々木（1982）は、佐々木宏子の『母子一体化病』という語を援用し、「育児ノイローゼは『母子一体病』」（p.30）とし、その原因を「子育ての分業化による歪み」（p.30）とした。佐々木は、「育児過程で生じた自信喪失や疲労から、いわゆる育児ノイローゼになったものが大部分」（p.38）とし、育児ノイローゼを育児労働にともなう“疲労”の観点から分析を行い、育児労働の過酷さを科学的に裏付けた。育児疲労は、慢性疲労が蓄積し、夜勤型の労働と類似する部分が多いことが指摘され、主に育児を担う母親の過酷な労働条件が浮かび上がった。佐々木は、その解決策として、性別役割分業を乗り越えるべく、夫の親役割を訴えた。

2-2 母性研究

大日向（1982）は、子殺しの母親たちに対し、加害者であるよりは寧ろ被害者であるとし、「ただ母親だからということだけで子どもたちが託されてきた事実をこそ顧みるべき」（p.137）と主張し、母性なるもので母親を覆い、母親にのみ育児責任を押し付けている事実こそ問題があるとしている。大日向は、女性に備わる産む能力が必ずしも育てる能力には繋がらないことを指摘し、母性が、社会的・文化的要因のもとに変容することを明らかにした。大日向は、「子どもを生み、育てるという営みは、男女両性の成体が関与すべき行動であり欲求であるはず」（p.153）とし、男性も女性も育児と労働に関わるべきとした。

2-3 牧野の育児不安研究

牧野カツコ（1982）は、横浜市に住む20～30代の母親を対象とし、育児不安尺度を作成した上で育児不安がどんな要因で生まれるかを分析した。牧野は、育児不安が蓄積的疲労問題と共通点があることに着目し、1）母親が子育て以外に何か別の生きがいを持ち、また実際に子どもから離れてやりたいことができている時に、育児不安は低くなる。2）子どもにのめり込みそうになることが少ない母親ほど育児不安が少なく、母親だけでなく大勢の人々が子どもを育ててくれているという意識が子育てのゆとりと関連する。3）性別役割分業の仕組みにはめ込まれてしまっている人ほど、育児不安に陥りやすい。4）夫婦関係と育児不安とは大きく関係している、という4点に結果をまとめた。この結果から、牧野は、育児不安が、1つ目には「夫婦関係」（p.55）のあり方に、2つ目には「母親の社会的な人間関係のあり方」（p.55）に規定されていることを明らかにした。

3. 育児不安研究の意義と限界

いずれの研究も、性別役割分業により、子育てが母親のみに担われていることを問題にしているが、牧野の2点目の指摘の「母親の社会的な人間関係のあり方」については、その後、育児ネットワーク研究、育児困難研究によって、その具体的な内容が解明されていく。育児不安研究の意義は、子育て問題の原因が母親にあるとする母親要因説を否定した点にある。育児不安研究は、子育て問題の原因は母親にあるのではなく、親役割を母親に全面的に担わせている性別役割分業そのものが問題という指摘をした。その指摘は正しい。

しかし、子育てが子育て家庭に閉じられることの問題性については、性別役割分業批判のみでは十分に説明できない。また例えば、ひとり親家庭が抱える問題について、性別役割分業批判のみでは説明できない。

性別役割分業が子育て問題の主要な原因と考えられていた研究の視点は、牧野の研究成果から、母親をとりまく社会的な人間関係へと必然的に移動していく。次節では、育児不安研究の限界を、ポスト育児不安研究が、どのような論点を加えることで、乗り越えようとしたかを見てゆきたい。

第四節 ポスト育児不安研究の展開論理

1. 育児ネットワーク研究

1-1 育児ネットワーク研究（親族ネットワーク研究）

落合恵美子（1994）は、現代日本において育児が行い難くなった原因について、60年代家族は、「親族ネットワークの援助をこっそりと調達していた」（p.92）のに対し、人口学的転換が70年代にあり、そのことが、そののちの親族ネットワークの支援調達を難しくしたと分析している。兄弟数の多い60年代家族は、育児で親族ネットワーク（兄弟ネットワーク）を活用し、その援助を得ていたが、70年代以降の家族は、兄弟数の減少により、育児の援助を、必然的に近隣ネットワークから調達するようになったことを明らかにしている。

1-2 育児援助ネットワーク研究（家庭外ネットワーク研究）

こうして、子育てに関する援助の調達は、親族ネットワークから家族以外のネットワークへと移行することになるが、こうした状況から、親族以外のネットワーク研究が蓄積されるようになる。落合（1989）は、兵庫県における新興1戸建て住宅地域に住む母親（専業主婦が多い）の育児援助ネットワークと、アパートに住む母親（自営業が多い）の育児援助ネットワークの差異を分析している。研究の結論として、親族ネットワークと地域ネットワークの背反性、代替性が指摘されている。落合のいう育児援助ネットワークとは、子どもをもつ母親同士のネットワークである。

山根・松田他（1990）は、保育所に子どもを預け、仕事を持つ母親の育児援助ネットワークと、専業主婦のもつ育児援助ネットワークの違いを明らかにした。仕事を持つ母親たちは、近隣とのつながりが困難な状況にあり、それは時間的な制約に因るものとした。また、山根（1994）は、家族外ネットワークについて「育児期にある女性が『他人』と連帯していく上での困難とそれを乗り越える条件」（p.95）について検討している。山根は、「あんふぁんて」の事例を取り上げ、育児責任を社会的に分散させる「保険制度」（p.102）の採用、子どもの預け合い運動の有償化など、金銭を媒介させることで、「金銭と親密性のジレンマ」（p.104）を乗り越えようとしたことを紹介している。

しかし、上述のように、山根（2000）は、育児ネットワーク研究の「意図せざる帰結」（p.36）を指摘している。育児ネットワークからの援助や支援が、結果として、子育てにおける親の主体性を阻むのだとすれば、子育てにおいて、親自身の主体性が十分に引き出されるような支援や援助は、どのような質を持つものなのかが次の問題となってくる。

2. 親の主体性が十分に引き出されるための支援のありかたとは？

ここでは、子育てにおいて親自身の主体性が十分に引き出されるような支援のありかたを検討するが、そのまえに、1980年代から1990年代にかけての子育ての実際がどのようなものだったのかを理解しておく必要がある。この頃の実態を把握したものに服部・原田（1991）が整理した大阪レポートがある。ここでは、この大阪レポートを見ていこう。

2-1 大阪レポートが明らかにする親の実態

大阪レポートでは、育児不安を引き起こす要因として、①「子どもの欲求がわからないこと」(p.233)、②「具体的心配項目が多いことと、その未解決放置」(p.234)、③「出産以前の子どもとの接触経験及び育児経験の不足」(p.236)、④「夫の育児への参加・協力が少ないこと」(p.237)、⑤「近所に母親の話相手がいらないこと」(p.237)の5点を挙げている。このうち、育児不安研究において、④については、既に検討されており、⑤の「近所に母親の話相手がいらないこと」については、牧野が問題提起し、育児ネットワーク研究によって検討されている論点である。大阪レポートが新たに加えた論点は、①②③である。①②③は、乳幼児との接触経験や育児経験の多寡によって規定され、①②③の問題は、親が育児経験を積まないまま、育児することになり、親が自信をもって子育てできないことに繋がる。

大阪レポートが先行研究に対して与えたインパクトは、親自身のそれまでの育児経験の多寡によって、育児不安の要因を説明した点にある。この論点は、ポスト育児不安研究の枠組みを拡張し、親が自信をもって子育てし、親の主体性がより引き出される支援を考える際に重要な論点となる。

2-2 保育所における、親の主体性をひきだす親支援

親の主体性が十分に引き出されるための、保育所における支援のあり方を検討した研究に、鈴木佐喜子(1990)の研究がある。鈴木は、保育者が問題と感じていることとして、「『育児放棄』とも見える子育て¹²⁾」の現状、また、親が「他の力に依存したり、判断を他人に預ける傾向¹³⁾」の2点を指摘している。

こうした保育者の問題意識に対し、鈴木は「しかし、保育者の側が、親との関係を難しくしていることも時としてあるのではないか」(p.112)と問題提起し、その背景としてマスコミを通じて大量に出回る親不信説や、親攻撃を挙げている。佐々木は、保育者もマスコミ同様に「ただ親を責め、非難するのと、共にこの困難を切り開いていこうとするのでは、親との関係ではまったく違ってくる」(p.113)とする。鈴木は、清水住子(1989)の言説を取り上げ、保育者の支援のあり方を問う。清水は、「いろんな困難が重なってたいへんな親という人の場合は、そもそも人間らしく生きようという意欲そのものがそがれている場合が多い」(p.78)とし、「もっと深いところからの援助」(p.78)の必要性を訴えている。清水の言う「もっと深いところからの援助」とは、具体的にどのような支援なのか。

鈴木(1990)は、「親が子育ての主体であることを保育者が尊重し、その主体性を育てること」(p.129)の重要性を指摘し、「保育の『専門家』である保育者と親との関係」(p.129)を検討する。保育者が「親をダメな親と見てしまったら、親はますます子育てに自信をなくし」(p.129)、「保育の『専門家』が未熟な親を指導するという構図では、親と保育者が相互に信頼しあう対等な関係を築くことはできない」(p.129)とする。鈴木のこの指摘は、フレイレ(1979)の銀行型教育批判と通底する。親が子育てにおいてその主体性を十分に発揮するためには、保育者自身が、親に対するまなざしを批判的に捉え返すこと、そして、保育の「専門家」として親に「指導」するのではなく、その問題を共に解決しようとする親と保育者の対等な取り組みを提起している。ここに、育児ネットワーク研究の限界突破の鍵が見いだされる。

ここまで、親の主体性が十分に引き出されるための支援のあり方について見てきたが、その論点は、親たちの、親になる前の段階での育児経験の少なさが、育児不安を抱える要

¹²⁾ 鈴木佐喜子(1990)、p.109

¹³⁾ 同上、p.112

因となること、そして、そうした状況にある親に対し、社会や、マスコミ、親を支援する立場にある人々は、親を攻撃するのではなく、むしろ、親に対する自分たちのまなざしを批判的に捉え返し、問題を共に解決しようとする親と保育者の対等な取り組みを提起している。しかし、親が他者と協同して、主体的に問題解決に取り組むことを現実のものとするためには、逆に、それを阻んでしまうような親をとりまく状況分析が必要である。そうした分析を行った研究に、岩田美香の研究がある。

次節では、岩田美香（2000）の育児困難研究を取り上げる。岩田は育児困難研究を通じ、「放置されてきた育児困難」（p.182）を明るみに出したが、それは、鈴木という「育児放棄」の問題状況と質を同じにするものである。そうした意味において、清水の言う「そもそも人間らしく生きようとする意欲そのものがそがれている」ことの問題を探る上でも、岩田の研究は重要な論点を提示している。

3. 「放置されてきた育児困難」と育児不安の増幅のメカニズム

岩田（2000）は、牧野の育児不安研究、育児援助ネットワーク研究¹⁴の成果と課題を踏まえ、「放置されてきた育児困難」を明らかにしている。生活困難層といわれる母親たちの育児や子育てを通して、育児不安の尺度では捉えにくい層をも、研究枠組みに組み込む必要を提起している。岩田は『育児不安』という形で取り上げられ、社会的にも注目されている現象は、生活基盤が安定している母親たちに代表され、その問題や不安も顕在化している場合が多い」（p.3）とし、「生活基盤が脆弱であるために生じる育児の問題や育児不安は潜在化されて見えにくく、時には放置されたまま育児の困難さが顕在化されない場合もある」（p.3）とし、育児不安解消の要因自体を欠落させているような、社会的に最も孤立しがちな母親たちの存在は、育児不安研究の中心には位置づいていないことを指摘している。岩田は、「育児不安」の発生について、「現代の育児困難を共通基盤としながらも、母親の心理的側面に注目することによって、問題の表面的な解決が育児サービスへと傾斜していく中で作られ」（p.181）るとし、それらは「競争原理に裏付けられた不安と情報に煽られて、育児や教育サービスを購入することで解決を図」（p.180）ろうとするが、そのことが結果的に「さらに不安を増幅させている」（p.180）と説明する。

岩田は「競争原理に裏付けられた不安と情報に煽られて、育児や教育サービスを購入」（p.180）し、「表面的な解決」（p.181）を図ることでより一層の「不安を高めていく」（p.181）という孤立と、「放置されてきた育児困難」（p.182）の二つの孤立を明らかにしている。前者の孤立は「情報やサービスを求めて育児を外注化していけばいくほど、母子のカプセルが社会から孤立していくというパラドックスのような孤立」（pp. 181～182）であり、後者の孤立は、「経済的要因や社会的偏見などにより、物理的に社会から遮断する（される）形での孤立」（p.182）である。子育て問題を親の孤立として捉えている岩田の指摘の意義は大きい。

4. 小括

牧野によって提示された育児不安の 2 つの要因のうちの、「母親の社会的な人間関係のあり方」については、育児ネットワーク研究が、親族ネットワークと、育児援助ネットワークの視点から、その実態を明らかにしようとした。しかし、その研究成果が「育児ネットワークに助けてもらうのが現代育児の常識」という見解となって、一人歩きすれば、逆

¹⁴ 岩田（2000）は育児援助ネットワーク研究に関し、『育児援助』という概念を分析の鍵として用いているため、母親が自ら問題を解決していくと言うよりも、外側にある育児援助を受けるだけの対象としてとらえがちである」（p.10）と批判している。

に親の主体性が阻害され、新たな育児問題を生産することが指摘された。そこで、子育てにおける親の主体性が尊重される援助についての検討が必要となってくるが、その前提として、親の実態が「大阪レポート」によって明らかにされた。「大阪レポート」では、親の育児の経験不足が育児不安をもたらす要因であることが提示された。育児の経験不足は、親の育児に対する自信のなさにつながる事が考えられる。こうして、親の自信のなさは、鈴木が指摘したような「他の力に依存したり、判断を他人に預ける傾向」に拍車をかけることになる。鈴木は、保育者自身が、親との対等な関係を作り直していくこと、その関係のなかから親と共に問題を解決していく途を探っていくことを提起している。

岩田は、牧野の育児不安研究では明らかにされなかった「生活基盤が脆弱で生活問題を抱えている母親の育児問題」を明るみに出した。この問題は「生活問題につぶされて後回しとなったり、育児や責任の放棄という現象形態をとりやすく顕在化しにくい」という。これは、鈴木が取り上げた「育児放棄」の問題状況と通底し、清水が指摘した「そもそも人間らしく生きようという意欲そのものがそがれている」ことの現象形態である。

ここまで、ポスト育児不安研究の展開をみてきた。親の子育てに対する自信のなさは、育児の経験の不足から生じていること、また、自信のなさ、経済的要因・生活問題に追われるがゆえに、「育児放棄」という現象形態で問題状況が浮かび上がること、周囲からは「ダメな親」という眼差しで見られ、そのことにより、より切迫した状況に置かれているにもかかわらず、援助の手がさしのべられないという負のスパイラルを引き起こす問題状況として整理される。こうして、ポスト育児不安研究は、子育て問題に対して、1) 親族や、母親同士のネットワークの欠如、及び、こうした社会関係からの孤立、2) 子育てに対する親の自信のなさ、3) 親と保育者（保育専門職）との連帯の困難さ、という 3 つの論点を、育児不安研究の主要論点であった性別役割分業批判に加えることとなった。

第五節 本章の結論と次章の課題

1980 年代の子育て問題研究の展開過程は、「母親要因説」へのアンチテーゼとして、育児不安研究が先鞭をつけ、性別役割分業批判によって、「母親要因説」を否定することから、開始された。育児不安研究では、父親の育児参加と母親の社会的な人間関係形成が、育児不安の軽減につながる事が明らかにされ、その後、子育て問題研究は、育児ネットワーク研究へと展開していくこととなった。しかし「育児援助」という概念を据えることにより、逆に、この研究が親の主体性を阻害しかねない結果をもたらすことにもなり、子育て問題研究は、親の主体性が十分に発揮されるような支援の在り方を模索することになる。

親の実態としては、親が、育児経験が足りないことにより、育児不安を抱えていることが、大阪レポートによって明らかになった。そうした親に対し、保育者は、親を責めるのではなく、親を信頼し、親と保育者の対等な関係のなかで、親自身の子育てに対する主体性が十分に発揮されていくことが、鈴木によって提起された。

岩田は、牧野の育児不安研究を批判的に発展させ、「二種類の孤立化」(p.181) 論において、牧野が必ずしも明らかにしてこなかった、顕在化されない、「放置されてきた育児困難」の問題を明るみに出した。

しかし、岩田が提起した「競争原理に裏付けられた不安と情報に煽られて、育児や教育サービスを購入することで解決を図り、さらに不安を増幅させている」(p.180) という前者の孤立と、「経済的要因や社会的偏見などにより、物理的に社会から遮断する(される)」(p.182) という後者の孤立の相互関係について、岩田は必ずしも明らかにしていない。そこで、次章においては、岩田の「二種類の孤立化」論における前者の孤立と後者の孤立の関係を明らかにすることによって、子育てにおける孤立の構造的な理解を深めてゆきたい。

第一章 子育て家庭の孤立化の論理 — 先行研究の到達点と本論の課題設定

ここでは、前章で明らかになった子育て問題の本質としての孤立問題に焦点をあて、子育て問題を構造的に把握・理解するために、現代日本の子育て家庭は、なぜ孤立するのかについて検討していく。この問いは、牧野、大日向の研究に対する子育て問題理解に対する批判を前提にしている。子育て問題を、個別家庭内における母親の孤立問題として理解し、子育て問題の解決をジェンダー問題の解決のみに求めると、実践的には寧ろ逆に、子育て問題が個別家庭内の問題に矮小化されてしまう危険性があると考えるためである。そのため、本論では、家庭内孤立の問題に焦点をあてるより、むしろ個別家庭間の孤立を問題にし、そのメカニズムの解明をしてゆきたい。孤立問題を構造的に捉えることによって、孤立問題を解決するための連帯論も構造的に理解・把握し、その上で、先行研究の到達点と本論の課題を提示したい。

第一節 はじめに

乳幼児の虐待死を伝えるニュースがあとをたたない。子どもを死に至らしめる前に、また、深刻な事件となる前に、我々には何かすべきことがあったのではないかという問いが生まれる。一部の世論からは、「虐待など言語道断」という子育てに対する正論と親への叱責の声が飛ぶが、虐待のボーダーに位置する親たちに正論を語ることの無意味さを、汐見（2000）は、「精神的にマイナス状態にある人に正論をぶつのはその人に対するいじめに等しい」¹⁵としている。汐見は、「孤立感は、もともともっとも頼りになると思っていた存在が非協力的であれば、それだけ一層強くなる」¹⁶とし、「物理的に」¹⁷パートナーが存在しているにもかかわらず、「心理的に不在になっている場合」¹⁸に育児のストレスが増大するとしている。

汐見は、虐待の要因やパターンが多く存在することを指摘しながらも、「第一要因としてのその人の育ちや現代の育児環境の変化からくる育児ストレスに、さらに何らかの促進要因が加わったときに、折檻や虐待が生じるということは共通している」¹⁹とし、その最大の促進要因として「育児をひとりで行わなければならないという絶望的な孤立感」²⁰を挙げている。

汐見は、家庭内で母親によってのみ育児が担われていることによるストレス要因が、折檻や虐待へと親を追い詰めてしまうことを明らかにしているが、そもそも、子育て中の家庭が、なぜ孤立してしまうかについては、直接的には述べていない。

汐見が指摘した「育児をひとりで行わなければならないという絶望的な孤立感」を手掛かりに、本章では、子育て家庭がなぜ孤立するのかを解明したい。子育てをする親たちが、もがけばもがくほど、問題解決の方向とは逆の状況を引き起こしてしまう、子育てのパラドキシカルな状況を読み解き、子育てをする親たちが、そうした状況から解放されるために、我々にはどのようなことができるのかを考えてみたい。

第二節 課題と方法

本章における課題は、子育て家庭の孤立化の論理を明らかにし、本論における課題を設

¹⁵ 汐見稔幸（2000）前掲書、p.84

¹⁶ 同上、p.82

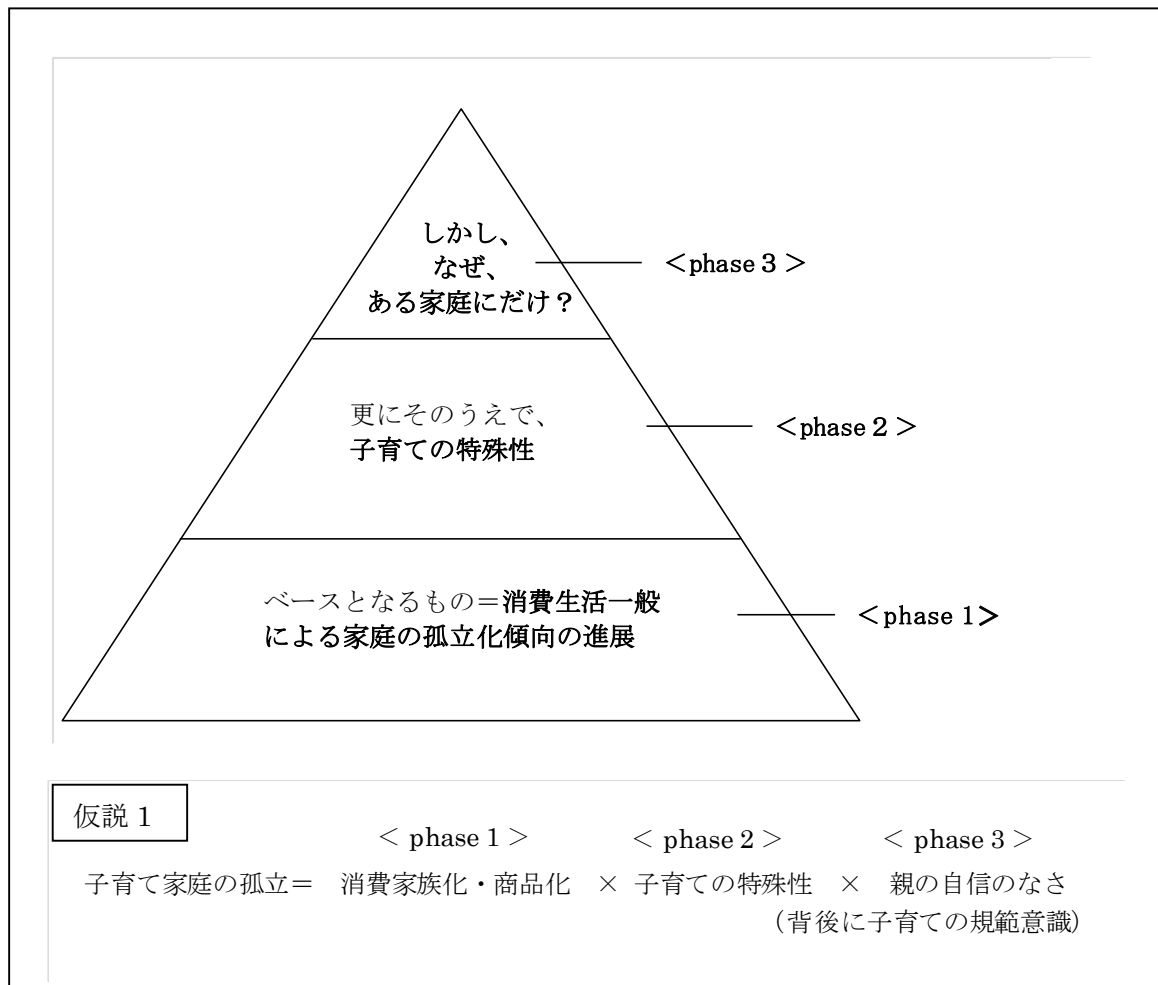
¹⁷ 同上、p.82

¹⁸ 同上、p.82

¹⁹ 同上、p.85

²⁰ 同上、p.85

定することである。課題を明らかにするにあたって、子育て家庭の孤立に対すると問いと仮説 1 を以下のように整理した。



【図 1-1】子育て家庭の孤立を構造的に捉えるための模式図と仮説 1

【図 1-1】に示した<phase1>は、まず当該社会においては、資本・商品による社会化により、消費生活一般のレベルで家族が孤立していくことを問題設定の前提としている。子育て家庭の孤立のベースとしての商品化、消費家族化という問題である²¹。そのうえで、消費生活全般の一般的な議論とは区別し、「なぜ、子育てにおいて」という問題が、子育ての特殊性の問題である。ここでは、第一に子育てにおける親と子の関係が、逃げるができない関係であり、また選択の余地のない関係であること、第二に、親と子は「養育する」・「される」という関係を伴わざるを得ないという意味において、「非対称」²²（稲沢・2002）の関係が避けられない場合があることを指摘しておく。

しかし、こうした関係は、どの親子にもありうる質のものであり、さらに、「ある家庭においてだけ、なぜ」という問題が浮かぶ。虐待や折檻は、消費家族化や商品化が進展し、

²¹ 例えば、岩田正美（1991）『消費社会の家族と生活問題』や、田中秀樹（1998）『消費者の生協からの転換』の議論など。

²² 稲沢公一（2002）「援助者は『友人』たりうるのか ―援助関係の非対称性」古川孝順・岩崎晋也・稲沢公一・児島亜紀子『援助するということ』有斐閣、pp.161～196

親子関係に選択の余地がなく、関係の「非対称性」をもつ親子一般におこるものではなく、ある特定の規定要因が加わったときに起こると考えられ、それを、仮説 1 では、子育ての規範意識との関連で、親自身の子育てに対する「自信のなさ」として示している。

本章においては、岩田美香（2000）の「二種類の孤立化」²³論を援用し、岩田の議論のさらなる精緻化を試みる。その手続きとして、仮説 1 で提示した、消費家族化（商品化）論、子育ての特殊性、子育ての規範意識について検討し、子育て家庭がなぜ孤立し、それを更に深刻化させるのかについて考えてみたい。

なお、本章では、事例としてエピソード 1～3 を用いるが、これらはいずれも学習実践 P に参加したメンバーに関わるデータである。事例は、学習実践 P に関わる以前に、個々の学習メンバーがどのような状況にあったのかを説明するデータとして用いる。学習実践 P の概要は p.32 に、学習実践 P のメンバーの概要については、p.33 の【表 2-1】に示した。

第三節 仮説 1 における 3 つの要素の検討

1. 消費家族化・商品化による孤立

1-1 岩田の「二種類の孤立化」論

岩田は、牧野カツコの育児不安研究²⁴の成果を踏まえ、「放置されてきた育児困難」²⁵を明らかにしている。生活困難層といわれる母親たちの育児や子育てを通して、育児不安の尺度では捉えにくい層をも研究にくみこんだ育児の困難さが明らかにされる必要があることを強調している。岩田は、「一般的に母親が抱く育児の悩みや不安感」²⁶を育児不安とし、「その中でも特に母親の心理的・意識的側面に注目して形に表そうとしたもの」²⁷を、前述の育児不安と区別するために「育児不安」と鍵かっこつきで区別している。その上で、「育児不安や『育児不安』といった意識レベルでの現象形態の有無にかかわらず、広く生活・行動レベルを含めた育児の困難さを育児困難という用語で示していく」²⁸としている。岩田は『『育児不安』という形で取り上げられ、社会的にも注目されている現象は、生活基盤が安定している母親たちに代表され、その問題や不安も顕在化されている場合が多い」²⁹とした上で「生活基盤が脆弱であるために生じる育児の問題や育児不安は、潜在化されて見えにくく、時には放置されたまま育児の困難さが顕在化されない場合もある」³⁰とし、「育児不安」の解消条件を欠落させているような、社会的に最も孤立しがちな母親の存在は、「育児不安」研究の中心には位置づいていないことを明らかにしている。

岩田は、母親が社会の中で取り結ぶネットワークを含めた編成的資源と構造的資源の質と量による育児困難の構造分析を行い、「放置されてきた育児困難」を明らかにし、このことが育児放棄の可能性になるという指摘をしている。岩田は、生活基盤が育児を規定していると結論付け、経済的側面からの育児分析の必要性を指摘したといえる。

さらに、岩田は、「育児不安」の発生については、「現代の育児困難を共通基盤としながらも、母親の心理的側面に注目することによって、問題の表面的な解決が育児サービスへと傾斜していく中で作られた産物である」³¹としている。それらは「競争原理に裏付けら

²³ 岩田美香（2000）『現代社会の育児不安』家政教育社、p.181

²⁴ 本論末尾の参考文献において牧野カツコの一連の育児不安研究論文を提示した。

²⁵ 岩田美香、前掲書、p.182

²⁶ 同上、p.2

²⁷ 同上、p.2

²⁸ 同上、p.2

²⁹ 同上、p.3

³⁰ 同上、p.3

³¹ 同上、p.181

れた不安と情報に煽られて、育児や教育サービスを購入することで解決を図」³²ろうとするが、そのことが「さらに不安を増幅させ」(p.180) するという。

岩田は、「競争原理に裏付けられた不安と情報に煽られて、育児や教育サービスを購入し」³³、「表面的な解決」³⁴を図ることでより一層の「不安を高めていく」³⁵孤立と、「放置されてきた育児困難」の二つの孤立を明らかにしている。これが、岩田のいう「二種類の孤立化」(p.181) である。前者は「情報やサービスを求めて育児を外注化していけばいくほど、母子のカプセルが社会から孤立していくというパラドックスのような孤立化」³⁶であり、後者は「経済的要因や社会的偏見などにより、物理的に社会から遮断する（される）形での孤立化」³⁷である。

この指摘は重要である。岩田は、「二種類の孤立化」論において、牧野が必ずしも明らかにしてこなかった、顕在化されない、放置された育児困難の問題を指摘している。これは筆者が、本章の冒頭で示した乳幼児の虐待や折檻の問題状況と連結する。

しかし、ここで更に明らかにすべき点は、前者の孤立と後者の孤立の相互関係についてである。すなわち、外注化（商品化）による孤立と「経済的要因や社会的偏見などにより、物理的に社会から遮断する（される）形での孤立化」の間には、どのような関係があるのだろうか。前者は、当該社会における「外注化」の構造変化の問題であり、後者の「経済的要因」は経済的圧力、「社会的偏見」は社会的圧力として理解されうる。仮にこうした理解でよければ、こうした経済的・社会的圧力によって疎外され、排除された結果として現れてくる孤立といってよい。

この問題設定は、この2つの孤立化の因果関係、つまり、どういう外注化の構造のもとで、どのような規範意識が生まれ、その結果、どのような社会的な遮断が生じたのかを明らかにしなければならないことを意味している。

1-2 子育てにおける社会化の構造変化

ところで、岩田が指摘した2つの孤立化のうち、前者の孤立化（外注化）は、宮崎（1992）の指摘した3つの社会化論と接続する。宮崎は、社会化の3つの形態について、①資本による商品化、②国家・自治体による社会化、③協同的社会化の区別があることを指摘している³⁸。宮崎による3つの社会化の区別の指摘は重要で、社会化一般から、資本による商品化を区別している。資本による商品化とは、人間の自己疎外であるが、人間を、「商品所有者」³⁹としての人格に限定し、その次元での相互承認関係にとどまることを指摘している。換言すれば、資本による商品化は、人と人とのつながりや社会関係を、資本の論理から編み直す。子育ての場面に限定して言及すれば、商品やサービスがあれば、子育てが可能であるかのような錯覚を親にもたらす。更に、資本による商品化は、子育て中の親の不安や悩みを商品やサービスの購入によって問題解決することを押し進め、そのことによって、協同的社会化の契機はさらに弱められる。協同的な子育ての社会化が進展している社会においては、資本による社会化（商品化）に頼らずとも、親は子育てが可能となるが、

³² 同上、p.180

³³ 同上、p.180

³⁴ 同上、p.181

³⁵ 同上、p.181

³⁶ 同上、p.181

³⁷ 同上、p.182

³⁸ 宮崎隆志（1992）『地域関連労働の形成論理』山田定市・鈴木敏正編著『地域生涯学習の計画化[下] 社会教育労働と住民自治』筑波書房、pp.101～107

³⁹ 同上、p.105

逆に、資本による社会化が進展していく過程においては、親はより孤立していく。

一方、汐見（1996）は、子どもを社会化する3つの場について述べている。汐見は、家庭における「一次的社会化」⁴⁰、地域社会における遊びや行事、仕事に加わることによる「二次的社会化」⁴¹、学校などの制度による「三次的社会化」⁴²の3つの次元での社会化が、子どもの育ちにとって、必要最低限の条件であることを明らかにしている。汐見は、地域社会における「二次的社会化」の変化によって、家庭での社会化の役割や負担が増えたことを指摘し、その結果、家庭が、「商業的支援」⁴³に頼らざるを得ない状況になっていると説明している。

汐見のいう「商業的支援」は、岩田のいう「外注化」であり、宮崎のいう「資本による社会化（商品化）」と連結する。宮崎の議論は、子育てに特化したものではなく、一般的な社会化を3つの形態に区別した議論であるが、商品化が、なぜ人々を孤立させるのかについてより普遍的な説明を与えている。商品を媒介した社会化は、その背後にある人間の労働を抽象化し、人間と人間とが取り結ぶ社会関係を、商品と人間の関係に置き換えてしまう。サービスや商品を購入する子育て中の親は、商品の向こう側に存在する人間の労働にまで遡って、商品の有り難みを実感することはできない。それは対価を支払うことによって「得られることは当然」という関係に、置き換えられてしまうからである。

子育てにおける商品化の進展は、子育て家庭が、汐見のいう「二次的社会化」の場である地域社会から孤立しても、商品やサービスを購入できる限りにおいては、子育てが機能不全に陥ることなく、なんとか、子育てを切り盛りしていくことを可能にする。このことは、子育てが、本源的には、当該家庭だけでは成り立たない活動であるにもかかわらず、商品に依存すれば、子育ては当該家庭だけでも成立するかのような、転倒的な子育て活動に転化する。その結果、子育て家庭の孤立は、ますます深化していくことになる。

子育てにおける「3つの社会化」における構造変化の概観は、以下のように整理される。

1955年から1975年の20年間における産業構造の変化は、農村型社会から都市型社会への地域社会の変貌をもたらした。地域社会の変貌は、必然的に子育てにおける社会化の構造変化をもたらすことになった。

高度経済成長の中、働く母親たちの保育所づくり運動は、国家・自治体による子育ての社会化の保障を求める契機となった。しかし、国の財政が逼迫する中、保育予算の削減、児童福祉法の改悪等、国家・自治体による子育ての社会化は、資本による社会化へと転化する傾向を強めた。認定こども園にみられる保育の市場化の問題、待機児童解消による保育の質の低下など、国家による子育ての社会化も、大きな問題を抱えている。

こうして、必然的に、子育てにおける社会化の構造変化は、資本による子育ての社会化、商品化が支配的になっていくことになる。国家・自治体による子育ての社会化は、資本による社会化を前提とし、あくまでもそれを補完するものとして機能しているといえる。

1-3「横並び」の生活様式と子育ての規範意識

日本における高度経済成長は、大量生産と大量消費を前提とした。これにより人々の消費生活では、「人並みになる」⁴⁴「横並びになる」⁴⁵という生活モデルが形成されていった。少し頑張れば、誰もが手にすることができる、そうした生活スタイルが保障されることが

⁴⁰ 汐見稔幸（1996）『幼児教育産業と子育て』岩波書店、p.14

⁴¹ 同上、p.16

⁴² 同上、p.16

⁴³ 同上、p.93

⁴⁴ 岩田正美（1991）前掲書、p.14

⁴⁵ 同上、p.14

大量消費を促すためには必要な条件であった。少々無理をすれば、スタンダードな生活様式を誰もが手に入れることが、現象的には可能となる。そうした傾向が強まれば強まるほど、無理をしても、その生活様式を手に入れることができない当事者には、負の感情が生じることは想像に難くない⁴⁶。こうした理由により、岩田美香の指摘した後者の孤立化である「経済的要因や社会的偏見などにより、物理的に社会から遮断する（される）形での孤立化」（p.182）がもたらされると考える。

大量消費の論理によって、「横並び」の消費生活様式が形成される。そうした消費生活様式に媒介されて、子育ての規範意識にも「横並び」の考え方が浸透していくことになる。しかし、経済的に脆弱な子育て家庭において、商品やサービスが買えない場合には、「横並び」の世間の感覚から排除されてしまうことになる。こうした意味において、子育ての規範意識は社会的な圧力をともなったものに変容していく。

事例を見てみよう。

柏さん）「お金がない」っていうことなんだけど、その人の家のレベルによって本当にお金がないのか、その人のレベルの生活を維持するために、子どもの習い事や、木のおもちゃを買い揃えた環境を維持するために「お金がない」っていうのか。人の「うち、お金がないの」っていうのを、そのまま、額面通り、受け止めていいんだろうかと思うことが、ママ友グループのなかで集まると、時々思うことがある。

筆者）あ〜。どこを基準にするかね〜。

柏さん）そして、それに惑わされてはいけけない。うちは、木のおもちゃはないけれど、でも、そこで、「あせってはけけない」「あせってはけけない」と、言い聞かせている。

筆者）「お金がない」レベルね。ははは。

柏さん）「あなた、習い事、3つも子どもにさせているんでしょ〜？1歳の子に」って。「お金がない」「お金がない」っていうけど。

筆者）そりゃ、お金はないよね。なくなるよね。

西さん）金銭レベルが、一緒の人と付き合っていたら、お互い楽だけど、そうじゃなかったら、やだよね。

筆者）金銭レベルね〜。収入レベルっていうことかな？まあ、いってみると。

柏さん）うわべの付き合いは、多少。（だけど）あまりに差があると、長く続けるのは大変かもしれない。人と人との繋がりとなると、それは超えられるかもしれないけれど。超えられるけど。超えられると思うし。どっちかが、ちょっと背伸びしたり、「あ〜」って思いながら。

（2005年4月22日 学習実践Pにおける学習メンバーの語りより）

（エピソード1）

エピソード1は、学習実践Pの第6回で語られた柏さんと筆者の会話である。この中で注目するのは、柏さんの語りにある「木のおもちゃ」である。一般的に、プラスチック製の玩具と比較し、天然木材を使用した「木のおもちゃ」の市場価格は高額である。「木のおもちゃを自宅に揃える」には、経済的な基盤が必要となるが、この会話の文脈においては、「木のおもちゃを買い揃えること」が子育て家庭のスタンダードとなっている。また、親同士の会話の中で、木のおもちゃを持っていない柏さんは、自分自身に「あせってはけけない」と言い聞かせていることから、「木のおもちゃを買い揃えること」は一種のステイタスになっていることもうかがえる。「木のおもちゃを買い揃えられる」階層とのつきあいに對して、柏さん自身は「長く続けるのは大変かもしれない」と言っている。

「あせってはけけない」という柏さんは、「横並び」の消費生活様式を対象化し、競争

⁴⁶ 同上、pp.14〜15

を回避しようとしている。しかし、「木のおもちゃを買い揃えている」階層との意識的な隔たりを「ちょっと背伸び」と表現している。ここでは、「木のおもちゃ」を購入できるか否かという点が焦点となっており、「木のおもちゃ」を「買える」層と「買えない」層の二極に分断されている様子が見えてくる。

1-4 小括

大量生産・大量消費によって生み出された「横並び」の生活様式は、子育て家庭にも浸透し、そのことによって、親の子育てにも「横並び」の意識が浸透していくこととなった。しかしそのことが、逆に、「横並び」になれない家庭においては、子育ての規範意識に社会的圧力が加わっていくことで、排除や回避の原因となることが確認された。

以上のことから、岩田の「2 種類の孤立化」論における前者の孤立、すなわち、外注化による孤立は、日本の子育てにおける社会化の構造変化に伴って発生したものであったが、このことが、後者の孤立、つまり「経済的要因や社会的偏見による物理的に遮断される孤立」を生み出していることが明らかになった。

2. 子育ての特殊性による規定

2-1 親子関係の不可避性

本節では、【図 1-1】に示した仮説 1 の第 2 要素の「子育ての特殊性」について検討していく。この項では、まず、親子関係の不可避性について考えてみたい。親と子の関係については、当然のことながら、子は親を選択できず、また、親は子を選択できない。子どもの自我が発達してくる 2 歳頃になると、子どもからは「イヤ」「ヤダ」が連発されるようになる。子どもを親の思い通りにすることができれば、親にストレスもないだろうが、そうしたことはあり得ない。このため、人間と人間の関係としての対人関係が生まれる。そうした時に、親がパニックを引き起こすこともある。「子どもが好きになれない」⁴⁷「息子をけつとばしたり、ひっぱいたり」⁴⁸といった事例にみられるように、暴力的な振る舞いが表出してしまう場合もある。親の側がこうした親子の不可避な人間関係そのものに絶望的になり、パニック状態に陥ってしまうのである。自身の子どもであっても、自身の子どもであるからこそ、「突き放したくなる」⁴⁹こともある。

山本健慈（1999）は、現代の親たちがマニュアルで育った世代であることについて言及し、その世代にとって子育てとは「人生でもっとも難解な応用問題」⁵⁰であり、この最も難しい応用問題に直面するのは、子育てを行うときに初めてであることを指摘している。

市原悟子（1997）は、親たちがこれまで「限られた範囲の中でしか人間関係をつくっていない」ことの問題を示している⁵¹。「いろんな考えの人がいる」からこそ、目前の人間から逃げずに、その矛盾した関係を引き受け、人間関係のトラブルを乗り越えていくような、粘り強さとしなやかさが培われるとしている。

こうした経験を一切しないままに育ってきた親にとって、四六時中、常につきまとい、逃げるできないような子どもの存在は、親にとっては生まれて初めて経験する他者である。それまで親が経験してきたような、友人や恋愛対象の他者とは次元の異なる、逃げる事が出来ない他者が子どもの存在なのである。

⁴⁷ 山本健慈（1999）、p.156

⁴⁸ プチタンファン編集部（1996）『「読んでくれて、ありがとう」』婦人生活社、p.32

⁴⁹ 同上、p.22

⁵⁰ 山本、前掲書、p.156

⁵¹ 市原悟子（1997）、p.78

2-2 親子関係の「非対称性」

他人同士が結婚し、家族となったパートナーとの関係も、一定の不可避性をもつ関係であるが、たとえば、パートナーに対して思い通りにならないような事態が発生した場面には、距離をおくなり、冷却期間を設けるなり、それなりの対処が考えられる。

しかし、特に、乳幼児期の子どもと親の関係は、「養育する」-「される」、「保護する」-「される」という関係を伴わざるを得ないため「非対称」⁵²の関係性が避けられない場合がある。この「非対称」の関係について、親が自覚的でない場合、「支配する」-「される」の関係に陥ってしまうこともある。

品田知美（2004）は、逆に「子どもにつくす日本の親」⁵³の問題点を、「超日本式育児」と命名し、指摘している。品田によれば、「超日本式育児」⁵⁴とは、「風習の子育てを基本に小児医学の新潮流を混ぜ合わせたもの」⁵⁵で、「徹底して子ども中心のペース」（p.133）になるという。「超日本式育児」には、母親は子どもとは異なる独自の欲求をもつ存在であるという認識が抜け落ちているという。このため、子どもの際限のない欲求に振り回され、母親は疲れ果ててしまう。しかし、ある限界を超えたときに、子どもの欲求に従順に従ってきたことが、今度は逆に、母親が子どもに従順に従わせるための手段として、折檻や体罰を用いる契機となってしまうことを品田は示唆している⁵⁶。

関係の「非対称性」において、親が「子どものペースに振り回され」⁵⁷、親がなんらかの原因によってコントロール能力を失ってしまう状況に直面した場合には、逆に、親は子どもを恐怖でコントロールする状況に陥ってしまう。親子の「非対称的」な関係を自覚しつつ、子どもと親が、それぞれに独自のニーズを持つ者として対立する場面も想定し、ほどほどの折り合いの付け方を身につけていくことが、論点となっていく。しかし、このことは、教条的に教授されるのではなく、こうした親の矛盾する息苦しさや、親の葛藤する経験に寄り添いながら、経験に新たな意味を付与する形での学習でなければ、このこと自体が、親を「理想の親像」と「しかし現実にはそうできない自分」の二つにひき裂くのではないだろうか。

2-3 小括

この節では、仮説1の第2要素である子育ての特殊性として、親子関係の不可避性と「非対称性」について検討した。前節では、日本の子育てにおける社会化の構造変化、すなわち資本による社会化が支配的になってきたことを示した。こうした状況において、子育てにおける親子の不可避性はより強められることになる。一般に消費生活は、個々の家庭を前提にしていると考えられるためである。親子という対人関係がもつ、その不可避性、「非対称性」は、<phase1>の消費家族化・商品化の進展の中で、相乗的に深化すると考えられる。

3. 親の自信のなさや子育ての規範

3-1 他児比較による子育ての標準の獲得

この節では、仮説1の第3要素の「親の自信のなさ」と子育ての規範意識の関連について検討していく。この項では、まず、他児比較による子育ての標準の獲得について考えてみたい。

⁵² 稲沢、前掲書、pp.161～196

⁵³ 品田知美（2004）『<子育て法>革命 親の主体性をとりもどす』中央公論新社、p.10

⁵⁴ 同上、まえがき、iv

⁵⁵ 同上、p.132

⁵⁶ 同上、pp.5～8

⁵⁷ 同上、p.141

先に述べた岩田美香の研究において、彼女は、「母親が『社会的に孤立しがちで、母親だけに責任が集中しやすい』という現代の育児を担っていく時、氾濫している情報や知識の中では、『ほかの子どもやほかの母親との比較』をしていくことでしか、『育児の標準（スタンダード）』は見いだせない」⁵⁸としている。

事例を見てみよう。これは、学習実践 P の参加者の一人である、当時 2 歳の望ちゃん（仮名）を育てていた親の、学習実践 P に参加する以前の子育て日記である。子どもと幼稚園の入園説明会に参加した場面の記録からの抜粋（エピソード 2）と、子育てサークルでのトラブルを記録したものからの抜粋（エピソード 3）である。

今日は、幼稚園の入園説明会があった。望（仮名）は時々、先生のいうことを聞かなく、コントロール不能状態になる。簡単な知育検査のようなものがあった。先生とのお話は上手くできていたが、2 つのものを 1 つにすることはできていなかった。場慣れしていないのと、数の 1 対 1 対応の認識、「いくつ？」の意味がよくわかっていなかった。先生の「この積み木、いくつある？」という質問に対して、「つみき」という答え。私は、少し自己嫌悪だ。「え？できないんだ。ま、仕方ないかな。早生まれだし。でも、2 月生まれのまどかちゃん（仮名）は、できているのに」とちょっと僻んで、落ち込んだ。

望ちゃんの母親の日記（1998 年 11 月）（エピソード 2）

2 歳児の児童クラブに通っている子どもの中でちょっとした喧嘩がおこり、望が他の子に「あの子、怪獣だから」と言われたことが、ひどく私の心を咎めた。怪獣に育ててしまったのは私？それは、私が怪獣だから？次の日、母乳育児の先生のところに、断乳にいくことになっていた。私が感情的に望を怒ってしまうことを、「とんでもない母」と非難され（当たり前だが）どうしようもない気持ちになってしまった。この先、望をどう育てていったらいいのか、全く、自信喪失の状態になる。

望ちゃんの母親の日記（1998 年 6 月）（エピソード 3）

エピソード 2 で、望ちゃんの母親は、日記の中で、まどかちゃんの発達の進み具合から、望ちゃんを「比較」し、「ちょっと僻んで」「落ち込んでいる」様子を記している。この場面では、望ちゃんの母親は、望ちゃんに対して、「できないこと」の意味づけを「早生まれだから」としてはいるものの、「2 月生まれのまどかちゃんはできているのに」と、子育ての標準を「できている」まどかちゃんに求めている。

また、エピソード 2 では、児童会館での同じ 2 歳児の集まりで、他児から「怪獣」と言われ、そのことをひどく気にする様子がうかがえる。2 歳の他児の視点から、望ちゃんが、「怪獣」と言われるということは、そこに、他児の評価尺度が加わっていることを意味する。他児の視点から見た他児自身と望ちゃんとの比較によってなされた意味づけだといえる。さらに、望ちゃんの母親は、そう意味づけられたことを、自分の子育ての結果として理解しようとしている。さらに、次の日、「感情的に怒ってしまうことを『とんでもない母』と非難され」「どう育てていったらいいのか、全く、自信喪失の状態」になっていく。

この場面からは、望ちゃんの母親の子育てに対する自信のなさが、読み取れる。汐見（2000）は、現代の親世代が、家族機能不全の中に育ち、アダルト・チルドレンの様相をもつ世代であり、また、他者に過剰に気遣う集団心理の中で思春期時代を過ごしたこと、異質への許容性を十分に訓練されずに、消費化社会の進展に伴って同質の友達を選ぶ傾向にあることなどを指摘している⁵⁹。

この汐見の指摘に加えて、子育てが同時に社会的に評価されてしまうこと、そしてその

⁵⁸ 岩田美香（2000）、前掲書、pp.175～176

⁵⁹ 汐見稔幸（2000）、前掲書、pp.70～79、pp.91～103

ことを母親自身が内面化していることを、このエピソード 2、3 は、物語っている。その評価は、他児との比較によって獲得される子育ての標準を尺度として行われる。「早生まれの望ちゃん」というその子の発達の独自性によってではなく、「2 月生まれのまどかちゃん」との比較によるものは、前述したとおりである。この「子育てが社会的に評価されてしまうこと」は、エピソード 3 における、母乳相談所の助産師が、「とんでもない母親」と評価していることの事例によっても示されている。親としての責任を、親としての価値意識も含めて、それらは、社会的に評価されているのである。

「そんな子育てしていて、あなた、大丈夫なの？」と実の母親に責められたという事例は、よく耳にする話だが、実の母からだけではなく、同世代の親たちからも「あの母親は、何をやっているんだろうね」という冷ややかな評価を与えられることもある。自分自身のことだけなら、封じ込めておけても、自身の「分身」と見られがちな子どもを通じて、自身の子育ての「逸脱」が、露呈されてしまう。また、かつて職業を持っていた母親であれば、職場での自分の業績が、数値化され、対象化され、評価されることは、自明のことであるが、子育てにおいては、子育てに対する努力が報われなかったり、努力の結果がすぐに出なかったり、また、自分の努力が評価されないことに対して不満を募らせることも、よく聞く話である。しかも、当然ながら、子どもも一つの人格を持つ存在であり、親の思い通りにはならない。親だけが子どもを育てているわけでもないにもかかわらず、親は、自分の子育ての結果が、子どもの所作や振る舞いに反映されて、対象化されたもの、結果として現れたものとして認識してしまう。エピソード 3 の「怪獣（と言われるよう）に育ててしまったのは私？」という言葉はまさにそのことを表している。また、子育てサロンなどでは、他の子どもとの関係を必要以上に気にする場面も数多く聞かれる。他児と比較し、わが子の発達は順調なのかというような視点が存在しているのである。

3-2 自分の子育てを叱責される嫌悪感

エピソード 3 には、母乳相談所の助産師に望ちゃんの母親が「とんでもない母親」として、叱責された場面が含まれていた。助産師に叱責され、望ちゃんの母親は、「どうしようもない気持ちになってしまった。この先、望をどう育てていったらいいのか、全く、自信喪失の状態になる。」とその苦しい思いを吐露している。望ちゃんの母親自身、「感情的に怒ってしまうこと」を、良いことだとは認識していない。助産師に非難されたことを「当たり前」と表現していることから、非難されて当然のことをしてしまっているという自覚があることがうかがえる。しかし、非難されることを覚悟してでも、助産師に望ちゃんの母親が打ち明けようとした思いとは何だったかに注目してみる必要がある。

汐見が、その講演会や著書(2000)においてよく引用する保健師の言葉が印象的である。汐見が引用しているのは、『読んでくれて、ありがとう』のなかにある読者からの手紙である。夜泣きのひどい、当時 3 カ月の子どもを抱えた母親は、眠れないストレスが限界を超え、「まだ何もわからない赤ん坊をひっぱたいてしまったり、布団をかぶせたくなる心境にまで達してい」⁶⁰たという。そんな中、彼女は、子どもを 3 カ月健診に連れて行き、保健師に悩みを打ち明けると、「えっ、ほっぺをたたいたりしたの？そんなのふつう、ふつう、気にすることないわよ！」⁶¹と保健師からは、思いがけない言葉が返ってきたという。「いろんな答えを予想していたのに、こんなに明るく同意してくれるなんて…」(p.20)と続く。意を決して悩みを打ち明けた母親は、心が軽くなり、「夜泣きもこの子の個性、マイペース

⁶⁰ プチタンファン編集部(1996) 前掲書、p.20

⁶¹ 同上、p.20

で気長に育てよう、夜寝なければ昼寝すればいいんだと、考えるようになった」⁶²という。

本章の冒頭で「精神的にマイナス状態にある人に正論をぶつのはその人に対するいじめに等しい」という汐見の言葉を紹介したが、エピソード3の助産師と、保健師の言葉とは対照的である。

日置真世（2009）は、その著書の中で、「子育てに揺らいだとき」⁶³に、「受け止められることの重要性」⁶⁴を指摘している。「誰かを責めることは、たとえそれが正しいことであっても何も生み出さない」⁶⁵としている。汐見の引用においては「同意」が、日置の指摘においては、「受け止められることの重要性」が、両者の共通点として浮かび上がってくる。親が子育てに自信をなくし、とまどいを隠せないときに、背後にある事情をよみとき、読み解くことができないのであれば、なんらかの事情があるのだらうと察する適切な配慮が、援助者には求められるだらう。また親の側も、適切な配慮に欠ける支援に、仮に遭遇したとしても、その支援者の背後にもまた、なんらかの事情があるのだらうと察することにより、対立する両者に、対話の可能性も生まれてくる。

第四節 仮説1における3つの要素の相互の関連

1. 子育ての規範意識の二重性

前節では、仮説1の3つの要素をそれぞれ検討したが、この節においては、この3つの要素の相互の関連について検討していく。まず、＜phase1＞の消費家族化・商品化の検討では、大量生産・大量消費の論理によって、人々が「横並び」「人並み」の消費生活様式を求めるようになり、子育ての様式自体にもこの大量生産・大量消費の前提となる「横並び」「人並み」の消費生活様式が浸透していったことが確認された。これに媒介され、子育てにおいても「横並び」の規範意識が形成されていくことになった。また、このことにより、経済的に余裕のない子育て家庭は、「世間体」を気にせざるを得なくなり、「世間」からの排除がおこることも指摘した。このことは、ある特殊な状況にある家庭（この場合は、経済的に余裕がない家庭）に不利をもたらすという意味で、その子育ての規範意識には社会的圧力が伴っていることも確認された。

また、＜phase3＞の親の自信のなさとの関連の検討においては、親の自信のなさが、より「確かな」子育ての水準を求めていくことを検討した。「自分のやっていることは、本当に子どもにとっていいことなのか」と自問する親は、その答えを求め、他の親の子育ての経験を聞いて安心感を獲得しようとする。それを聞き、安心し、「自分の子育ては、間違っていない」と自信を取り戻すこともある。親は、子どもの最善の利益のために、他の親の経験や情報に頼るのであるが、寧ろ「横並び」「人並み」が安心感の基準となるため、標準的な子育てでなければ、「安心した子育て」にはなりえないという逆転現象が生れる。どういう子育てが、なぜ標準的なのかということ自体が問い返されないままに、周りの親の多くが行っている子育てが「標準的」であるから、そうした子育てを行っていれば間違いはないだらうという判断があるのだらう。しかし、こうした子育て規範意識は、前述のとおり、社会的圧力を伴った規範意識であるから、「標準的な、社会的に要請される子育てでなければ、いい子育てをしているとは言えない」というように親自身の視点を変容させてしまう。当初、不安を抱えた親は、他の親子の様子をうかがい知ること、周りの親子との共通点を見出し、不安は解消され、安心感が得られることが想定される。

⁶² 同上、pp. 20～21

⁶³ 日置真世（2009）『日置真世のおいしい地域（まち）づくりのためのレシピ 50』全国コミュニティライフサポートセンター、p.36

⁶⁴ 同上、p.36

⁶⁵ 同上、p.39

しかし、実際には、安心感は得られず、逆に不安が募っていく。それは、子どもの成長発達を心から願い、子どもの最善の利益を保障する点から、親が自分の子育てのあり方を問いはじめても、「どういう子育てがなぜ標準たりうるのか」という点が問われないため、結果的に、当該社会システムを前提とした子育て像に包摂されていくことになる。

このため、親は、子どもの成長発達を願い、それを保障するために腐心するが、そのこと自体が、転倒的に作用し、子どもに「できれば仕事にあぶれることなく、収入を確保し、経済的に自立すること」を求めることにもつながっていく。それは、当該社会システムを前提にした次世代の労働力となる子ども像を求める親の子育てのありかたなのである。

このことは、子育ての規範意識そのものが二重性をもって存在していることを意味している。子どもの成長発達の目指すべき方向も、当該社会に規定されているといえるだろう。

こうした二重の側面をもつ子育ての規範意識は、子どもの個性・多様性を表面的には認めながらも、実質的には、当該システムを前提とするような価値基準を親に内面化させるのである。

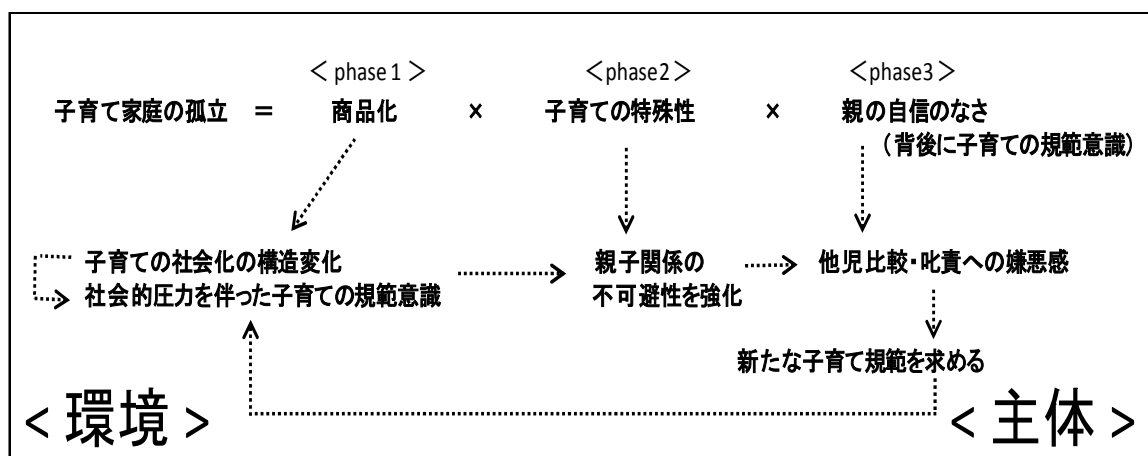
2. 商品化された世界を前提にした評価の視点

親自身の「分身」とみられがちな子どもを評価されることに関しては、前節でも取り上げたが、その子どもに対する評価の視点がどのような質をもつものなのかに注目する必要がある。その評価の視点は、既に商品化された世界を前提にしている。親の評価の視点は、子どもが将来、どれほどの労働力商品としての価値を持つのかということを、親が意識するにせよ、しないにせよ、暗黙の基準としているのである。親の評価の視点とは、社会の、子どもに対する評価の視点を親が内面化してもつ評価の視点なのである。

先に取り上げたエピソード1では、1歳児の子どもに3つの習い事をさせている話が登場している。このことは、親が「子どもの将来」を考えればこそ、習いごとをさせているかのように聞こえるが、しかし、この親が考える「子どもの将来」とは、商品化された世界を前提とした社会なのである。

3. 小括

以上から、【図1-1】における3つの要素の相互の関係については、【図1-2】のような図式化が可能となる。【図1-2】からは、親が子育てに自信を持てないという状況は、親に新たな子育て規範を求めさせ、そのことが、社会的圧力を伴った規範意識を再生し、それによって更に子育て家庭の孤立は深まるという悪循環を生成していることが見て取れる。



【図 1-2】子育て家庭における孤立のメカニズムを示す模式図（子育て家庭の孤立の悪循環モデル）

これまでの検討により、以下の4点を論点として提示できる。第一に、子育て家庭の孤立は、消費生活一般における商品化・外注化により進展した。資本による商品化が支配的になっていったとき、大量生産・大量消費の消費生活様式は、人々の生活規範のなかに浸透し、人々は「横並び」の生活様式を求めるようになった。この「横並び」の感覚が、子育ての規範意識にも影響を与えた。その子育て規範は、「横並び」ができない状況に置かれた子育て家庭に対しては、社会的圧力を伴った子育ての規範意識として現れるようになった。これらの検討により、岩田美香の「二種類の孤立化」論における前者の孤立、すなわち、商品化による孤立によって、後者の孤立、「経済的要因や社会的偏見などにより、社会から遮断する（される）形での孤立」が生み出されると考えられる。

第二に、消費生活一般は、個々の家庭を前提としているため、子育てにおける商品化の進展は、仮説1における第2要素である、子育ての特殊性を更に強めることになることを提示した。子育てにおいて、資本による社会化（商品化）が支配的になっていくとき、親子関係の不可避性は、よりいっそう、強まっていくことを指摘した。

第三に、こうして「親子カプセル」の状態がより強化されることにより、親は、子育てへの自信のなさから、さらに、新たな子育ての規範を模索せざるを得なくなる。それは、他児比較・他者からの叱責を通じてさらにエスカレートしていくことが確認された。

第四に、子育ての規範意識そのものが、二重性を持って存在していることを明らかにした。それは、一方では子どもの成長発達を保障する子育てのありかたを提示しつつも、他方では、当該社会システムを前提にした、次世代の労働力となる子どもを育てるという、子育てのありかたを示すものであった。この意味で、子どもの成長発達の目指すべき方向も、当該社会システムに規定されたものであることと考えられる。

【図1-2】のような構図で3つの要素が次の要素を産み出すとき、子育て家庭の孤立は相乗的に深刻化していくことになると考えられる。では、どうしたら、この孤立の相乗図式から抜け出すことが可能になるのか。子育てにおける孤立問題から解放されるための提起をしている小出（1999、2000）の研究と、汐見（2000、2007a）の研究をみてゆきたい。

第五節 子育て問題に構造的視点を与える小出の研究と汐見の研究

ここでは、前節で検討した子育て家庭の孤立問題に対する解決策を提示している研究として、小出の研究と、汐見の研究を取り上げる。小出は、親を、ただ援助を受けるだけの存在ではなく、子育ての主体として、協同的に子育てを「支えあう」存在として位置づけ、そのことを可能にする社会の仕組みを、カナダの事例に即して明らかにしている。

1. 小出の「支えあいの子育て」研究

小出（1999）は、子育ての問題状況が立ち現れた時期を1980年前後とした上で、「子育てを支える地域社会の共同性が薄れていく一方で、性別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」（p.3）としている。「本来子育てには親だけではなく、地域社会の多くの人がかかわるものであった」（p.6）とし、「わが国でもかつては共同の子育てとして『仮親』という習俗が各地で見られたことは広く知られている。

（引用者略）地域社会の様々な人びとが実の親のいわば応援団、控えの親として『仮親』の役を引き受けた。（引用者略）こうした風習は、若い実の親だけでは育児を背負いきれない、多くの人垣が親子を取り巻いて見守る中で子どもが育つ、という考え方の現われ」としている⁶⁶。

⁶⁶ 小出（1999）p.7。小出のこの指摘の前提に、柳田國男（1937）、大田堯（1989）の議論があると考えられる。ここでの要点は、子育てを行う個別家族単位のみを取り出し、家族の子育て機能を問うので

小出（1999）は、カナダでの子育てのしやすさは、地域社会で育まれている相互扶助の関係性の中にあることを明らかにし、「コミュニティ・ディベロップメント（地域づくり）」（p.163）の視点から子育てにおける相互扶助を強調している。小出によれば、「コミュニティ・ディベロップメントはさらには、大企業の営利の対象として無力な地域から脱却して、共同の力で多少とも自力で非営利の、あるいは地域に根ざした小規模の企業や事業活動を起こそうとの主旨から『地域経済づくり』（コミュニティ・エコノミック・ディベロップメント）をめざすこともある」（p.164）という。子どもの発達に対する直接的な援助はもとより、雇用・住宅等の生活基盤に及ぶ助言や援助の提供や、養育者自身が余裕をもって養育できる時間の保障や確保が、子どもにとっても親にとっても、よい影響を与えることなど子育て家庭に対する幅広い範囲の問題対応策が、多くの示唆を与えるという。更に注目すべき点は、こうした問題対応策を、ただ単に行政のサービスに全面的にまかせるのではなく、子育て中の親、また地域住民が、協同し、助け合い、支えあって、自らの住む地域を創っていく点にある。

牧野（1982）が「母親の社会的な人間関係のあり方」（p.55）と表現した、その具体的内容について、小出（2000）は、地域における支えあいのアクターの違いにより、3つの層に分類している。その第一は、当事者同士による支えあい、仲間づくりであり、これは、落合・山根らが明らかにした「育児援助ネットワーク」に該当し、当事者同士のピアサポート的な支えあいである。第二は、それを見守り、手を貸すボランティアの存在、先輩親の存在、一般的な地域住民による支えあいである。そして第三に専門の施設と職員、制度や政策による支援や援助である。小出は、この異なる3層のアクターによって、「支えあいの子育て」が現実のものとなることを明らかにし、親が子育てにおいて孤立してしまう問題状況の原因を、この3つの層による「子育ての支えあい」の欠如に求めた⁶⁷。

2. 汐見による親子ストレス研究

汐見（2007a）は、「育児はこれまで、基本的に、その子を産んだ家族のメンバーだけでなく、その周辺のメンバー、そして子どもが産み落とされた地域の自然その他のすべての力を借りて行うものであった」（p.40）とし、こうした子育てのシステムを「人類の歴史とともに古くからあった子育ての協働的システム」（p.42）としている。汐見は、本来であれば、子育てが地域の協働的システムの中で行われるはずであったにもかかわらず、協働的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。

また、汐見（2000）は親自身の育ちの過程の問題として、「子ども時代に受けた負荷」（p.91）の問題についても触れている。「親の『期待』に過剰に適応していくことは自分の素直な感情を出せなくし、それが、ありのままの自分でよいのだという自己受容感や、それに基礎をおく自己肯定感の育ちを阻害していく」（p.94）とし、親自身の自己肯定感の弱さがその人自身の子育てを難しくすることを指摘している。

3. 小括

はなく、共同体のなかで家族の子育て機能は発揮されていたという点である。家族は、近代以前も、近代以後も何らかの依存関係を前提に家族機能を発揮していたが、その依存関係の内実が、共同体内部での依存関係から資本が提供する商品やサービスに依存する関係に変容したとき、家族の孤立が生成されるような依存関係に変質する。このことが、地域社会での子育ての連帯を弱めると考えられる。

⁶⁷ 子育て環境の多層性については、太田（2003）、大豆生田（2006）の研究がある。太田は、ブロンフェン布伦ナー（1996）のエコロジカルモデルを援用し、子育て支援の環境システムを構想しているが（p.127）、先輩親、地域住民、ボランティアの存在を位置付けていない。小出（2000）は、先輩親、地域住民、ボランティアの支えあいを、当事者同士の支えあいの層と、専門職・専門施設の支援の層の間に位置付けている（pp.36～38）。この点に小出の研究の先進性がある。

小出の研究成果は、序章で取り上げた牧野のいう「母親の社会的な人間関係」を、①当事者同士の支えあいの層と、②それに手を貸すボランティア・先輩親・一般的な地域住民による支えあいの2つに分けた点にある。小出の言う「専門職、施設、制度、政策による支援」の層は、序章で検討した鈴木「親と保育者（保育専門職）との連帯」に合致する。小出の示した枠組みを用いることで、子育て問題を「誰とのあいだの連帯の欠如なのか」について、より分析的に検討することが可能となる。この点に小出の研究の成果がある。

汐見の研究成果は、親自身の自己受容感や自己肯定感の弱さの問題を子育てとの関連で指摘した点にある。これは、序章で提示した原田の指摘の『出産以前の子どもの接触経験及び育児経験の不足』が育児不安の要因となることと、また、同じく序章で取り上げた、清水の指摘である「そもそも人間らしく生きようという意欲そのものがそがれている」ことに関わる。それは、岩田が指摘した「経済的要因や社会的偏見などにより、物理的に社会から遮断する（される）形での孤立」とも関連する。また、汐見は、子育ての主体である親自身が抱える問題（主体の問題）と、親を取り巻くシステムの問題（環境の問題）の両者を提示していることから、子育ての主体と環境の両者に対する問題提起を行っている。この点において、子育て問題を構造的に把握しているといえるだろう。

以上を踏まえて、子育て問題を構造的に把握・理解し、尚且つその解決策を構造的に把握している点から、小出、汐見の研究を子育て問題研究の到達点と位置づける。次節では、ここまで整理してきた先行研究の各論点を、構造的に整理してゆく。

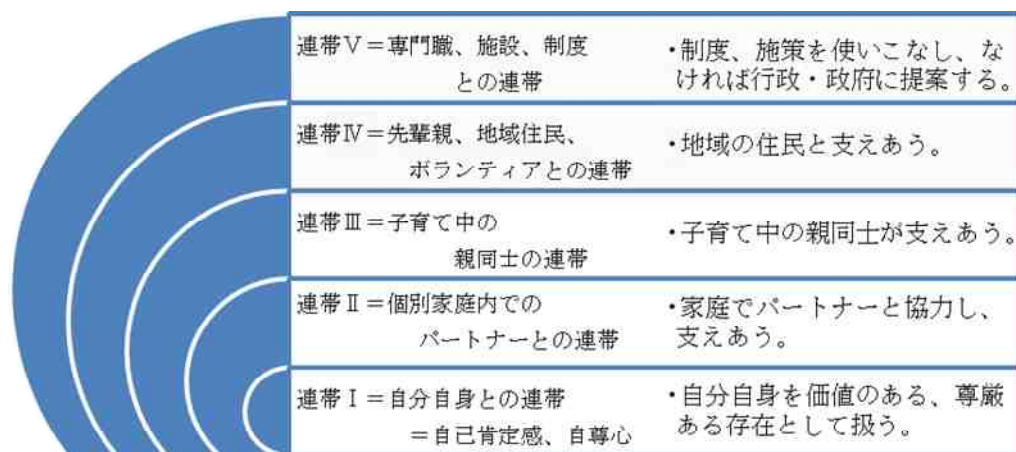
第六節 子育てにおける孤立問題から解放されるための「連帯」の構造的理解

ここでは、前章での育児不安研究とポスト育児不安研究の成果と、汐見・小出の提起した各論点を統合し、子育てにおける孤立問題から解放されるための「連帯」を構造的に理解するための枠組みについて検討したい。

序章における育児不安研究からは、(a)「性別役割分業批判」(b)「母親の社会的な人間関係」の各論点が、大阪レポート、汐見の研究からは、(c)「親自身の育ちの問題」からくる自信のなさ、「自己肯定感の低さ」の問題が、序章における鈴木の研究からは、(d)「親と保育者（専門職）との連携の困難さ」の問題が論点として出された。更に小出の研究によって、(b)の「母親の社会的な人間関係」については、(b-1)「親同士の支えあい」、(b-2)「親と先輩親、一般市民、ボランティアとの支えあい」に細分化され、その内実を具体的に把握することが可能となった。この(a)(b-1)(b-2)(c)(d)の論点を、「親自身の問題」、「家庭の問題」、「親同士の問題」、「地域社会の問題」、「制度・政策の問題」と、問題を外延していくように、並べかえて整理すると、(1)親自身の育ちの問題からくる自信のなさ、自己肯定感の低さの問題(2)性別役割分業問題(3)親同士が支えあうことの困難さの問題、(4)先輩親、ボランティア、地域住民との支えあいの困難さの問題、(5)専門職、専門機関、制度、政策との連携の困難さの問題として記述可能となる。そして更に、子育てにおける孤立を、各層における「連帯の欠如」と捉え返し整理すると、(1)親自身の育ちの問題からくる自信のなさ、自己肯定感の低さの問題は、①「自分自身との連帯⁶⁸」の欠如として、(2)性別役割分業問題は、②「個別家庭内でのパートナーとの連帯」の欠如として、(3)親同士が支えあうことの困難さの問題は、③「親同士の連帯」の欠如

⁶⁸ ここでいう「自分自身との連帯」とは、ヌスバウム(2005)の中心的ケイパビリティの連帯B「自尊心を持ち屈辱を受けることのない社会的基盤を持つこと。他の人々と等しい価値を持つ尊厳のある存在として扱われること」(p.94)を念頭におき、この連帯Bの概念に依拠している。この連帯I(「自分自身との連帯」)は、他の層の連帯との連関のなかで育まれるものとして、また、他の連帯をつくりだす基盤として作用すると考えられるが、この点に関しては、第二章、第三章で論じたい。

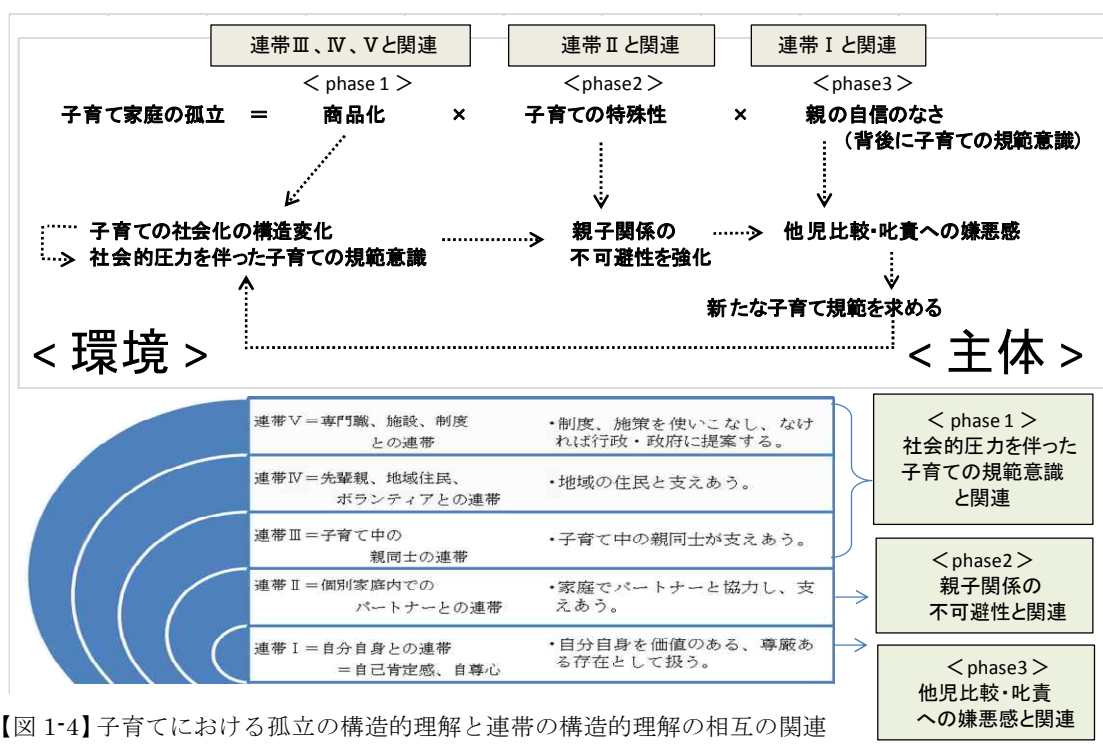
として、(4) 先輩親、地域住民、ボランティアと支えあうことの困難さの問題は、④「先輩親、地域住民、ボランティアとの連帯」の欠如として、(5) 専門職、専門機関、制度政策との連携の困難さの問題は、⑤「専門職、専門機関、制度、政策との連帯」の欠如として、表現することが可能である。これを整理したものが次の【図 1-3】である。



【図 1-3】子育てにおける連帯を構造的に理解するための模式図

※親が孤立状態から解放されるには、5つの連帯がトータルで現実のものとなることが求められる。

これまでの整理により、子育て問題⁶⁹を【図 1-3】に示される連帯Ⅰから連帯Ⅴの「5つの連帯」の欠如として把握することが可能となり、親が孤立状態から解放されるためには、5つの連帯がトータルで現実のものとなることが求められる。更に、【図 1-2】【図 1-3】との関連は、【図 1-4】のように整理できる。



【図 1-4】子育てにおける孤立の構造的理解と連帯の構造的理解の相互の関連

⁶⁹ 以上の先行研究整理により、これ以降は、子育て問題を「5つの連帯の欠如」として議論していく。

第七節 本章の結論と本論の基本課題の提示 ―子育てにおける学習と連帯の関連を問う

【図 1-4】においては、仮説的に【図 1-2】の<phase1>は、【図 1-3】の連帯Ⅲ、Ⅳ、Ⅴに、【図 1-2】の<phase2>は、【図 1-3】の連帯Ⅱに、【図 1-2】の<phase3>は、【図 1-3】の連帯Ⅰに関連するものとして整理した。この整理により、子育てにおける孤立論と連帯論の関連の図式化が可能となり、それらは裏表の関係として把握することができる。

そして、解かれるべき次の問題は、【図 1-2】の「孤立の悪循環」は、【図 1-3】に示される「誰とのあいだの連帯」によって、どのように書き換え可能となるのか、という点に焦点化されるが、連帯形成の問題を考える際には、①「どのような質の連帯が」②「誰とのあいだに」③「どのような論理で生成するのか」と分節化が可能となる。

子育てにおける連帯を検討する際に、子育ての主体である親自身は、連帯の主体、すなわち、<つながろうとする>主体であるが、一方で、子育てにおけるネガティブな経験とその意味づけから、<つながりを断とうとする>主体でもあるため、連帯の主体としての親は、連帯の質によっては、連帯の欠如を自ら生み出す主体でもあるといえる。親が他者と<つながろうとする>のか、<つながりを断ろうとする>のかは、親が自らの経験をどのように意味づけるのかによるだろう。

こうした理由から、子育て問題への本質的解決のためには、親を、連帯論の視点からだけでなく、学習論の視点からも位置づけておく必要がある。

学習者としての親の意識変容を捉えた研究に、氏家（1996）、河野（2002）、大豆生田（2006）、中谷（2008）、東内（2009）の各研究があるが、親の意識変容を、子育て問題の構造的把握との関連で検討しているわけではないため、親の意識変容と、親が参加する学習実践や実践そのものの質の変化の関連を捉えられていないのが、親の意識変容論の現段階である。

以上の検討から、小出、汐見が切り開いた子育ての構造的連帯論を、学習論との関連で統一的に把握することが求められる。

すなわち、子育て問題を解決するためには、子育てにおいて、「どのような質を持つ学習が」「誰とのあいだで」「どのような質を持つ連帯を生み出すのか」が明らかにされなければならない。

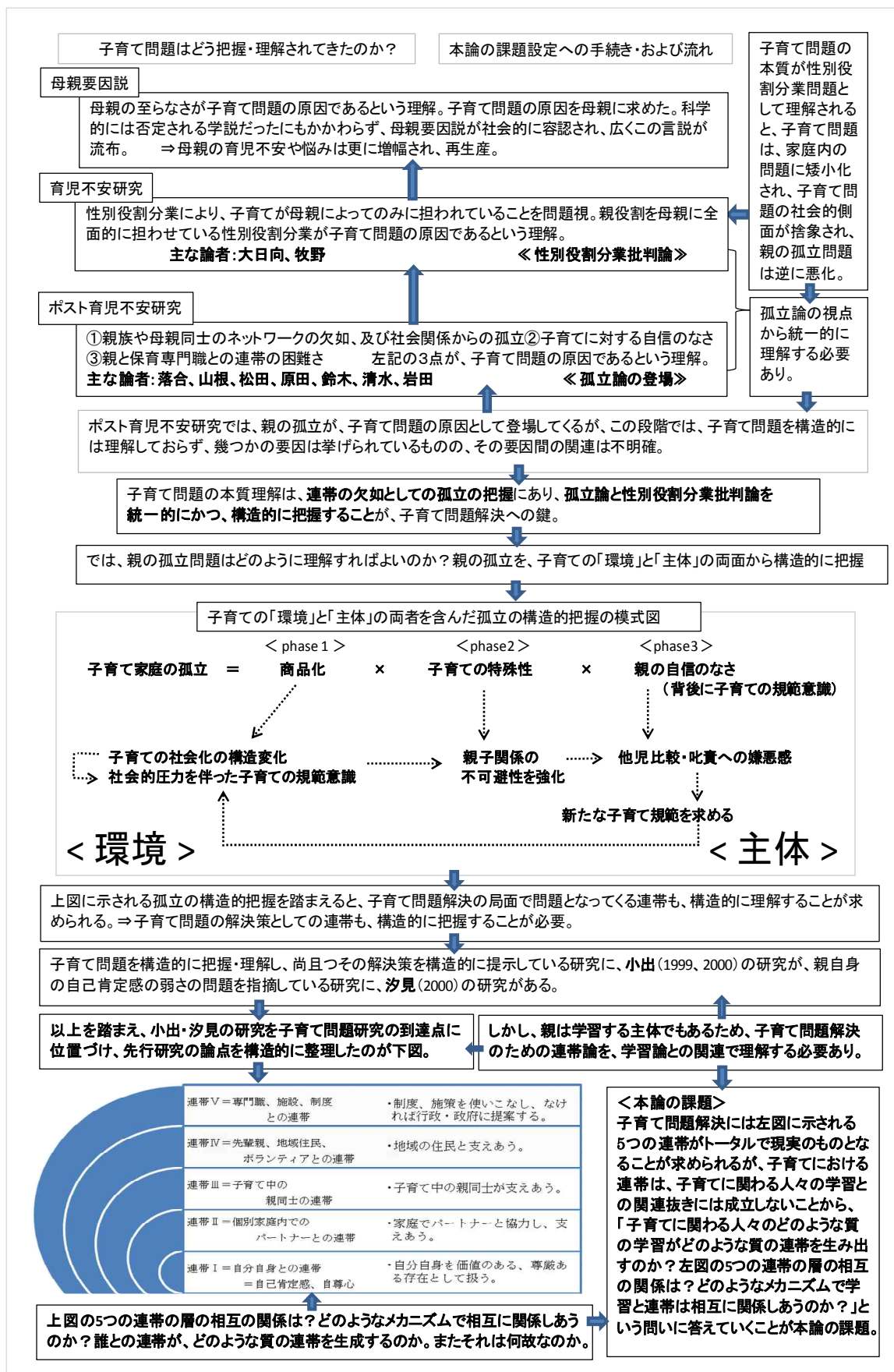
より具体的に述べるならば、【図 1-3】で示される 5 つの連帯がトータルで現実のものとなり、【図 1-2】で示される子育てにおける孤立の悪循環から親が解放されるには、親と親に関わる人々は、どのような質の学習を行い、どのような質の連帯を生みだしていくのが明らかにされなければならない。これを解くことが本論の基本課題である。

【図 1-5】に、序章、第一章までの先行研究整理と各研究の位置づけ、および論点の整理を行い、本論における課題設定までの手続きを図式化し、整理した。

第二章以降では、上に提示した基本課題を、学習実践 P 及び実践 D に即して明らかにしてゆくが、ここで本論の基本課題を解くにあたり、第二章、第三章の枠組みを述べておく。

第二章では、親同士の省察的学習である子育て問題学習に焦点を絞り、【図 1-3】に示した「連帯Ⅰ」（自分自身との連帯、自己肯定感の高まり）と「連帯Ⅲ」（子育て中の親同士の支えあい、助けあい）の連関を中心に見ていく。その分析を踏まえた上で、第三章では、【図 1-3】に示した「連帯Ⅳ」（先輩親、地域住民、ボランティアとの連帯）を中心に見る。

なお本論では、親が子育ての主体として自信を回復し、子育てをしやすい環境を自らが生み出してゆくプロセスの解明に主眼が置かれているため、本論では、連帯Ⅰ、連帯Ⅲ、連帯Ⅳの連関を読み解いていくことを中心的な分析の焦点とし、「連帯Ⅱ」（個別家庭内でのパートナーとの連帯）及び「連帯Ⅴ」（専門職、施設、制度との連携）については、「連帯Ⅰ」「連帯Ⅲ」「連帯Ⅳ」との関連で言及する。



【図 1-5】 本論の課題設定までの手続きとその流れ

第一章の結論部分では、「子育てにおいて、どのような質を持つ学習が、誰との間で、どのような質を持つ連帯を生み出すのか」という本論の基本課題を提示した。

この基本課題を明らかにするために、本章では、まず、子育ての主体である親に焦点をあて、親同士の省察的学習である子育て問題学習が、どのような質を持つ連帯を生み出すのか。そして、子育て問題学習に限界があるとすれば、それは何かを検討する。

本章では、子育て問題を解決するための1つの方策として、子育て問題学習を提起するが、子育て問題学習の意義と限界を、学習実践 P の事例に即して明らかにすることを課題とする。第一節では、まず、学習実践 P の概要を提示し、実践の質的変化の抽出を行い、学習に参加した親たちはどのような意識変容を経験したのかを明らかにしていく。第二節では、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、親の意識変容のメカニズムの解明を試みる。子育て問題学習においては、親である自分自身の生き方の問い返しの内実がその主要な論点となるが、その省察がどのように進むのかについて検討していく。第三節では、本章の小括を行う。

第一節 子育て問題学習実践における親の学習過程と意識変容

— 子育ての規範意識の対象化 —

1. 問題の所在

序章、第一章において、子育てをしている親たちの苦しさや、葛藤を見てきた。それらに対し、問題の本質がどこにあるのかを、親自身が理解しなければ、根本的な問題解決には繋がらないだろう。こうした理由から、子育て中の親たちには学習が必要となるが、問題となるのは、その学習の中身だろう。筆者は、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」⁷⁰を提起する必要があると考える。というのも、育児の知識を得ることで、逆に、「育児書通り」⁷¹にいかないことに不安を抱える親の姿が散見されるためである。

本章では、「自らの子育てをふり返り、『自分の子育てがなぜ苦しいのか』を問い直す、親同士の省察的学習」⁷²を、子育て問題学習とし、本章の問題関心の中心に据える。

子育て中の親にとって、子育てのあり方を問うということは、自らの生活の問題を問うことであり、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。本章の問題意識は、子育て中の親の「生きること」と「学ぶこと」の連関を問うことにある。

2. 課題と方法

上記の問題意識に基づいて、本節では、学習実践 P に即して、親の内面に浸透している、子育ての規範意識の対象化が、どのような学習展開を経て進んでいくのかを明らかにすることを第1の課題とする。また、実際に、学習実践 P に参加した親たちは、どのような意識変容を経験したのか。これを明らかにすることを本節の第2の課題とする。

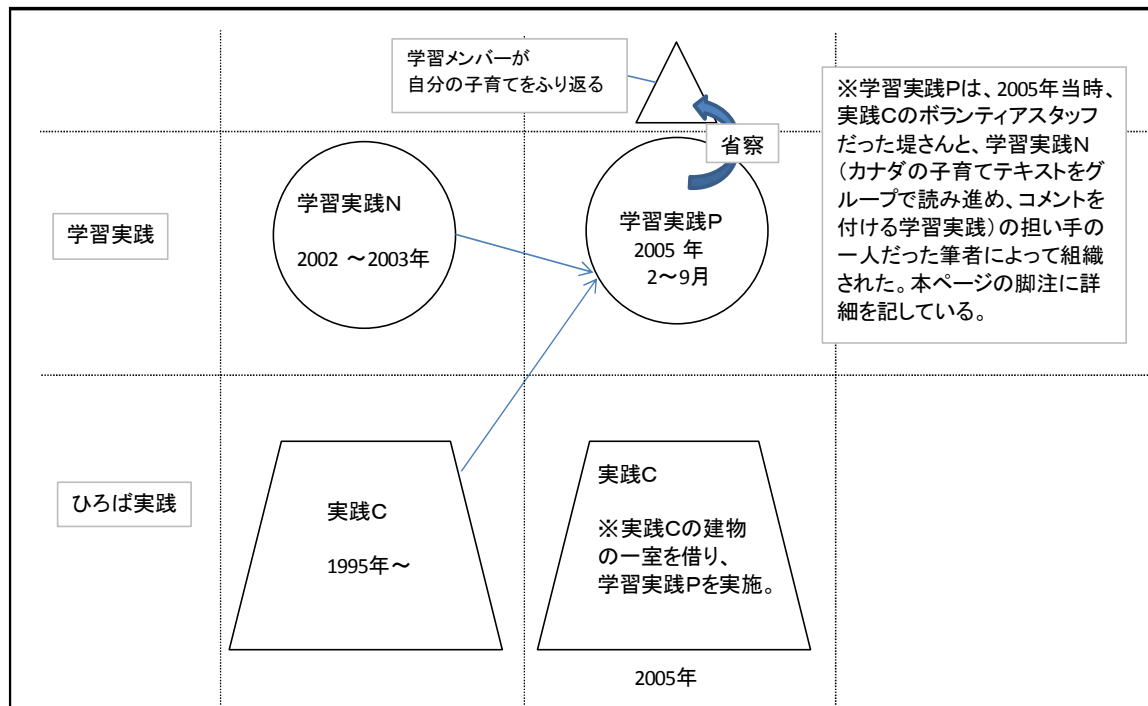
以上の課題に迫るため、筆者は、研究対象となる学習実践を、当時2歳と5歳の子どもを育てながら、子育ての協同実践 C（以下、実践 C とする）のボランティアスタッフとし

⁷⁰ 千葉悦子（1997）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「親自身の生き方や性別役割分業を問う学習」（p.151）としている。

⁷¹ 学習実践 P 第1回での学習メンバーの発言。学習実践 P については、こののちの記述を参照のこと。

⁷² 本論 p.4 で提示した、子育て問題学習の定義の再掲となるが、本章では、自己の子育ての苦しさの原因・理由を自己の内部に埋め込まれている子育ての規範意識との関連で検討していく。

て関わっていた堤さん⁷³（仮名）とともに組織した。これが学習実践 P である。筆者⁷⁴は、アクション・リサーチの手法を用いて、学習実践 P に学習メンバーの一人として関わりながら、本研究に関わるデータを得た。分析には、学習実践 P のフィールドノーツ、聞き取り調査⁷⁵、後述する「第 2 のテキスト」から得られたデータを用いる。学習実践 P が立ち上がるまでの経緯を【図 2-1】にまとめた。



【図 2-1】学習実践 P が立ち上がるまでの経緯

3. 学習実践 P の概要

3-1 学習実践 P の目的、場所、託児、メンバーの概要

学習実践 P は、子育て中の親同士で、子育ての悩みや苦しさを語り、「自分の子育てがなぜ辛いのか」を考えあうことを目的として、その活動をスタートさせた。活動は、実践 C⁷⁶の 2 階の一室を、親たちの学習用の部屋として、1 階を、親の学習時間中の託児場所として、実践 C の好意によって無料で借り、2005 年 2 月～9 月まで、15 回の日程で行われ

⁷³ 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 については、注 76 を参照のこと。

⁷⁴ 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」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。この成果物は、後に述べるが、学習実践 P のテキストとして使用された。「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。

⁷⁵ 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 月～11 月に実施した。

⁷⁶ 実践 C は A 県 B 市で 1995 年に設立された民間団体である。B 市が自宅前に公園を作ると知った代表の嶋さん（仮名）は、そこが誰にとっても利用できるものであって欲しいとの願いから、B 市の公園計画課、地域住民と協働し、バリアフリー公園の建設を実現させた。公園に来る人同士がお互いに知り合いとなり、気軽に集える場所が必要との思いから、自宅をその場として提供し、活動が始まった。実践 C では、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交流できる場となることを活動の理念としている。2011 年 10 月に、B 市の地域子育て支援拠点に選定された。

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は、堤さんが友人・知人に声掛けしたほか、実践Cの広報紙、B子育てネットワーク⁷⁷のニュースに、学習実践Pの告知を行った。

学習メンバー（以下、メンバーとする）は、当時、全員が就学前の子どもを持つ、20～40代の主婦であった。メンバーは、堤さんのほかに、森さん、坪さん、西さん、柏さん、奥さん、筆者を含む9名でスタートし、途中2名が退会し、泉さんが後に加わった。学習の場には、筆者もメンバーとして関わり、発言をした。メンバーの概要を【表 2-1】に、学習実践Pでの出来事と討議内容を、【表 2-2】に示す。

【表 2-1】学習実践Pのメンバーの概要

名前	子ども(当時)	役割及び主な活動場所
西さん	1歳	実践Cの参加者
坪さん	3歳・1歳	実践Cの参加者
柏さん	1歳	
泉さん	3歳・1歳	途中入会
森さん	3歳・1歳	実践Cの参加者
堤さん	5歳・2歳	実践Cスタッフ・学習実践組織者
奥さん	10歳・1歳	
荻さん	3歳	(途中退会)
篠さん	6歳・5歳	(途中退会)
筆者	9歳・5歳	学習実践組織者

【表 2-2】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	西、坪、森、堤、奥、荻、篠、筆者	主旨説明。自己紹介。会費、支払方法決め、会に名づけ。
2	2/18	西、坪、柏、森、堤、奥、荻、篠、筆者	テキストに沿って学習を開始する。
3	3/4	西、坪、森、堤、奥、荻、筆者	テキストに沿って学習を進める。
4	3/18	西、坪、柏、森、筆者	学期末のため、欠席者4名。
5	4/15	西、坪、柏、森、堤、奥、筆者	篠さん参観、荻さん幼稚園のならし保育で欠席。
6	4/22	西、坪、柏、森、堤、奥、篠、荻、筆者	泉さんの入会承認。最終回の日程調整。
7	5/13	西、坪、柏、泉、森、堤、奥、筆者	泉さん初参加。メンバーの一人が極めて私的な話をする。
8	5/27	西、坪、柏、堤、奥、筆者	篠さん退会。守秘義務確認。坪さんが子育ての辛さを吐露。テキストなし。
9	6/10	西、坪、柏、泉、森、堤、奥、筆者	筆者が保育担当を一人で担うことの辛さを告白。
10	6/17	西、柏、泉、堤、筆者	堤さん・柏さんが保育窓口。堤さんが子ども時代を語る。荻さん退会。
11	6/24	坪、柏、泉、森、奥、筆者	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	西、坪、柏、泉、森、堤、奥、筆者	森さん、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	西、坪、柏、泉、森、堤、奥、筆者	堤さん、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	西、坪、柏、泉、森、堤、筆者	メンバーがそれぞれ感想文を読む。(奥さんの分は森さん代読)
15	9/9	西、坪、柏、泉、森、堤、筆者	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。

3-2 学習実践Pの特徴、学習実践Pで使ったテキストの特質

ここで、学習実践Pの特徴を示す。第一の特徴は、テキストを使用した点にある。使用テキストは「学習実践N」⁷⁸が翻訳し、コメント付テキスト（以下、テキストとする）を作成した二冊のうちの一冊の「ペアレンツ」である。翻訳のベースとなったテキスト『Nobody's Perfect』⁷⁹シリーズの『PARENTS』の特質を、以下の3点に整理する。

⁷⁷ B子育てネットワークについては、注74を参照のこと。

⁷⁸ 学習実践Nについては、注74を参照のこと。

⁷⁹ 「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“Nobody's Perfect Program”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。プログラムは、主に、移民の親、

第一に、親と子の人権を守ることが出版の主目的とされ、子育て中の親は「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点が挙げられる。第二に、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点が挙げられる。第三に、成人学習者の特質を生かし、テ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ていた点が挙げられる。テキストの文章からは、学習する親に対し、知識を一方的に注入することや、執筆者の価値観を一方的に強要することを目的とせず、現実と理想の間でせめぎ合う親たちに、寄り添う性質を持っていることが、読み取れた。使用したテキストを「第1のテキスト」とする。

第二の特徴は、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であったため、講師がただ一方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の役割を果たすにとどまった。

第三の特徴は、メンバーに討議内容がフィードバックされた点にある。筆者は学習実践P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。音声データは文字スクリプト化⁸⁰され、討議記録となった。以下では、討議記録を「第2のテキスト」と呼ぶこととする。第2のテキストは、学習実践の終盤4回にわたって、メンバーにフィードバックされ⁸¹、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。

学習実践Pでは①テキストの使用、②自由に語りあうメンバーの存在、③討議記録による自己の語りのふり返りの3点を実践の前提とした。

4. 学習実践Pにおける学習展開過程

4-1 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はたしている。この期、第1のテキストを手がかりに、メンバーは出会い、互いがどんな人物であるのかを、探っていく。初回の場面で、堤さんは、「学習実践Pでは、自分は何が辛いのかということを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、まずテキストを音読し、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。ふり返りの内容は、親の日常生活での現象面での葛藤が表出されている。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。

4-2 第2期：問題状況開示期（第8～第10回）

この期は、学習実践Pは、2つの点で、大きな転機を迎えた。1つ目は、第7回時にメンバーが語った内容が口外されたことが問題となり、守秘義務が確認されたことである。

貧困家庭等、子育てにおいて孤立しやすい状況に置かれている親が対象となっている。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年に改定され、改訂版では、連邦政府、州政府、準州政府の代表者に加え、子どもの発達の特任家、非政府の親/子ども組織のメンバーがテキスト作成に加わった。

⁸⁰ 全データの文字数は、440,028字だった。

⁸¹ 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。

これについては、第二節で詳しく述べる。2 つ目は、坏さんの第 1 子のチック症状が契機となり、テキストの使用が、この回中断されたことである。堤さんは「今日は、もうテキストはいいや」とし、テキスト学習よりも、坏さんの思いをじっくり聞く回となった。

テキスト学習は一時的に中断され、坏さんは、子育てに苦しむ自己を語った。坏さんは、「もっと何か上の子にしてあげられることはなかったのか」と自分を責める。それに対して堤さんは、「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。テキスト学習を中断し、坏さんの悩みを聞いた第 8 回は、2 つの契機を含んでいる。1 つは、「学習グループにおけるメンバー」としての関係性から、信頼関係が生まれた点にある。2 つ目は、テキストを読もうと集まったメンバーが、単なるテキスト学習には留めず、学習実践の枠組みそのものを問い直した点にある。自分たちの必要に応じ、実践の構造そのものが問い直されていった。

第 9 回、泉さんは、父親の飲酒、父親のことで精一杯になる母親、「いい子でいなくちゃ」と、プレッシャーに耐えていた子ども時代のことを語った。泉さんは、「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、堤さんが、「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、自分自身の子どもの時代の立場で代弁する。「そうじゃないと自分を、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。「私は、そうされるべきじゃなかった」という堤さんの語りは、過去の母親の限界状況に対する意識化であり、また、同時に、子どもの独自の権利と、親（母親）の独自の権利とが対立している状況の意識化でもあった。

第 2 期は、第 1 のテキストの一時的な中断と、また、坏さんが本音を語りだしたことが契機となり、泉さんは、メンバーに自己の問題を語った。このことが契機となり、堤さんは、自分に蓋をしていた問題と対峙し、そのことをメンバーに語った。堤さん自身も、司会者やリーダーとしての立場からではなく、ひとりの学習者として、自らの思いを語り始めた。第 2 期、メンバーは「本音で語り」始めている。第 1 期の当たり触りのない「様子見」期間を経て、「信頼できる仲間」として、その関係性を変えていったといえるだろう。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・家族問題に焦点化した新しい学習の文脈が生成されていった⁸²。

4-3 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。テキストのなかのコメントに対して、柏さんが「もう少し早く来られるといいのに」と率直に提案をしたことがそのきっかけだったが、「遅刻問題」は、自分自身の現在の生活をふり返る具体的な問題であったため、その深刻度は増していった。

その後、森さんは、「子どもを叱りつけてまで、ここ（学習実践 P）に来ることに、どれほどの意義があるのか」と語った。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」を対象化し、その意味を探っていったこととしても理解できる。

森さんの語りは、「時間通りには到着したい」、しかし、「子ども二人抱えて、時間通り

⁸² 第 2 期に新しい文脈が生成されたのは、守秘義務確認と坏さんが子どものチックの悩みを語ったことが関係していると考えられる。

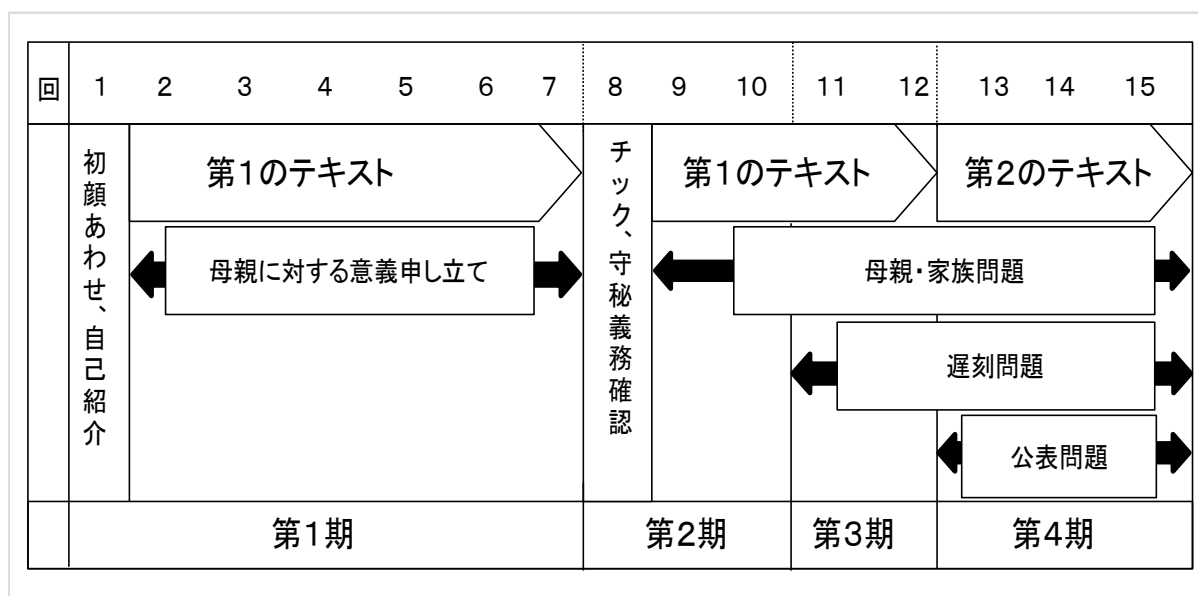
の到着は厳しい」という現象面での葛藤状態の意識化であると同時に、「子ども二人を抱えて生活すること」と「学習実践 P で学ぶということ」との間の緊張・対立関係の意識化であるといえる。第 3 期は、第 1・2 期の既存の学習の文脈から、遅刻問題に焦点化する新しい学習の文脈が生成されていったと考えられる⁸³。

4-4 第 4 期：学習内容意味付け期（第 13～第 15 回）

この期は、「学習実践 P 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。「学習実践 P のメンバーにだからこそ語れた」というメンバーのコメントは、学習実践 P では、メンバーの悩みや不安の共有によって信頼関係が形成され、本音を語ることができたと考えられる。この時期「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、ふり返られた。特に、「なぜ、そのことを公表するのが憚られるのか」が大きな焦点となり、子育て問題を家族の問題に還元していく今までの学習実践の流れが、第 2 のテキストの投入（第 13 回）、感想文の発表（第 14 回）、今後の展望（第 15 回）を語ることによって、大きく変化していった。第 2 期においては、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森さん、泉さんであったが、学習実践を通して意識変容していったことにより、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生まれていった。これは、眼前には存在しないが、客観的には存在している「まだ見ぬ親たち」との連帯Ⅲとして理解可能だろう。

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、公表問題に焦点化する新しい学習の文脈が生成されていったと考えられる⁸⁴。

以上から、学習実践 P においては、テキストを基底とする学習の文脈から、母親・家族問題、遅刻問題、公表問題について焦点化される学習の文脈が形成されていった。これまでの分析を次の図にまとめ、整理した。



【図 2-2】学習実践 P における学習の展開過程

⁸³ 第 3 期に新しい文脈が生成されたのは、第 2 期に自分の母親や家族といったプライベートに立ち入った問題を開示したことによるものと考えられる。

⁸⁴ 第 4 期に新しい文脈が生成されたのは、第 2 のテキスト（討議記録）が投入され、これまでに自分たちが何を語ってきたのかを対象化したことによるものと考えられる。

5. メンバーが経験した意識変容の内容

ここでは、メンバーの参加動機と学習実践終了後のききとり調査で語られた「学習実践 P における学習の意味」を対比させることで、メンバーが経験した意識変容の内容を示す。分析の結果を踏まえてメンバーの意識変容は、以下の 5 つに大別できる。

5-1 自己肯定感の獲得…森さん、泉さん、坏さん

「自己否定された気持ち（森さん）」や「根拠のない不安（泉さん）」や「追い詰められている気持ち（坏さん）」から解放され、今は、「自分は自分の生き方でいいのだ（森さん）」「これでいこう！（坏さん）」「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」（泉さん）という。

5-2 子どもと親には独自の権利がありその両立が重要というきづき…堤さん

堤さんは、「子どもには子どもの、親には親の独自の権利があり、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である。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いうことにきづいた」という。

5-3 遅刻しないことは、大切なことなのだというきづき…奥さん

奥さんは「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きづいた」という。

5-4 「ありのままの自分」を語る勇気が少しだけ得られた…柏さん

柏さんは、「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という。「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。」という。

5-5 自分の質問のあり方に疑問をもち始めた…西さん

西さんは、「メンバーの一人が、『西さんが時々言葉を挟んで質問してくれるような感じ』と言ったことがきっかけで、自分は、人と話す時、『どうしてそう考えるのだろうか？』という気持ちがついつい働き、黙って大人しく、人の話を聞きけない」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。」という。

5-6 小括

以上の意識変容の内容を、【表 2-3】に整理した。

【表 2-3】学習実践 P を終えたメンバーが経験した意識変容の内容

意識変容の内容	メンバー名
自己肯定感の獲得	森さん、泉さん、坏さん
子どもと親の権利の両立	堤さん
遅刻へのあらたなきづき	奥さん
「ありのままの自己」の表現	柏さん
自身の質問姿勢へのきづき	西さん

6. 結論と次節の課題

本節の第1の課題に対する結論は【図 2-2】に、第2の課題に対する結論は【表 2-3】に整理できる。学習実践 P に限定すれば、子育ての領域のみに留まらず、親・家族問題、遅刻問題、公表問題についても、規範意識の対象化がなされていった。しかし、その規範意識の対象化がどのような論理で進むのかについては未解明のままである。これについては、次節で検討したい。

第二節 子育て問題学習実践における親の意識変容のメカニズム

前節では、学習実践 P の展開過程を示し、親が内面化している規範意識を対象化したことを述べた。本節では、規範意識の対象化がどのような論理で進むのかを、また、親の意識変容はどのようなメカニズムで進んでいくのか。さらにそれとの関連で、親同士の連帯はどのように生成されるのかを検討する。

本論の冒頭 (p.5) で、筆者は、子育て問題学習を、「自らの子育てをふり返り、『自分の子育てがなぜ苦しいのか』を問い直す、親同士の省察的学習」と定義したが、ここでは、特に、自己の子育ての苦しさの原因・理由を自己の内部に埋め込まれている子育ての規範意識との関連で検討していく。自己の内部に埋め込まれている子育ての規範意識を対象化するためには、それを映し出す省察のための何等かの媒介物が必要となる。その媒介となるものは、学習実践 P においては、1) 子育てテキスト、2) メンバーの対話 3) 学習実践記録の3点であったが、特に本節においては、メンバー同士の対話の質に着目し、その関係の質的变化を捉えることで、媒介物としての鏡 (hall of mirrors) の形成過程に迫りたい。

1. 問題の所在

子育て問題学習は、親である自分の子育てのあり方や、生き方を問い直そうとする学習であるため、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、意識変容の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のさまざまな事象—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、現行は試行錯誤をかさねている、まことに幼弱な段階にある。(引用者略) 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、現行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。」⁸⁵

上記の著書の中で宮坂は、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。しかし、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るとはいえないだろう。

⁸⁵ 宮坂広作 (1992) 『生涯学習と主体形成』明石書店、p.54

本節では、上記の宮坂の指摘した限界を突破すべく、アクション・リサーチに基づくデータの収集によって、親の意識変容分析を、学習実践 P に即して試みたい。

2. 課題と方法

(課題) 本節の課題は、学習実践 P の事例に即して、親が、親になる以前も含めたこれまでの経験のなかで、自らが自覚することなしに、自分の内に取り込んでしまっている規範意識を対象化し、親が意識変容してゆくメカニズムを明らかにすることである。このように課題設定するのは、自らが無自覚的に取り込んでしまっている既存の価値観や規範意識が、場合によっては、自らの子育ての足枷せとなり、結果的に、自分自身を追い詰めてしまうこともあるのではないかと考えるためである。

(方法) 自らが自覚することなしに、自分の内に取り込んでしまっている規範意識を対象化するためには、省察のための何らかの媒介物を必要とするが、ここでは、その媒介物の 1 つとして、「鏡 (mirror)」という概念を用いて検討してゆきたい。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 (規範意識) を他者の規範意識を参照することによって、可視化させる装置」とする。

3. 学習実践 P におけるメンバーの対話の質の変化

学習実践 P の展開過程で、「母親の子育てに対する異議申し立て」「チック問題」「母親・家族問題」「遅刻問題」「公表問題」についての討議があったことについては、前節の【図 2-2】で確認した。そこで、本節では、その討議の内容に即して、メンバーの対話の質が変化していく様子をあとづけたい。

3-1 学習実践 P における対話の質の変化

(1) 母親の子育てに対する異議申し立て

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進む中で、母親の子育てに対する異議申し立てが語られている。

壊さん) 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) …コメント①
--

森さん) わたしも (母は) 反面教師。(第 2 回)	…コメント②
-----------------------------	--------

壊さん、森さんは自分の親を「反面教師」と語っている。このことは、自分の親の子育てが参考にはならず、また参考にしたくないことを示し、母親の子育てを批判的に見ている様子が見て取れる。

(2) 守秘義務の確認

第 7 回目 (第 1 期最終回) の最終場面に、あるメンバーが語った私的なエピソードが、その人のごく身近な人に、別のメンバーから伝わったことが問題となった。

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、学習実践 P の実質的なリーダーである堤さんに相談をした。堤さんは、その件についての時間をとり、メンバーは、語られた内容の扱いについて、話し合った。

堤さん)「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) …コメント③

ここでは、「守秘義務」という言葉が、学習実践 P の中で初めて使われる。堤さんは、『ノーバディズ・パーフェクト』(学習実践 P 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。学習実践 P での学習を、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」学習と位置付けている。このことは、堤さんが、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、メンバーに提示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かを、堤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⁸⁶。学習実践に参加するメンバーは、ある問題に対し、共通の問題意識を持つことや、自責の念の感情を共有することによって、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。堤さんは第1回目の場面でもこの、「温度差」という言葉を口にしてしている。他のグループでの経験をもとに、集団の中には様々な「温度差」があるとしている。様々な「温度差」をもつメンバーだからこそ、「守秘義務」という学習実践内の約束によって、堤さんは、この場の「信頼性」を担保していこうとしていたと考えられる。

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、自分の今までの過去や、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と考えられる。第2期において、メンバーが、より広く深い内容にわたって、問題状況を開示しているのは、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ていった。

しかし、一方で、カナダの子育てテキストを学ぶという目的で参加したメンバーにとっては、当初、予測していた展開と実際の展開との差異が大きくなってきたことが、結果的には、学習実践 P から離れていく⁸⁷原因のひとつになったとも考えられる。

⁸⁶ 「場の信頼性」という発想自体は、セルフヘルプグループ研究の領域においては、特に新しい論点ではない。”Self-help in America” (邦訳:『セルフヘルプ・グループ』)の著者であるカツ (A.H.Katz) は、「グループ・ミーティングの中で話すことは、決して外部にもれることはない、という紳士協定がある」(p.34)とし、「信用できる厳しい『伝統』、これはしばしば名前を匿名にしたり、ファーストネームだけでメンバーを同定することに象徴されているが、これをつくることにより信用することができ、強化することができる」(p.34)としており、自己開示を促進するための1つの要素として、外部漏洩のない環境設定の重要性を指摘している。この点において、「場の信頼性」は、カツの指摘に対応している。しかし、本論が注目するのは、学習実践 P がセルフヘルプグループの原理を参考にして、開始されたのではなかったにもかかわらず、結果的には、カツの指摘するような条件と合致していた点にある。これについては、学習実践 P で使用したカナダの子育てテキストそのものが持つ、親に対する受容的で非審判的ではない態度・姿勢の影響を受けているのではないかと考える。

⁸⁷ 具体的には、前節の【表 2-1】、【表 2-2】に示したように、第1期でも休みがちだった篠さんは第8回時に、荻さんは第10回時に正式退会している。

(3) 過去の問題状況との対峙

こうして、安心して自己開示できる条件が整えられ、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⁸⁸。(涙) (第9回) …コメント④

そして、この体罰問題に関して、次の回で、堤さんが語り始める。

堤さん) 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はいつまでも解放できない。「そんなこと、されるべきじゃないんだよ」って。(第10回) …コメント⑤

そう語った後、堤さんはホームページで学習実践Pの学習を以下のように報告している。

新しいきづき

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！」というきづきがありました。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、仕方ない。そこから何らかの学びがあるのだと、潜在的に思っていたのかもしれないときづきました。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)

堤さんは、他のメンバーが自己開示していくなかで、「一緒に苦しみながらも超えようとしている人」の存在に気付いてゆく。堤さんは、「自分と向き合うのは、苦しいけれど、見ていてくれる人」がいるからこそ「向き合ってみようと思」えたのだという。「聞いてくれる」他者がいなければ、苦しい体験と向き合うことは、「自分だけがそうした状況にあるのだ」という孤立感を深め、過去の傷が大きくなってしまいうことも予想されるだろう。傷を大きくしたくないと思えば、「自分と向き合う」ことも出来ず、ふり返ることもできないだろう。しかし、過去の経験はそれぞれに異なるものの、悩みや葛藤に揺れ動いている他者

⁸⁸ コメント④は、発言者の希望により、発言者が誰かを特定できないよう、仮名表記をしていない。

の存在を目の当たりにすることによって、「自分だけがそうした状況にある」という思いは打ち消され、そうした状況にあるのは「自分だけではない⁸⁹⁾」という客観的な状況理解へと、経験に対する意味づけは変化してゆく。この「自分だけではない」という実感が、「自分と向き合う」ことへの原動力となる。というのも、「自分だけではない」という実感は、「問題の共有⁹⁰⁾」から生まれるが、この「問題の共有」があるからこそ、他者への信頼が可能となり、他者への信頼が「理解してもらえだろう」という心理的な拠り所となり、それを基盤とするからこそ「自分と向き合う」ことが可能となるのだろう。

「自分と向き合う」とは、堤さんの事例に照らせば、「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、仕方ない」とする自己と「苦しかった、辛かった、どうして、こんなひどい目にあわなくてはいけないの!」とする2つの矛盾する自己に向きあうことである。矛盾する自己との対峙を経て、矛盾を抱えている自己の開示がなされる。

矛盾を抱えていることそのものが、メンバーによって共感的に受け止められ、そこから自己受容が生まれる。他者に受容されることにより、自己受容が生まれ、それが自己への信頼へとつながっていく。この一連の流れによって、連帯Ⅰ（自己肯定感の高まり）が生まれ、自分自身との連帯が生成されると考えられる。

筆者は、第一章の【図 1-3】(p.28)で「連帯Ⅰ」を「自分自身との連帯」としたが、上の分析との関連で述べれば、「自分自身との連帯」とは、「矛盾する2つの自己のあいだの連帯」として理解可能だろう。

自己自身を信頼することができるようになると、「辛かった、苦しかった」とされている、堤さんの子ども時代の経験に新たな意味が付与されていく。それは、母親の子育てを「鏡」とすれば、「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」という「新たなきづき」を生み出す契機にもなる。この「ネガティブ」な出来事に、「ポジティブ」な側面を発見できるのは、母親も、悩みや苦しさを抱えながら、子育てをしてきたという事実在即してなされる。

「お母さんも辛かった（問題）」(コメント⑤)ことと「自分も辛かった（問題）」ことが、「自分だけではない」という実感とともに重ね合わされるとき、母親を共感的に受容することが可能となり、母親の子育てを「鏡」とし、自分の子育てをふり返ることができたのだといえるだろう。

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、次のように述べ、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をある種の複雑な鏡の中で見ている。

⁸⁹⁾ この「自分だけではない」という言葉は、森さんが学習実践Pをふり返る感想文のなかで「私だけじゃないんだ」として語っている。また、坪さんも、前述の子どものチックの症状に悩んだとき、奥さんも同じ経験をしていたことを知り、「やっぱり、同じことを経験した人の言葉ってやっぱり凄い」と語っている。(2005年11月2日の聞き取り調査より)。

⁹⁰⁾ 宮崎隆志(1997)「文章クラブ『色えんぴつ』における意識変化」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、p.161

それぞれ互いに、鏡は通り過ぎし他者を映し出す⁹¹。」⁹²

また、ショーンも、その著書⁹³の中で、『hall of mirrors』⁹⁴ 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。」⁹⁵

堤さんの「鏡」(“hall of mirrors”) は、堤さんの母親であった。また、それと同時に堤さんは堤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。

堤さん) 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よ。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」という自分にきづ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、叩いたり、けつ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、子どもなんてそう (心の傷として) 残らないよという気持ちがある。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「子どもなんて大丈夫だよ」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い」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」ということにきづ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)

…コメント⑥

堤さんは、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、堤さん自身も「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、そうした堤さんの「体罰や虐

⁹¹ Cooley, Charles H. (1964) *Human Nature and the Social Order*, Schocken Books, p.184

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

⁹² ストラウス, A.L. (2001) 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、p.45

⁹³ Donald A.Schon, (1987) *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass Publishers

⁹⁴ 同上、pp.251～254

⁹⁵ ドナルド・ショーン (2001) 佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵』ゆみる出版、p.219

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「体罰はされて当たり前」といった堤さんの解釈に変更が加えられた。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」(“hall of mirrors”)とし、その中に堤さん自身の子育ての課題を発見したからこそ、堤さんの解釈に変化が見られたのだと考えられる。

規範意識との関連で述べれば、「体罰はされても当たり前」という堤さんの子ども時代の規範意識に加えて、実は「そうされるべきではなかった」という新たな規範意識が生まれたことは、先に述べたが、この規範意識の二重化とその統合が、堤さんの新たな生き方の指標となったといえるだろう。

(4) 遅刻問題と「出来ない他者」を責めてしまう自己への問い

第2期には、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、思いのほか、大変だということだった。

坏さん) 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という計算して、朝は、バッチリと思っているのだけれど。(第11回) …コメント⑦

また、学習実践Pに参加しようと準備をしている傍らで、子どもは、一緒に行きたがらないこともある。

森さん) 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) …コメント⑧

上記のコメントは、2つの問題状況を提示している。1つ目は、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をするに果たしてどんな意味があるのだろうかという問題提起である。2つ目は、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、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、「遅刻することができないメンバー」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、運営業務の分担(分業)がなされていない現実を露呈しているといえる。遅刻問題に端を発し、その後「遅刻してしまう人・でき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いった。

堤さん) (時間通りに参加することが) でき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)

…コメント⑨

泉さん) 私も、(中略) 子ども 1 人で余裕だった時、(子ども 2 人のお友達に)「もっと上の子と一緒にいてあげればいいのにとか、どうして上の子を怒っちゃうんだろうとか、そんなに大変なのかなって、自分がすごく余裕だったら、と思っていたんだよね。でも自分がその年齢層(立場)になった時、本当に悪かったなと思って、何で分かってあげられなかったのだろうと思って。

(第 12 回)

…コメント⑩

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、何か出来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。「遅刻問題」は、ルールに関わる問題であるが、そのルールを自明視する規範意識そのものが問い直されている。自己に内面化されている規範意識に照らし合わせ、他者を責めてしまうことは醜いとは知りつつも、無自覚的にそのようにしてしまう、自己に内面化している規範意識そのものの有限性が語られている場面だといえるだろう。3 人の異なるメンバーからこうした有限性が語られる中、直接的には、見ることが難しい自己に内在化されている規範意識の問題が、他者の限界性が語られる中で次第に、自分にも内在化している問題として認識されていったといえるだろう。

更に、同じ第 12 回には、森さんは自分の過去を振り返っている。母親から辛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」と語っている。そのことが「自分を自立させなかった」のだという。「愛されている感覚がない」という森さんは、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。

しかし、森さんは「きれいごと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。自己肯定感を持ってないゆえ、「理想の自己⁹⁶」を求めるが、それが現実とのギャップを広げ、更に辛さが増していくことを語っている。

森さん) 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、そんな奢った人間だった。

(第 12 回)

…コメント⑪

それに応じて、堤さんも続ける。

堤さん) 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)(中略)

堤さん) みんな弱いんだよね。

堤さん) 本当はみんな弱いんだよ。(第 12 回)

…コメント⑫

この場面では、森さんが「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。森さんは、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、堤さんからは「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。

⁹⁶ これは、第一章で示した【図 1-2】との関連で述べると、「親の自信のなさ」が「新たな規範意識」を求めるというメカニズムと、同じメカニズムなのではないかと考える。

(5) 「筆者の事件」

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。運営業務の分担（分業）は明確になされないまま、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、筆者ひとりでの運営業務は限界に達しているにもかかわらず、分担の相談や、働きかけもせぬまま、一方的に筆者は苛立っていた。もっと別の洗練された選択肢が思い浮かばず、他のメンバーに「もっと会の運営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。

坏さん) 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。できることを少しでもやりたい。(第 14 回) …コメント⑬

泉さん) 誰かひと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なと大きな勉強になった。(第 14 回) …コメント⑭

泉さん) 「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) …コメント⑮

森さん) 「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) …コメント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、会の運営業務をひとりで抱え込み、そして自分自身ばかりが一方的に辛く苦しいと主張している筆者を鏡(“hall of mirrors”)として、メンバーたちは、自己に内在している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。直接的に自分のなかに課題を見ることは、鏡なしで自分の姿や顔を把握することが困難であると同様に、難しい。しかし、実はその課題が、その人個人の個別的な問題ではなく、自分にも共通する普遍的な問題の側面を持っていることにきづくと、問題を共有しているという点において、他者が自己の鏡になり得ることに気が付いていく。他者を自己の鏡とするという発想によって、他者が問題を体現することにより、自己の問題を照射するというメカニズムになっているといえるだろう。

(6) 公表問題をめぐる議論

学習実践 P では、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、開始当初より、メンバーの発言内容は全て録音されていたが、その音声データが、文字スクリプト化され、メンバーにフィードバックされたのが第 4 期であった。この討議記録(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公表してゆきたいという思いが堤さんから語られる(コメント⑰)。

第 8 回で守秘義務化されたにもかかわらず、世間一般に公表しようとするのは、相反す

るようにも考えられる。このことはどのように考えればよいのだろうか。

堤さん) 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—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でもいいのだけれど、コメント以外の、凄く深い部分が沢山載っているの、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、私たちみた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) …コメント⑰

森さん) 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) …コメント⑱

坏さん) これだけが親の目につくとちょっと可哀想な感じになるんじゃないかな。(第13回) …コメント⑲

泉さん) それも必要な作業で、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) …コメント⑳

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、過去の討議内容を振り返り、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「可哀想な感じ」になるとしている。しかし、「それも必要な作業で、…(中略)…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だしている。

その後、最終回の最終場面では、学習実践Pでの学びの役立て方について、メンバーの希望と今後の活動に期待が寄せられている。

泉さん) 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) …コメント㉑

森さん) 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って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) …コメント㉒

メンバーたちは、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し、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、メンバーたちは学びの意義を確認している。このことは、未来の親たちとの連帯(連帯Ⅲ)として捉えることが可能だろう。

連帯論の視点から見れば、眼前にいる学習者同士の連帯から、まだ見ぬ他者との連帯へと、つまりは、目の前に存在する具体的な他者との連帯から、より一般的で普遍的な他者との連帯への広がりが見通されていると言えるだろう。そうした見通しが可能となったの

は、これまで見てきたような、「他者の問題のなかに、自己の問題を見出す」という二重化視点による問題把握の蓄積があったためといえる。

3-2 学習実践 P の意義

学習実践 P 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の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がいる)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と考えられる。この時、有効であると思われるのが、上述したショーンの「鏡」(“hall of mirrors”= うつしだす鏡)の概念である。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見出だすことは、問題状況を客観視することができるため、それが可能となる。他者の抱えている課題が、実は、自己の問題でもあると問題の枠組みが再構築されたとき、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。自己の有限性の意識化は、問題の共有に即してなされると言えるだろう。

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。学習実践 P の学習の意義は親個人の既存の価値枠組み(子育ての規範意識)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いえる。

3-3 学習実践 P の限界

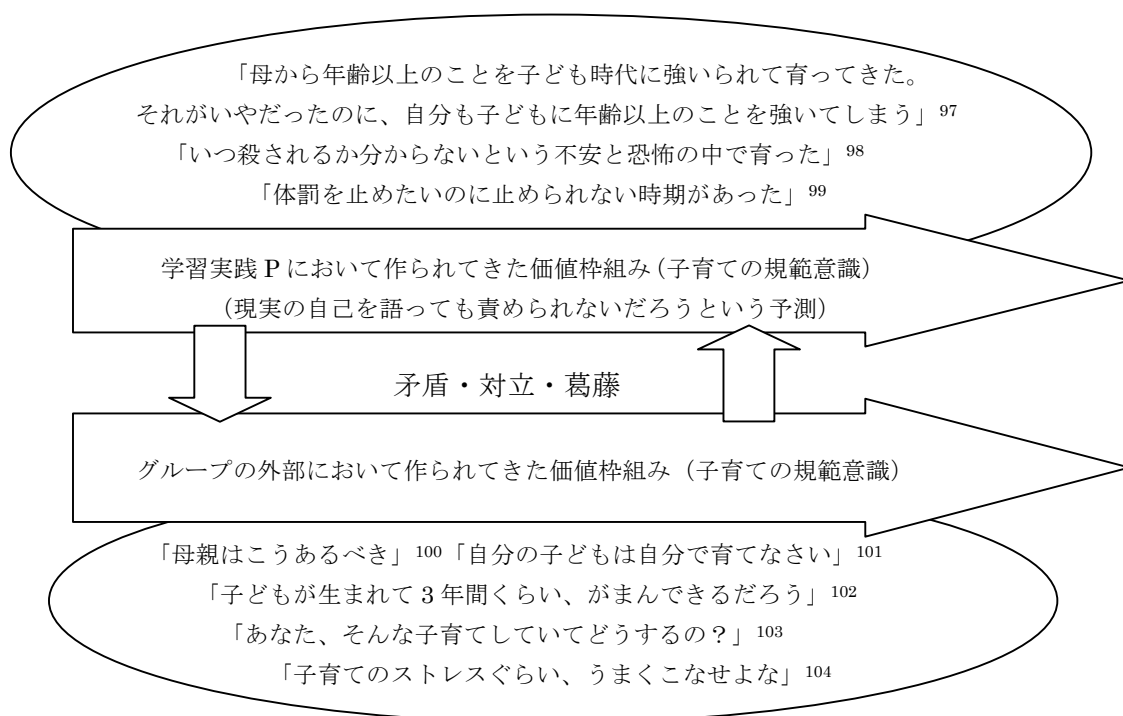
学習実践 P の学習の限界についてはコメント②③において示されている「学習実践 P で学び」の役立て方のその後に焦点化される。コメント②③は、学習実践 P の最終回で語られた内容であり、その時点では文字スクリプトを編集し、世間一般に公表し自分達の学びの内容とその過程の意義を明らかにしようという意図が読み取れる。

しかし、その後の討議の中で、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に反対するメンバーがいる状況では、公表することはできない」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も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ものであった。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のに、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。このことは、学習実践 P の内部では率直に「語ることができたこと」が、不特定多数の世間一般の人、また語り手から近い者に対しては特に「語ることができない」事実を示している。

第2のテキストが公表されなかったことは、学習実践 P のグループ内部とグループ外部

との間に裂け目があることを意味するだろう。グループ内では、15回の学習実践を経て、辛さや悩みといった問題の共有により信頼関係が形成されてきたと考えられるが、グループ外ではこの段階では、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、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、学習実践P内で形成されてきた「ここまで語っても問題ない」とされる子育ての規範意識と、グループの外部において形成されてきた子育ての規範意識との矛盾・対立として理解することが可能である。【図2-3】はそれをまとめたものである。



【図2-3】学習実践Pの内部と外部における子育ての規範意識の矛盾・対立・葛藤を示す模式図

グループの外部において作られてきた価値枠組み（子育ての規範意識）と子育て中の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ためである。

しかし、そのためには、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。子育て中の親が「社会の子育ての規範意識」から逸脱しているとして、親個人に罪と責任を負わせる社会の規範意識があるとするならば、個人攻撃がな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となる。

以上から、学習実践Pの限界を次に示す。

97 学習実践P第13回でのメンバーの発言。

98 学習実践Pのメンバーへききとり調査の中での発言。

99 学習実践P第9回でのメンバーの発言。

100 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、p.4

101 同上、p.5

102 同上、p.5

103 同上、p.15

104 同上、p.22

親個人としての自己の価値枠組み(子育ての規範意識)を変革することには成功したが、社会の価値枠組み(子育ての規範意識)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、メンバーが二重の価値枠組み(子育ての規範意識)に引き裂かれていることを物語っている。二重の子育ての規範意識の間で引き裂かれ、結果として、学習実践 P のグループ内部に「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。

ではなぜ、「閉じられた学習実践」となったのだろうか。それに答えるヒントとして「仲間意識」の持つ二面性について指摘したい。メンバーは、問題を共有することによって、「仲間」となっていた。「仲間」には、問題を共有することで「仲間意識」が生まれ、小出のいう「支えあい」や助けあいの契機ともなるが、その一方で、「問題を共有していない者」に対しては、「閉鎖性」や、場合によっては「排他性」としても作用するといえよう¹⁰⁵。

このことは、学習実践 P が、親同士の学習を前提とした、子育ての規範意識を対象化しようとする子育て問題学習そのものがもつ限界に起因するものとして考えられるだろう。

4. 結論と残された課題

本節の課題は、学習実践 P に即して、親が意識変容してゆくメカニズムを明らかにすることであったが、これまでの分析を通じて、仮説的に以下の知見が得られたと考える。

4-1 鏡(“hall of mirrors”)となりうる他者の存在

第一に、自らの課題や限界にきづくためには、鏡となりうる他者の存在が必須であったことが、学習実践 P の事例から伺える。これは、省察のための何らかの媒介項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。

学習実践 P の開始当初の段階である第 1 期では、自分の母親の子育てのあり方に対して、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も理解され、「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可能となる。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、自分の経験と重ね合わされて、理解された時に生成されるといえるだろう。

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。

¹⁰⁵ 先回りして述べれば、この具体的な事例としては、第三章第一節で分析する桜さん(仮名)のエピソードが挙げられる。

4-2 経験の中の普遍性と共感

第二に、筆者は、4-1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」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、共感は生まれるといえる。

そう考えるならば、経験の普遍性とは、何かが「出来ること」の中にではなく、何かが「出来ない」ことの中に見出されるといえるだろう。

4-3 「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、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。

子育て中の親は、「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、そうはいつでも実際には、そうはなれない自分像」との間で揺れ、引き裂かれ、苦しむ。こうした矛盾した子育ての親の現実に対するメンバーの反応は、教条的・啓蒙的なものではなかった。

2つの自己に引き裂かれ、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メンバーの姿があった。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、暗に伝えられたのだと考える。このことが、学習実践Pにおける受容の深さであり、学習実践Pの関係の質であると考えられる。

4-4 受容の質・関係の質

第四に、こうした受容の質・関係の質は、学習実践Pの開始当初から、所与のものとして、あったわけではなかった。これらの受容の質・関係の質の変化は、学習実践P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った。

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・対立関係は見られる。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りぬけることによって、メンバー間の受容の質・関係の質は、深化していったといえるだろう。

4-5 小括と残された課題

以上から、子育て問題学習における親の意識変容のメカニズムが明らかになったと考える。それは、他の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、更に自
 覚的に研究を進めなければならない。例えば、それは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。

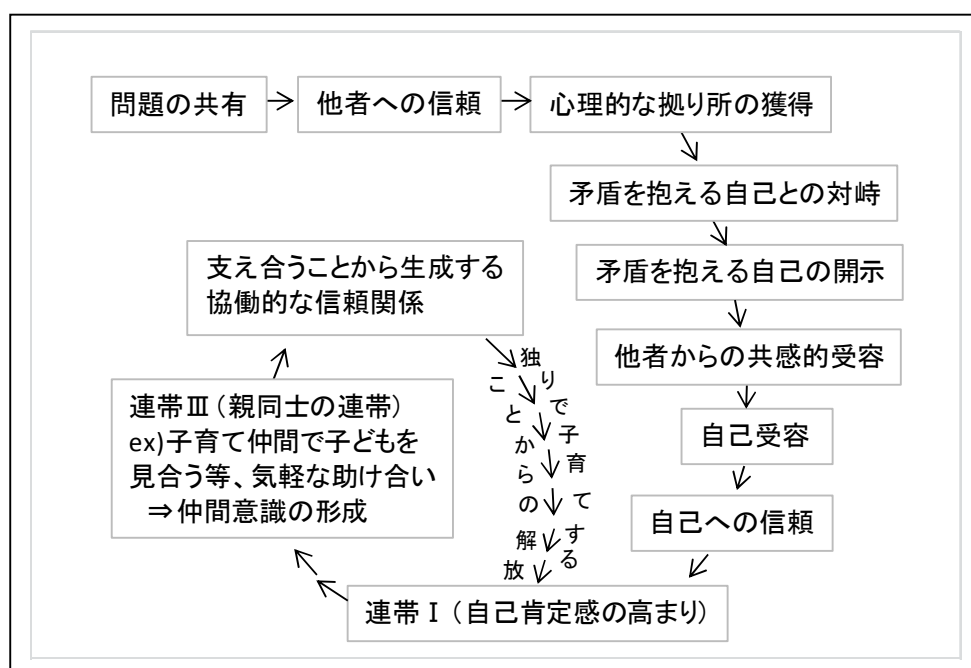
以上のことに関しては、研究・分析の客観性を担保するために、メンバーと共同で、実
 践をふり返ることの重要性が考えられる。このことは、子育て中の親の自己省察過程研究
 をより精緻化するための今後の課題としたい。

第三節 本章の結論と次章の課題

1. 子育て問題学習の意義と限界

本章では、子育て問題を解決するための 1 つの方策として、子育て問題学習を提起し、
 子育て問題学習の意義と限界を、学習実践 P の事例に即して明らかにすることを課題とし
 た。本章の結論として、以下に、子育て問題学習の意義と限界を示す。

子育て問題学習の意義は、自己意識化と自己の統合にあると考える。そのプロセスと、
 連帯Ⅰ（自己肯定感の高まり）と連帯Ⅲ（親同士の連帯）の相互関係を【図 2-4】に示す。



【図 2-4】学習実践 P に即して分析された連帯Ⅰ（自己肯定感）の形成過程と連帯Ⅲとの連関

子育て問題学習の限界は、「仲間であること」の二重性にあるといえる。このことは、
 セルフヘルプグループや、当事者団体の抱える問題とも通底しているだろう。

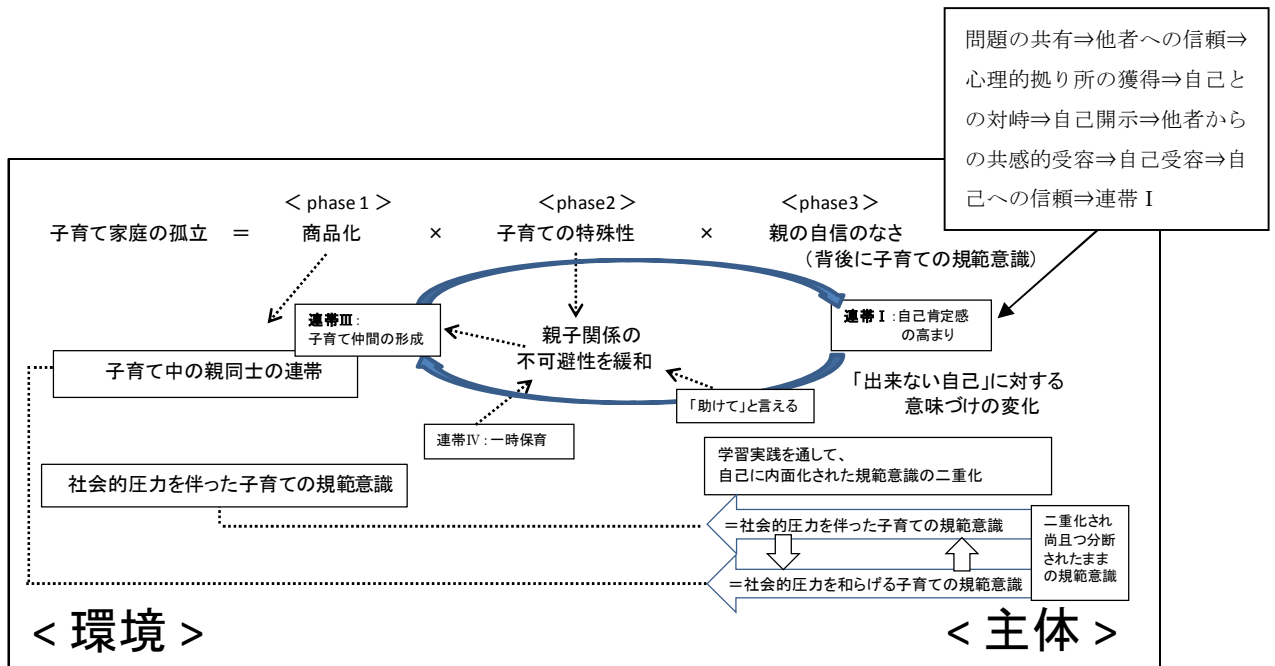
「仲間であること」のポジティブな側面は、「共通の問題」を抱える者同士だからこそ、
 分かち合える悩みや苦しさを媒介項として、支えあうことや助けあうことが率先してなさ
 れる点にある。しかし、ネガティブな側面として、問題を共有していない場合には、閉鎖
 性、場合によっては、排他性の問題が生まれる側面も持っていると考えられる。

グループ内部と外部の対立・矛盾・葛藤が深まると、グループそのものが、地域社会から孤立していく危険性を孕んでいることを指摘しておかなければならない。

2. 子育て問題学習実践段階における学習と連帯

学習実践 P の開始当初においては、必ずしも信頼関係が形成されていないメンバーの間に、守秘義務が確認され、「場の信頼性」が担保されることによって、問題の共有が進んでいった。この問題の共有を通し、「受け止めてもらえるだろう」という他者との信頼関係が形成され、「出来ない自己」の表現と開示が進んだ。「出来ない自己」が他者から共感的に受容されることにより、自己受容が可能となり、親たちの一部には、自己肯定感の獲得がみられ、自分自身との連帯（連帯Ⅰ）が可能となった。この連帯Ⅰを基盤に、子育て仲間の形成（連帯Ⅲ）がみられ、また、まだ見ぬ未来の親たちと間にも連帯Ⅲが見通せるものとなっていった。

以上から、学習実践 P を事例とした子育て問題学習段階における学習と連帯の関係を、【図 2-5】に整理した。自己肯定感の高まり（連帯Ⅰ）が親同士の連帯（連帯Ⅲ）を生成し、親が独りで子育てをすることから解放されていくことが分かる。

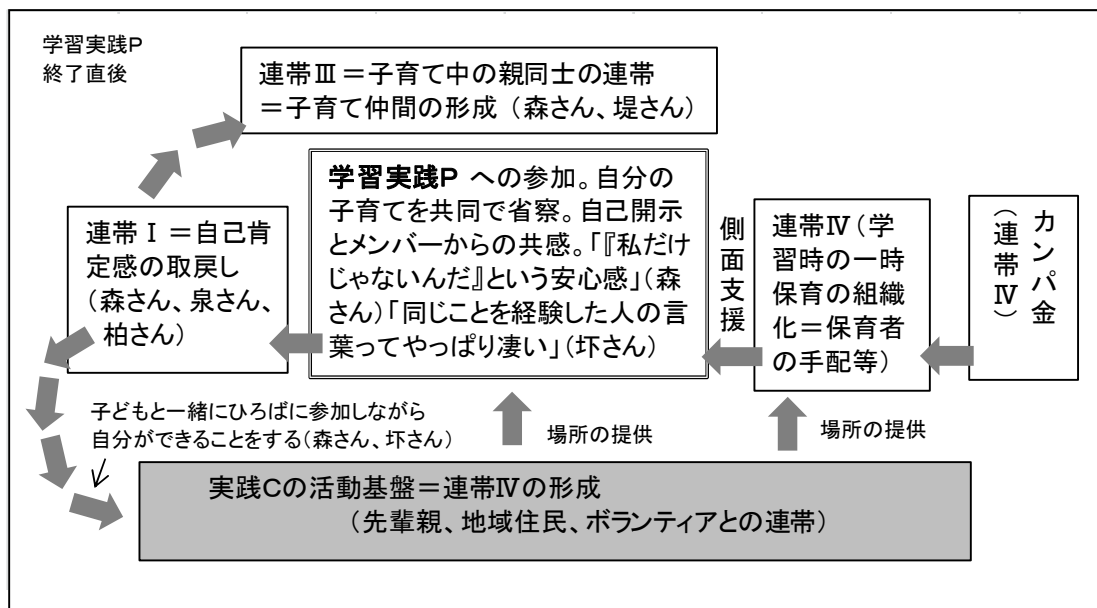


【図 2-5】学習実践 P を事例とした子育て問題学習段階における、孤立の悪循環モデルの変容

しかし、子育ての悪循環モデルの変容は、親の自己肯定感の高まり（連帯Ⅰ）が、親同士の連帯（連帯Ⅲ）をもたらすこと、また親自身が親同士の連帯（連帯Ⅲ）を通して自己肯定感を更に高めていくこと（連帯Ⅲ）という、「連帯Ⅰ」と「連帯Ⅲ」の相互循環に留まるものであり、「仲間意識」を根差された「閉鎖的な循環」に留まっているのが、子育て問題学習段階の連帯の姿であると考えられる。

3. 本章の限界

学習実践 P の連帯 5 層（【図 1-3】 p.28）の連関構造については、【図 2-6】のように整理することが可能である。



【図 2-6】学習実践 P に即してみた、連帯 5 層の相互の連関

しかし、本章においては、親の自己肯定感の高まり（連帯Ⅰ）と親同士の連帯（連帯Ⅲ）の相互関係を明らかにしたにとどまり、「連帯Ⅰ」と「連帯Ⅲ」の相互の連関を支える、他の連帯諸層についての連関は、未解明のままとなった。このことを解明するのが次章の課題である。

また、子育て問題学習のグループ内と外にどのように折り合いをつけてゆくのか、また子育て問題学習の限界を乗り越えてゆく実践とは、どのような構造を持つのかについて、次章で検討してゆきたい。

第三章 子育て問題学習実践の限界を乗り越える子育ての協同実践における学習と連帯 — 実践 D を事例として

前章では、親たちが子育て問題学習を進めていくことによって、自己に内面化されていた子育ての規範意識を対象化し、自己意識化していくメカニズムを分析したが、子育て問題学習の結果、学習グループの内側と外側の二重の規範意識が分裂したまま、統一できない状況が生まれていることが確認された。個別的な問題を共有することによって生まれる「仲間意識」が、グループの内と外を分断しているのではないかと結論づけたが、この分断を統一する学習として、「子育ての協同実践学習¹⁰⁶」を提起する。ここでは、「子育ての協同実践学習」を「親の子育て問題学習と、実践に関わるスタッフの学習と、親とスタッフによる子育ての協同実践との一体的な展開によってもたらされる学習の総体」とし、この段階での学習と連帯の関係を見ることで、子育て問題学習の限界がどのように乗り越えられるのかを見ていきたい。

本章では、実践 D に即して、子育ての協同実践における連帯 5 層の相互関連、及び、学習と連帯の関連を明らかにすることを課題とする。この課題を明らかにするために、第一節では、まず、実践 D に参加する乳幼児の親たちの学習と連帯に焦点をあて、親の自己肯定感を高めるような支援とはどのような構造を持っているのかを、先輩親、地域住民、ボランティアとの連帯（連帯Ⅳ）、専門職、施設、制度との連携（連帯Ⅴ）の各層との関連で明らかにしていくことを課題とする。続く第二節においては、実践の初期段階において、必ずしも、親の自己肯定感を高めるような支援を展開していない実践団体が、親の自己肯定感を高めるような支援へと、その支援のあり方を変化させるには何が必要なのかを明らかにすることを課題とする。

第一節 子育ての協同実践における乳幼児の親の学習と連帯

1. 対象、研究上の倫理的配慮、課題および方法

上記の問題意識に基づき、本章では実践 D の事例を取り上げる。実践 D は、2007 年 6 月に活動が開始され、私立 E 幼稚園の園庭とホール、隣接する建物の 2 階部分を開放し、地域の赤ちゃんからお年寄りまでの誰もが自由に参加できる「ひろば」¹⁰⁷を開設している。

筆者はこの実践 D に 2010 年 9 月からアクション・リサーチの手法でフィールドに入り、調査を進めている。筆者は、2010 年度は実践 D のひろばボランティアとして、また 2011 年度からは実践 D のひろばスタッフおよび乳幼児の親の学習実践の進行役として実践に関わりながら、フィールドノーツの記録およびデータ収集、実践 D に関わるメンバー、参加者への聞き取り調査を行ってきた。

特に、乳幼児の親への調査は、実践 D に参加している、南さん（仮名）、星さん（仮名）、桜さん（仮名）の 3 人に実践 D への参加と意識変容に関する半構造化インタビュー¹⁰⁸を、2011 年 7 月から 9 月に実施するとともに、2012 年 8 月に星さん、桜さんに補足調査を行った。本章ではこれらの調査から得られたデータを用いる。

南さん、星さん、桜さんへの聞き取り調査からは、実践 D と同じ中学校区にある B 市直

¹⁰⁶ この定義については、注 4（p.5）で示したが、再度提示する。

¹⁰⁷ 実践 D では、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、本論でも「ひろば」という表現を用いる。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。実践 D のひろばへの参加費用は無料である。

¹⁰⁸ 2011 年度、筆者は 0～2 歳児対象の「赤ちゃんひろば」の担当者だった。赤ちゃんひろばで観察された、親と子のやりとりにおいて、特にこの 3 人に多くの葛藤場面が見られたため、調査の依頼をした。

営の地域子育て支援拠点 F（以下、支援拠点 F とする）に 3 人とも足を運んだ経験があること、そして支援拠点 F でネガティブな経験をしていたことが明らかにされた。聞き取り調査のデータの客観的裏付けを得るため、筆者は 2012 年 3 月 6 日に支援拠点 F を訪ね、フィールドノーツを作成した。このフィールドノーツもデータとして用いる。

また、実践 D が主催した 2011 年度の乳幼児の親の学習実践に参加したメンバーのうち、星さん、岡さん（仮名）のアンケート結果と、学習のまとめシートに記入された南さんのコメントも、本章のデータとして用いる。

研究上の倫理的配慮については、データ引用にあたり、本論に登場する全ての人物を仮名で表し、2012 年 3 月～8 月に、南さん、星さん、桜さん、岡さん、林さん、湊さん、堤さん¹⁰⁹、堺さんに引用箇所を提示し本論で使用させて頂くことの承諾を得た。調査に協力して頂いた南さん、星さん、桜さんに関する情報を【表 3-1】に、聞き取り調査で登場するスタッフの情報と参加者の情報を、【表 3-2】【表 3-3】にまとめた。

【表 3-1】聞き取り調査協力者一覧（名前は全て仮名）

名前 (年代)性別	子ども (インタビュー 当時)	実践Dへの 初参加時期	乳幼児の親の 学習実践への 参加状況
南さん (30代)女性	ウミ 海ちゃん (2歳2か月)	2010年度	2010年度・ 2011年度参加
星さん (30代)女性	ヒカル 光ちゃん (2歳1か月)	2011年度	2011年度 参加
桜さん (30代)女性	トモ 朋ちゃん (1歳7か月)	2011年度	2012年度 参加

【表 3-2】本節で登場するスタッフ（名前は全て仮名）

名前(年齢)性別	子ども	実践Dに至る前の職業
林さん(40代)女性	小学生	精神科ソーシャル ワーカー
湊さん(40代)女性		一般企業／小学校教 諭／E幼稚園教諭
堤さん(40代)女性	中学生・小学生	看護職／協同実践C のボランティアスタッフ
堺さん(40代)女性	高校生・大学生	保育職／手話通訳／ 小学校の読み聞かせ ボランティアスタッフ

【表 3-3】本節で登場する実践 D の参加者（名前は全て仮名）

名前(年代)	実践Dでのかかわり
藍ちゃん(小学生)	実践Dに遊びにくる、近くに住む小学生。
岡さん(30代)女性	2011年度の未就園児の親の学習会の参加者。実践Dにも参加している。
森さん(30代)女性	B市の子育て協同実践Cでスタッフとして働いている。元保育士。星さんに関わった日は、イベントスタッフとして実践Dに来ていた。
原さん(40代)女性	実践Dに参加している子育て中の親。3歳児と1歳児を育てている。

本節の第 1 の課題は、親の自己肯定感を低下／向上させる支援はそれぞれどのような構造を持つのかを、南さん、星さん、桜さんに即して、明らかにすることである。第 2 の課題は、第一章で提起した 5 つの連帯のうち、連帯 I、連帯Ⅲ、連帯Ⅳ、連帯Ⅴの各層は、どのように関連し、小出のいう「支えあいの子育て」として機能していくのかを実践 D に即して明らかにすることである。分析の枠組みとして、第一章 (p.28) で示した【図 1-3】の連帯 5 層を用いる。【図 1-3】と小出の提起した「子育てにおける支えあい」の 3 つの層 (p.26) との関連については、【表 3-4】に整理した。

¹⁰⁹ 第二章で分析を行なった堤さんは、学習実践 P 終了後、実践 D に関わった。その経緯については、第四章の冒頭で述べる。

【表 3-4】小出の「子育てにおける支えあいの3つのレベル」と本論第一章の連帯5層の対照表

誰(何)との連帯か？	小出(1999,2000)の「子育てにおける支えあい・助けあいの3つのレベル」	第一章【図1-3】の子育てにおける5つの連帯論
自分との		連帯Ⅰ＝自分自身との連帯＝自己肯定感・自尊心の回復、自分自身を価値のある尊厳ある存在として扱う。
パートナーとの		連帯Ⅱ＝個別家庭内でのパートナーとの連帯
当事者同士の	①当事者同士の仲間づくり・育児サークル・自助グループ	連帯Ⅲ＝子育て中の親同士の連帯
先輩・地域住民との	②見守り、手を貸すボランティア、先輩の存在	連帯Ⅳ＝先輩親、地域住民、ボランティアとの連帯
専門職・施設・制度との	③専門の施設と職員、子育てしやすい環境、制度、地域社会に作りかえる	連帯Ⅴ＝専門職、施設、制度との連帯

2. 実践 D の概要

実践 D は、A 県 B 市の学校法人 E 幼稚園が 2005 年に組織した E 幼稚園将来構想委員会を母体とし、日本基督教団 Y 教会、E 幼稚園保護者会のサポートを受けて、当時 E 幼稚園の PTA 役員だった堤さんと当時 E 幼稚園の主任教諭だった湊さんが中心となり、2007 年 6 月に立ち上がった任意団体である。E 幼稚園は、「人の尊さを共に生きる」を理念とする私立キリスト教会系幼稚園で、B 市のキリスト教会系幼稚園のなかでも歴史は長く、1953 年に創設されている。

B 市には 99 の中学校があり、そのなかでも、実践 D が位置する中学校区には、約 1 万 4500 世帯、約 2 万 6000 人が住んでいる（B 市住民基本台帳データより推定し算出）。

実践 D は、B 市の中心部から 5 キロ程の場所に位置し、地下鉄やバスの交通の便もよい。実践 D の位置する地域には、徒歩圏内に、中学校、高校がそれぞれ 1 校ずつあり、上述の支援拠点 F もある。また、徒歩圏内には公務員住宅があり、転勤によって転入／転出する子育て家庭も多い。実践 D には、年間のべ約 5700 人（2012 年度実績）が参加している。

組織の中心的なメンバーは、E 幼稚園に子どもを通わせている親や、E 幼稚園と関わりのある親、子育てから手が離れた元保育士や地域住民などである。活動は、園児の降園後の E 幼稚園の園庭とホール、E 幼稚園に隣接する建物の 2 階を拠点とし、行われている。

事業は、参加者や賛助会員による賛助金、教会清掃による教会からの委託金、バザーやイベントによる売上金の一部の協賛金、B 市からの地域子育て支援拠点事業費（2012 年度実績で年間約 250 万円）を含め、年間約 370 万円の収入によって運営されている。

実践 D が立ち上がった経緯および、E 幼稚園将来構想委員会の議論を【表 3-5】に、時期区分を【表 3-6】に、理念を【図 3-1】に、活動の構造を【図 3-2】にそれぞれ整理した。

将来構想委員会の議論では、親が孤立したままで子育てをすることの弊害、またそうした状況のなかで、子どもたちが育っていくことが問題として把握されており、子育て家庭の孤立化の問題を解決するための実践として立ち上がったことがみてとれる。

また、将来構想委員会の議論においては、親たちの望む実践が、幼稚園の単なる預かり保育でも、園庭開放でもないことをうけ、E 幼稚園と Y 教会は、親が主体となって関われるグループを側面支援しようということが確認された。2006 年度の立ち上げ準備活動の中心的な役割を担ったのは、2004 年から 2006 年に実践 C¹¹⁰で経験を積んだ堤さん¹¹¹だった。

¹¹⁰ 実践 C の概要については、第二章第一節の注 76 に示した。（p.32）

¹¹¹ 第二章で分析した学習実践 P は、堤さんが実践 C のボランティアスタッフだった時期に行われた。

実践 D は、同じ B 市で先進的な取り組みをしている実践 C を先行モデルとし、実践 C が大切にしている「助けあい」「支えあい」「ふれあい」を機軸に、活動を形作っていった。

【表 3-5】将来構想委員会での議論の概要

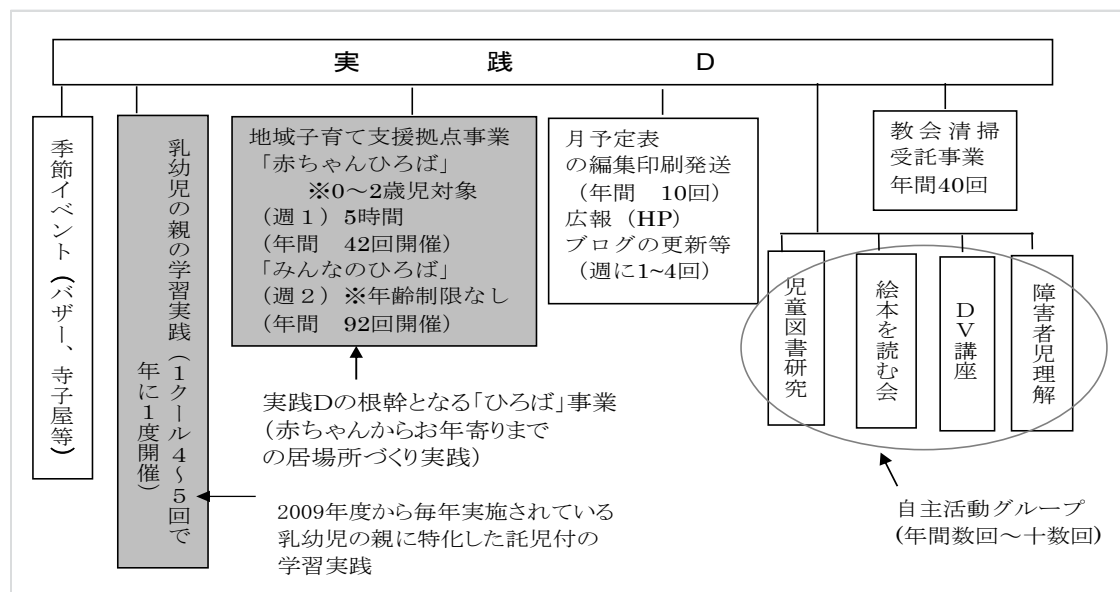
2005年春	E幼稚園では、親も子どもも地域社会の多様な人々との関わりの中で生活することが難しくなっていること、午後保育は行えない幼稚園機能の限界がクローズアップされ、子ども達の健やかな成長に対する危機意識が教諭間で芽生え始めた。今後も地域の幼児教育機関として存続していくためにも、どのようなことが幼稚園に求められているのかを検証するために在園児の親に降園後の子どもの生活に関するアンケートをとり、親の意見を把握した。アンケート結果からは「預かり保育ではなく子ども達が安心して遊べる居場所がほしい」「遊ぶ人がいない」「横だけの関係」「母子カプセル」等、子育て家庭が孤立している問題が浮かび上がった。
2005年夏 ～2006年 秋	上記のアンケートを踏まえて、E幼稚園内に、幼稚園理事・教会・PTA役員・幼稚園教諭で構成される「将来構想委員会」が設立された。将来構想委員会は2005年夏に立ち上がり、2006年秋までに7回の委員会が持たれた。委員会では、幼稚園と教会が母体となり、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「ひろば」が模索された。さらに、幼稚園の理念に基づき「E幼稚園らしさとは何か」が整理された。E幼稚園らしさとは、子どもひとりひとりが尊厳を持つ存在として尊重され、子どもたちが安らぎを感じながら育っていけること、そのための自由な集いの場、遊ぶことができる環境が提供されること等が確認された。そうした「場づくり」のためには、園に関わる親たちの潜在的な力を借りていくこと等が確認された。具体的にひろばづくりを誰が担っていくのかについては、B市内で先進的な取り組みをしている「実践C」と「子どもの家W」の取り組みから学んだ。第7回の委員会では、「赤ちゃんからお年寄りの居場所」として、心のバリアフリーを目指す取り組みをしている「実践C」のスタッフだった堤さん(当時E幼稚園のPTA役員)から「実践C」の取り組み内容が報告された。
2006年秋	上記の「実践C」の活動概要の報告がきっかけとなり、堤さんが将来構想委員となった。実践Dの先行モデルとして、「実践C」の活動ビデオで「ひろば」の具体的なイメージが教会関係者に紹介され、活動の意義や理念が共有された。「ひろば」が、そこに集う人々にとって、安心できる場、つながりあえる場、支えあえる場として、機能するためには、地域の様々な人々の手助けが必要なこと、障がいを持つ人・持たない人、赤ちゃんからお年寄りの多様な人々の参加によって、「ささえあい」が可能となることが共通に理解され、具体的に「ひろば」には誰が参加するのかのイメージが整理された。
2006年秋 ～2007年 春	具体的に「ひろば」のイメージを共有するために、a)イベントモデル(例:園庭にコンロを出し、親の手を借り、焼いた食材と一緒に食べる試み)、b)自主活動グループモデル(親たちが自主的にテーマを出し、そのテーマに沿ってグループで活動するとりくみ、障がい者児の理解を深める活動など)、c)運営資金獲得モデル(バザー等で手作り品、不要品を売る取組)を実際に行い、それらのモデルを活用して、幼稚園保護者に「ひろば」構想を説明し、保護者のなかでも、特に興味関心のある人に向けたミーティングを開催した。更に教会員に「ひろば構想」を説明し賛同を得た。
2007年春	教会役員・幼稚園役員から構成されるE幼稚園理事会で「実践D」が立ち上がることが正式に決定した。承認後、将来構想委員会は運営委員会に移行した。

【表 3-6】実践 D の時期区分

年度	摘要	時期区分
2007年度	リーダー層による「居場所づくり」の模索	模索期
2008年度	前年度の課題を踏まえた組織・体制づくり	発展期
2009年度	参加者からボランティアスタッフへの人材育成に焦点化	充実期
2010年度	事務局主導によるチームの体制づくりとひろば設定の減少（実質的な規模縮小）	苦惱期
2011年度	地域子育て支援拠点事業の受託に伴う組織・事業の見直し（それに伴う会議回数の増加）	変革期
2012年度	スタッフの有償化とシフト制導入 ひろばスタッフミーティングとスタッフ研修の定例化	探究期

実践Dのミッション(使命): 実践Dは、子どもが人との関わりのなかで希望を持って育つ地域をつくります。 バリュー(価値観): 違いを認め合い、ありのままを受け止めあおう。 弱さがあるからつながれる。つながることを喜ぼう。 ビジョン(こころざし): 私たちの今の命が未来の命につながっていくことを夢見て、 実践Dはこのような歩んでいきたいとおもいます。 10年後、6年後、3年後... 10年後 実践Dは、訪ねてきた方の多様な過ごし方を可能にする機能をあわせもったコミュニティになっています。 6年後 実践Dはここに関わる人の就労をも支える場になっています。 3年後 実践Dは地域に住む人がよく訪ねてくる多世代の人々が集える場所になっています。

【図 3-1】実践 D の理念（2012 年春作成）



【図 3-2】実践 D の活動の構造（ひろば、自主活動、バザー、イベント、清掃活動等）※2012 年 8 月現在

実践 D の特徴として、2009 年度から毎年、乳幼児の親の学習実践を組織していることがあげられる。この取り組みは、堤さんが実践 D を立ち上げる前にボランティア活動をしていた実践 C の一室を借り、学習実践 P¹¹²を自ら組織し、親自身が抱える問題を安全・安心な場で自己開示することにより、自己肯定感が高まっていった経験を堤さん自身がしていたことがベースとなっている。学習実践 P で堤さんが獲得した親の自己肯定感を高めるという視点は、実践 D のメンバーにも共有され、現在は、湊さんが中心となり保育を組織し、学習の組織化を元保育士の堺さん、筆者が担っている。【表 3-7】にこれまでに行われた学習実践の展開過程をまとめた。

112 第二章ではこの学習実践 P を分析した。

【表 3-7】 実践 D における乳幼児の親の学習実践展開過程

年度	実践名	回数	組織	参加者
2009年度	みんな こんな時 どうしているの？ ～ちょっと聞きたい、こんなこと、あんなこと～ 就学前の子どもを持つ親のおしゃべり会	5回	堤さんが中心となり保育を組織。おしゃべり会の世話役として他団体から3児の親・館さん(仮名)を招く。	辻さん 峰さん 他
2010年度	みんな こんな時 どうしているの？ ～ちょっと聞きたい、こんなこと、あんなこと～ 就学前の子どもを持つ親のおしゃべり会	4回	湊さんが中心となり保育を組織。前年度同様、先輩親・館さんを世話役に招く。	南さん 原さん 秦さん 他
2011年度	未就園児の親のための学習会	4回	湊さんが中心となり保育を組織。初の学習会の試み。学習のファシリテータとして塚さんと筆者が関わる。	南さん 星さん 岡さん 他
2012年度	未就園児の親のための学習会	4回	湊さんが中心となり保育を組織。前年度と同様の学習会。学習のファシリテータとして塚さんと筆者が関わる。	桜さん 藤さん 伴さん 他
2013年度	未就園児の親のための学習会 (カナダの子育てテキスト学習会を2回含む)	5回	湊さんが中心となり保育を組織。前回と同様の学習会。学習のファシリテータとして塚さんと筆者が関わる。	梶さん 岡さん 乾さん 伴さん 他
2014年度	乳幼児の親のおしゃべり会	1回	岡さんがチラシをつくり親主体のおしゃべり会を開催。	岡さん 乾さん 伴さん 他

3. 実践 D に参加する乳幼児の親たちの変化

ここでは、まず、3人の乳幼児の親に即して、実践 D への参加の前後で、どのような変化が見られたのかについて検討し、次に、【図 3-2】に網掛けで示した「ひろば」事業と「乳幼児の親の学習実践」の内容について検討し、実践 D が3人の乳幼児の親たちにとってどんな支援実践を展開していたのかについて明らかにしたい。

3-1 支援拠点 F でのネガティブな経験

前述のように、聞き取り調査を行った南さん、星さん、桜さんは、実践 D に来る前に、B市直営の支援拠点 Fに通った経験を持っていた。しかし、支援拠点 Fでは、三人がそれぞれにネガティブな経験をしていた。ここでは、それについて確認しておこう。

(1) 南さん、星さん、桜さんの事例

①「プールの監視員」

南さんは、支援拠点 Fのスタッフについては、「プールの監視員」のようだったという。「全体をただ見ている」のみで、南さんがスタッフと話をしたくても、「話せる場がない」ため、「親子共々不完全燃焼」だったという。また、子ども同士が玩具をとりあうトラブルのあとでは、その子どもの親への対応の大変さについて指摘している。南さんは、子ども同士は素直に仲直りできるが、そこに親が入ると、そのトラブルが複雑化し、相手の親にも謝らなければならず、大変気をつかったという。

②その時に初めて会うような見ず知らずの状況

星さんは、支援拠点 F で会う親は「その時に初めて会うようなお母さんが比較的多い」という。親子同士が見ず知らず状況のなか、星さんの子どもの光ちゃんは月齢の低い乳児を叩いてしまったという。星さんは、光ちゃんが「他の子どもを叩かないように見ていなければならぬ」かったのだが、それができなかったとして、「本当に申し訳なかった」と後悔の思いを語っている。

③「叱り方が足りない」という「指導」

2歳を過ぎ、行動が活発化していく光ちゃんに対して、「家で一生懸命やろうと思っても無理だから、他人の手を借りたい」と思い、支援拠点 F に出向いたが、光ちゃんは玩具の携帯電話を「思いきり投げ」てしまったという。投げた先には赤ちゃんが寝ており、玩具は赤ちゃんに当たりはしなかったが、「ガチャ〜ン」と大きな音を立て、その場が「シーンと静まりかえった」という。星さんは「すみません」と謝り、光ちゃんを「その場で叱った」のだったが、「叱り方が足りない」と「先生」(F の職員)から「指導」があったという。何度、言い聞かせても玩具を投げたり、他の子どもを叩いてしまうわが子の子育てに悩んでいる時に起きた「携帯電話投げ事件」と「指導」は、星さんの悩みを更に深めた。

④友達同士の輪のなかに入っていけない雰囲気

桜さんも、支援拠点 F に何度か足を運んだことがあったが、桜さんにとっては「あまり行き易いところではな」かったという。F への参加者は「ママ友同士で来ている感じがする」ため、「そこには、入ってはいけな」かったという。

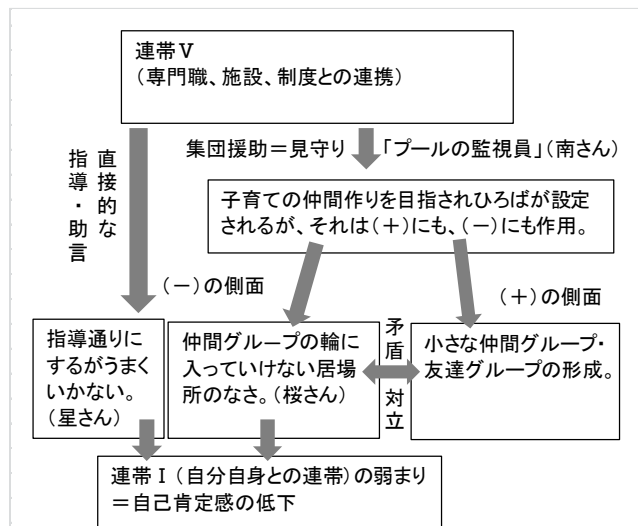
(2) 南さん、星さん、桜さんにとっての支援拠点 F の支援の構造

3-1 の小括として、南さん、星さん、桜さんの視点からは、支援拠点 F がどのような実践として捉えられているのかを整理したい。但し、南さん、星さん、桜さんの視点から語られるデータには限界もあるため、筆者が直接、支援拠点 F を訪れた際のフィールドノートも考察をする際のデータに加える。

支援拠点 F では、子育ての仲間づくりが目指され、ひろばが設定されているが、その仲間作りは両義性を持っている。つまり、親同士の小さなグループ、仲間グループが形成されることは、たとえ意識的ではなくとも部外者を排除する危険性を有する。桜さんが、既に出来ている人間関係の輪のなかに「入ってはいけな」かったと感じる理由はこの点にあると考えられる。支援拠点 F のひろばが仲間づくりを目的として開設されているにもかかわらず、逆に桜さんの孤立は深まった。支援拠点 F の支援のパラドックスとして捉えられるだろう。支援拠点 F での仲間作りは親の同質性から生まれていると考えられ、仲間関係の生成の論理の違いによって、排除／非排除の違いが生まれてくるのではないかと考えられる。結果的に支援拠点 F の支援が排除的な仲間作りにも力を貸し、このことが親の自己肯定感を弱める一因となると考えられる。

また、星さんが指摘した「その時に初めて会うような」親が「比較的多い」という点も、F が安全・安心な場所として機能することを阻む要因となる。見ず知らずの人に対する緊張感や不安感がベースにあるとき、南さんの事例にみられるように、「玩具を取り合ったあとの親対応の大変さ」となって現象するのではないだろうか。

南さん、星さん、桜さんにとっての支援拠点 F の支援の構造は、【図 3-3】に示されるように、垂直的で、一方的な「非循環構造」として描くことができる。



【図 3-3】南さん、星さん、桜さんにとっての子育て支援拠点 F の支援の構造（非循環構造）

念のため記しておく、上の図は、あくまでも、南さん、星さん、桜さんにとっての支援拠点 F の構造である。筆者は、支援拠点 F において、子育ての仲間とともに、楽しく過ごしている親子に、実際に出会った。しかし、本論においては、同じ親子であっても、支援の内容によって、居心地の良さ・悪さに違いが出てくるのはなぜかという点に焦点化しているため、この点について個人の変化に即して見てゆきたい。

3-2 実践 D へ関わることによる親の変化

(1) 南さんの変化

①「私たち親子のことを知っていてくれる人がいる」

南さんは、海ちゃんが生後半年ごろに知人の紹介で、実践 D の存在を知り、海ちゃんを何度か連れてきたが、その後暫くの間、続けては通わなかったという。しかし、その後、堤さんに声をかけられたことがきっかけとなり、実践 D への印象は大きく変化していったという。南さん親子がひろばから帰るとき、堤さんは「あ～、来てくれたんだ！」「海、またおいで～」と声をかけたという。

専業主婦としてわが子を育てる南さんにとって、「自分がどこにも属さない」ということは「すごく空しいことだったという。だからこそ「私たち親子のことを知っていてくれる人がいる」ということは南さんにとって「すごく大きい」ことだったという。堤さんとの何気ない会話のなかに、南さんは、自分自身と海ちゃん存在を確認していたといえるだろう。

②「海ちゃんを託してくれてありがとう！」

また、南さんは 2010 年度の乳幼児の親の学習実践にも参加し、彼女が学習会に参加している間、海ちゃんを一時保育した時の、湊さんと交わしたやりとりが印象的だったという。南さんにとっては、「その時、海がすごく手がかかる時だったから、託児に預けられて、ゆっくり話せる時間が嬉しかった」という。学習実践が全て終了した時、湊さんから「海ちゃんを託してくれてありがとう！」というファックスが届いたという。南さんは「こちらが頼んだ立場なのに、『海ちゃんを託してくれてありがとう』と言われたことにすごくびっくりして、すごく嬉しかった。」という。南さんは「初めての託児はすごく不安だから、『委ねてくれてありがとう！』という意味もあるのかな」としている。

湊さんの「海ちゃんを預けてくれてありがとう！」という言葉は、「子どもを託される

こと」の背後にある、南さんが実践 D を信頼してくれたことに対する感謝の気持ちの表現として理解することが可能だろう。

③「ここはこういうところだからいいんだよ」

南さんは「今思えば、自分の理想もあるから、子育てをすごく完璧にやろうとしていた」という。「完璧にやろうとすることで、自分で首を絞めてい」たが、「手をぬけな」かったのだという。しかし、そんな南さんにとって、実践 D のある出来事がきっかけとなり「自分が全部、頑張らなくてもいいんだ」と思えるようになったという。実践 D で、海ちゃんがお茶をこぼした時、南さんは、「すいません！」と謝ったが、近くにいた林さんは「別にここはこういうところだからいいんだよ」と言ったという。その意外な反応に南さんは「そうか、いいのか」と思ったという。

「ここはこういうところだからいいんだよ」という言葉の意味は、「形式的に謝る必要はないし、そういうことは誰にでも起こり得る。お互い様なのだから、いいんだよ」という意味として解釈することも可能だろう。誰かに迷惑をかけたとしても、それは、自分もそういう立場に置かれることもあるのだから、「いいんだよ」という意味である。「ここはこういうところだから」という発言は、実践 D に対して「お互いに迷惑をかけあうことがあっても、それも含めてよしとする」という状況定義を林さんが行っているといえる。

林さんからの思いがけない返答によって、南さんの子育てへのとりくみ姿勢はそれを機に変わっていく。南さんはそれまで、「完璧に」、しっかりと子どもをみていなければならないと思っていたという。しかし林さんの言葉を聞き、「自分が全部頑張らなくてもいいのだ」と思ったという。南さんの子育て観は、「完璧にやろうとする」子育て観から、多少の迷惑をかけあいながらも、「お互いさま」と受容され、その中で「自分らしく子育てしていけばよいのだ」という子育て観へ変化していることがわかる。

以上から、堤さん、湊さん、林さんの声掛けや言葉がけによって、南さんの子育て観には「子育てって楽しい」と感じられるような変化があったことがわかった。

(2) 星さんの変化

①「叩く」「投げる」ことの解決への模索

星さんの子育ての悩みは、光ちゃんが、他児を叩いたり、他児に玩具等を投げたりすることだった。その悩みを解決するために支援者に相談したり、幼稚園教諭の書いた新聞記事を読んだり、知り合いの保育士から説明を受けたという。支援拠点 F の支援者は「根気よく」「教えなければならない」とし、幼稚園教諭の新聞記事は「子どもが暴力的なのは親の影響もあるかもしれない」とし、知り合いの保育士からは「思い切り遊ばせて発散させればそういうふうには（子どもが）叩くことはない」と説明されたという。星さんは、その言葉どおりに子育てをしようと試みたが、大きな変化はみられなかったという。

②「2 歳児なんてそんなものだよ」

星さんは南さんに公園で声を掛けられ、それがきっかけとなり、2011 年 7 月から実践 D に参加している。初めて参加した日には、実践 C のスタッフとして働いているの森さん¹¹³がたまたま実践 D のひろばに居合わせており、その場で、星さんは、森さんに光ちゃんが叩いたり、投げたりすることを相談したという。星さんが森さんに一通り悩みを相談すると「大丈夫、大丈夫。2 歳児なんて、そんなものだよ」と明るい口調で答えが返ってきた

¹¹³ 第二章の学習実践 P で分析した森さんは、学習実践 P を終えた後、2011 年度より、実践 C のスタッフとして働いている。

という。そして「根気よく言っているけど、そんなの聞いてないよ。聞かないのが2歳児だからね」という言葉に驚いたという。

筆者は、星さんの聞き取り調査から1年後の2012年夏に星さんへの補足調査を行い、当時の星さんの悩みがその後、どう解決したのかを確認をした。星さんは、「あの言葉は本当でした」と当時を振り返った。当時は、いつになったら、光ちゃんの「叩く」「投げる」がおさまるのかばかりが気になっていたというが、2012年の春頃からは、徐々に、そうした行動がおさまリ、「気にならなく」なっていったのだという。

③星さん親子と小学生の藍ちゃんの帰宅

星さん親子については、2011年の秋に実践Dからの帰り道に小学3年生の藍ちゃんと光ちゃんと3人で帰宅の途についたというエピソードがある¹¹⁴。実践Dのスタッフは、近くの交差点まで藍ちゃんを送り届けることを慣例としていたが、その日は、スタッフの手が足りず、その時「家と同じ方向だから」と星さんが、藍ちゃんと一緒に帰ったという。

この場面について、補足調査で確認したところ、星さんは、「藍ちゃんに光と一緒に遊んでもらったり、光の面倒をよく見てもらったことがとても嬉しかった」のだという。藍ちゃんの家が一緒の方向だったので、一緒に帰ったのは「自然の流れ」だったという。

光ちゃんに対して優しく接してくれる藍ちゃんが存在が、星さんの子育てを励まし、星さんも藍ちゃんにできることをしていた。

以上のことから、星さんは、森さんの言葉がけや、藍ちゃんが光ちゃんに優しく接してくれたことがきっかけとなり、次第に自分の子育てに自信を持ち始めていったことが確認できる。

(3) 桜さんの変化

① 友達を作らなければならないプレッシャー

桜さんは、それまで仲良くしていた友人が仕事を始めたり、転勤で移転したことがきっかけとなり、あらたに「友達を作らなければいけない」と思ったという。そこで、自宅近くの子育て支援のサロンに出向いたが、友達作りはうまくいかなかったという。桜さんが2か月ほど帰省したのち、その子育てサロンに久々に参加したが、「雰囲気が変わり」、「自分の居場所がない」と感じ、もう「ここは、卒業だな」と思ったという。

②「今日はその気分じゃないんだね」

そんな桜さんも、南さんに声をかけられて実践Dのことを知り、実践Dに参加することになったという。桜さんの悩みは、親同士の関係作りの難しさと、朋ちゃんが「食べない」こと、そして「卒乳」しないことだった。朋ちゃんがあまり食べないことを、桜さんは気にしていたが、2011年の夏、ひろばで皆と共に食べる昼食時に、たまたま隣に居合わせたスタッフの林さんが朋ちゃんの食べない様子を見て「今日は、その気分じゃないんだね」と話しかけたという。林さんのその言葉に、桜さんは「ま、いっか」と気を取り直したという。いつも、朋ちゃんが食べないことに対して「本当にへこんでいた」というが、林さんの「重い感じではなく」「気軽な」言葉に救われたのだという。

また、朋ちゃんがなかなか「卒乳」しないことについても、桜さんは気になっていたが、たまたま、ひろばで一緒になった、3歳と1歳の子ども親の原さん（仮名）が、授乳について「うちはまだ飲んでいるよ」と話したのを聞き、気持ちが楽になったのだという。

¹¹⁴ 2012年2月5日A県B市で開催の「A県子ども未来づくりセミナー」での堤さんの実践Dの報告、および堤さんへの補足調査より。

それまでは、周りの子どもが卒乳していくなか、桜さんは「反対のことをしているような気になっていて」「もやもやしていた」という。その時に、タイミングよく原さんの話を聞き「すっきりした」のだという。原さんとの会話も、深刻な相談事といった様相ではなく、日常会話の延長のなかで自然に生まれた会話だったという。

以上から、桜さんは、林さん、参加者の原さんとの日常的な会話の場面から、「自分のやり方でもいいのだ」と確信を持てるようになっていったことがわかった。

3-3 実践Dの「ひろば」の場面から

ここまで、南さん、星さん、桜さんについて、個別のエピソードに即して、その変化を見てきた。分析からは、3人の乳幼児の親たちが、それぞれに、実践Dのスタッフや参加者たちと関わる中で、自分の子育てに自信を取り戻してゆく様子が見て取れた。

3-3では、親たちがひろばで、集団で子どもを遊ばせるなかで、実際に親たちはどのようなことを学んでいるのかに注目し、ひろばの意義を検討したい。次に示すエピソード1は、南さん、星さん、桜さんの全員が登場するエピソードである。以下は、南さんの語りだが、実践Dで海ちゃんと朋ちゃんが玩具を取り合った場面を次のように回想している。

玩具の取り合いから「やりとり」を学ぶ

海と朋ちゃんがスプーンの取り合いになった時に、堺さんが対応してくれた。朋ちゃんが使っているのを海が「借りたい」と。でも朋ちゃんも「使いたい」。堺さんが、海に「どうする？」と聞き「じゃ、他のを渡してみようか」と、いろんな大きいのか良さそうなのを、朋ちゃんに渡そうとした。朋ちゃんは「いや」「貸せない」と。でも最終的に朋ちゃんが手放した。海がスプーンをもらい「でも朋ちゃんも使いたい」ということになり、また朋ちゃんの手に戻って、というやりとりが堺さんを通してあった。

その時に堺さんが、朋ちゃんのお母さんに「今のは、そういう風にいきなり、「ダメ！」みたいな感じじゃなくて」というのを説明してくれた。「今、こういう状況で、こういうふうにしてあげたいと思ったから、そういう声かけをしてみた」ということを、堺さんが朋ちゃんのお母さんに言った。

隣に光ちゃんのお母さんもいたのだけど光ちゃんのお母さんが、「確かに、今まで『ダメ、ダメ』としか言ってなかった」と。そういう取り合いみたいな、シチュエーションになったら「ダメでしょ」というふうになって、「やりとりをわざわざ作るってことをしてなかった」というような話をして。

それで、「3歳までってすごく大事な時期なのに、そういう関わりを学べる時ってあまりない。幼稚園に入れば、先生や他のお母さんから学べるけれど、それまではそういう時がないから、常にこちらでも、一応『すいません』みたいに言わないといけないかなと、大人の建前で対応するぐらいで、子どもにどうしてあげたほうがいいのか分からなかったけれど、そのことを、実践Dに来ると親子ともに学べる場所で、すごくいいなあって思った」ということを私が堺さんと堺さんに話した。

(2011年7月28日・南さんへの聞き取り調査より)

(エピソード1)

上に示したエピソード1は非常に示唆的である。この場面では、保育士時代に培った、堺さんの専門性が表れている。1〜2歳児が使える言葉で、自分の思いを伝えあい、自分も相手も満足するようなやりとりの場が展開している。玩具の取り合いでは、その場を素早く収めたいという親の思惑から子どもに「ごめんね」「いいよ」¹¹⁵と言わせ、事態の収拾にあたる親も多いが、このエピソードからは、子どもは玩具を取り合うなかでこそ、人間

¹¹⁵ 大阪のアトム共同保育所の保育士・長谷川さんは『「ごめんね」「いいよ」ですませたらあかんで』（NHK「こども」プロジェクト2003、p.111）とし、安易に仲直りさせずに、自分の気持ちを互いに伝えあうことが人間関係を深めるには不可欠だとしている。

関係の基礎となるやりとりを学んでいくということが示唆されている。

堺さんが、海ちゃんと朋ちゃんの双方に思いを伝えあう手助けをし、さらにそのことの意味を桜さんに説明し、傍らでその説明を聞いていた星さんが、「今まで『ダメ、ダメ』としか言っていなかった」と自分のやり方を振り返っている。その全体像を見聞きしている南さんは、こうしたやりとりのなかにこそ、「親子ともに学べる」ものがあるとしている。こうした実践 D の細やかな支援体制について、それまで、南さんは「子どもにどうしてあげたほうがいいのか分からなかったが、そのことを、実践 D に来ると親子ともに学べる場所で、すごくいい」と語っている。そして更にその「すごくいい」内容を堤さんと堺さんにフィードバックしている。この点に南さんの実践 D への寄与がある。南さんは、堺さんが経験則として行っていた支援の内容に対して、親の視点からの意味を付与し、スタッフにフィードバックした。こうしたフィードバックによって、スタッフはより自覚的に次の支援の内容を組み立てていくことが可能となっていくだろう。

3-4 乳幼児の親の学習実践における親の学習

前項では、日常的なひろば実践の内実を、エピソード 1 に即してみてきたが、これらは、日々のひろば活動の中での直接支援として位置づけられる。

これに対し、1 クール 4～5 回の連続学習実践として毎年 1 回実施されているものに、乳幼児の親の学習実践がある。名称は、おしゃべり会、学習会と変化しているが、学習実践の根底には、親自身の自己表現と自己開示が中心に据えられている。親たちは、自分の思いを言葉にし、語ることによって、現象的には個別におこっている出来事の、普遍的な側面にきづいていく。

「悩んでいるのは自分だけではない」（南さん）、「子どもに対して辛くあたってしまうのは自分一人だと思っていた。みんなそうなんだとわかってすこし安心した気持ち」（岡さん）「悩みはそれぞれみんな持っている。子育てで『これはしてはいけない』と思いながらも、そうしてしまう。それもみんな同じだ。そう思うと気持ちが少し楽になった」（星さん）という表現にみられるように、親たちは「自分だけではない」「皆同じことで悩んでいる」ときにきづき、「少し安心した気持ち」「気持ちが少し楽になった」という。このことは「子育てでうまくいかない自分」を責め続けることからの「解放」として理解可能であろう。

自分の悩みが自分だけのものではなく、実はその悩みは皆の問題でもあることにきづくと、親たちは子育ての問題を個別的な自己の問題として捉えることをやめ、個々の子育ての背後にある問題の普遍性・共通性に気づいていく。個々の問題が重ね合わされ、子育て問題にある共通性が理解されはじめる。共通の問題としての子育て問題理解が進むと、自己に対するネガティブな評価が必ずしも正しくないことに気づいていく。「出来ない自己」（第二章、p.49）を責めるのではなく、そうした自己が、周りの他者から受容されることで、親の自己肯定感¹¹⁶は高められていく。

学習実践終了後¹¹⁷も、南さん宅に星さんと岡さんが集まり、親たちは互いに交流を深め、子どもたちも一緒に遊ぶひとときを持ったという¹¹⁸。それは親も子どもも安全・安心を感じ、

¹¹⁶ 高垣忠一郎（2004）は自己肯定感の質の違いを「自己愛」（p.67）「競争的自己肯定感」（p.206）「共感的自己肯定感」（p.206）に整理している。ここでいう自己肯定感とは「共感的自己肯定感」である。

¹¹⁷ この点に関しては、第二章で取り上げた学習実践 P についても、メンバーたちは子どもを連れて互いの家に行き来していたことを付け加えて述べておく。実践 D は、学習実践 P の活動の要素を包含していると言え、その意味においては、学習実践 P で見た親同士の連帯（連帯Ⅲ）が、実践 D で今なお継続していると言える。

¹¹⁸ この子育て仲間グループに、桜さんが参加していない要因の 1 つとして、乳幼児の親の学習実践への参加年度が違うことも関係していると考えられる。南さん、星さん、岡さんが 2011 年度の学習実践

ほっと一息つく時間を共有できる「仲間」との時間である。「仲間」の重要性は、小出(1999、p.42)も指摘している通りだが、「仲間」への関係性の変容は、親同士の連帯(連帯Ⅲ)が生成され始めていることを意味している。

こうした親の学習実践を支えたのは、実践 D が組織した保育体制だった。たとえ一時であろうと、一人ひとりの子どもが、それぞれに充実した時を過ごしてほしいという願いから保育の組織化が実現している。例えば、アレルギーを持つ子どもへの配慮、子どもを手厚くケアできるような人的配置、保育票による事前ニーズの確認等、細やかな配慮がなされていた。それは保育の組織化を中心的に担っている湊さんに代表されるように、一人ひとりの子どもを尊厳ある存在¹¹⁹と捉える、実践 D の保育の理念が具体化されたものである。

3-5 小括

ここまで、3人の乳幼児の親たちに即して、実践 D がどのような支援を行ってきたかを見てきたが、【図 1-3】(p.28)に掲げた枠組みを用いて、本節の小括を以下に整理する。

実践 D は、乳幼児の子育てから少し手が離れた先輩親、地域住民、ボランティアの人々によって担われ、【図 1-3】(p.28)に提示した連帯Ⅳが実践の実質的な運営母体だった。

立ち上げから約 5 年間、実践 D の運営資金は、E 幼稚園に隣接する教会清掃委託事業や賛助金によって賄われていた。スタッフは無償で実践 D の活動にあたっていたが、2011 年 10 月より B 市でも民間団体への地域子育て支援拠点事業の公的資金の投入が決まった。これにより、実践 D は財政的な援助を得ることとなった。こうした財政支援により、実践 D は、事業をより安定的に供給できるようになるとともにスタッフたちも先の見通しを持てるようになった。このことは、連帯Ⅴと連帯Ⅳの有機的な連関を意味するだろう。

実践 D では、おもに二つの支援の流れを確認することができる。一つ目は日々のひろば活動のなかでの「個別的な直接支援」であり、二つ目は、一年に一度、実施されている乳幼児の親の学習実践での「集団的な間接支援」である。個別的な直接支援の具体的内容については、上述のとおりであるが、それらは、いずれも、親に対するあたたかな共感と、親が持つ既存の意味づけに対する新たな意味の付与が含まれていた。スタッフたちが語った言葉は、親のこれまでの意味づけの限界を乗り越え、子育てに新たな意味づけをもたらすものとして理解することが可能だろう。そのことを通して、親たちは試行錯誤しながら子育てに取り組んでいることそのものに価値を発見し、自己肯定感を取り戻していく。

また、南さんは、玩具の取り合いにかかわる堺さんの支援を学びの資源とし、そうした支援がなされている実践 D を「親子ともに学べる場」として意味づけ、スタッフにフィードバックしていた。そのことは、実践 D の支援の質に対するスタッフの自覚を高めることにつながるだろう。

また星さんが藍ちゃんと一緒に帰宅した事例は、子どもと一緒にひろばに参加しながら

に、桜さんは 2012 年度の学習実践に参加している。桜さんは、学習実践参加直後の 2012 年 9 月に B 市から転居したため、学習実践後の「仲間形成」については確認ができなかった。桜さんに関しては、「他の親との関係が発展したため」というよりは、むしろスタッフ(特に堺さん)との関係形成を基盤に、連帯Ⅰの生成が進んだと考える。親同士の関係形成、スタッフとの関係生成のいずれの場合も、親たちは他者からの共感的受容を基盤に、自分自身への信頼と尊厳を回復していくと考える。

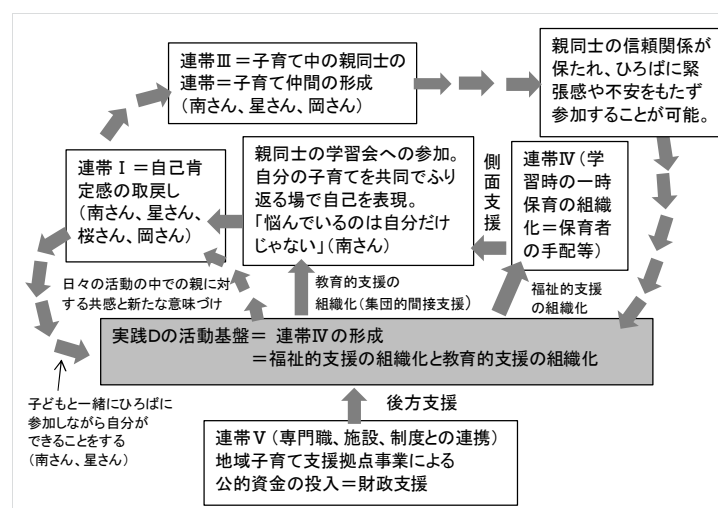
¹¹⁹ ヌสบaum (2005、pp.92~95) は、人間が人間らしく生きるための条件として 10 のリストからなる中心的ケイパビリティを提唱している。連帯Ⅱの項目では「自尊心を持ち、屈辱を受けることのない社会的基盤を持つこと。他の人々と等しい価値を持つ尊厳のある存在として扱われること」(ヌสบaum 2005、p.94)として、人間の尊厳について触れている。子育ては、子どもが子どもらしく生きるためのケイパビリティを保障するための活動として理解可能であろう。子どもの尊厳が保たれるためには、その親の尊厳が守られる必要があり、学習実践における一時保育は、子どもの尊厳が守られると同時に、親の尊厳も保たれる側面を有する。なぜなら人間の尊厳は、他者との関係のなかで生成されると考えるからである。

も、ときには誰かを助けることができる例として位置づけられる。親は一方的に支援を受ける「弱い」存在ではなく、親はすでにさまざまな知識と経験を持つ存在である。必要なのは、その知識や経験を十分に生かすことができるような状況や場が、支援の現場で生み出されることがだろう。実践 D においては、ときに参加者が支援する側に回ることがごく自然に起きていた。時に誰かの手助けを必要とする乳幼児の親もまた、時に誰かの手助けをすることができる存在なのである。

二つ目の流れの「集団的な間接支援」である、乳幼児の親の学習実践について、若干の補足を加えたい。これは連帯Ⅳを基盤にした「教育的支援」(汐見 2007b, p.87) の組織化と換言できるが、これを実現可能にしたのは、学習時の一時保育の組織化にあった。これは、「福祉的」(汐見、同上) 支援の組織化であるが、一時保育の担い手も先輩親、地域住民、ボランティアたちだったことから、連帯Ⅳが別の連帯Ⅳを生み出す流れとして整理できる。この連帯Ⅳの側面支援により、乳幼児の親たちは、ひととき、子どもから離れ、親同士の学習会に参加することができた。その場では自分の子育てを共同でふり返り、自らが抱えている問題を開示し、メンバーの間で問題が共有された。それによって「悩んでいるのは自分だけではない」ことに親たちはきづき、子育ての問題が、個別的な問題ではないこと、子育ての問題の共通性が学ばれていった。学ばれたことは、子育てにおける公共性 (common)¹²⁰ として位置付けられるだろう。誰にでも起こりうる共通の問題として、子育ての問題が理解されるとき、その問題を媒介とした連帯が生まれる。こうした理解は、自己肯定感の回復とともに、他者への連帯の回路をひらく。親同士が支えあい、子育て問題乗り越えようとする試みが連帯Ⅲの内実である。

そうした「子育て仲間」(小出 2000, p.13) の形成は、親を緊張感や不安から解放し、日々のひろばにも安心して参加することを可能にするだろう。

以上から、南さん、星さん、桜さんに即してみた実践 D の支援構造を【図 3-4】に示す。【図 3-4】からは、支援の構造は、垂直的・一方的な構造ではなく、「循環型の支援構造」であることが見て取れる。【図 3-4】の網掛け部分は実践 D の活動の基盤を表すが、連帯Ⅳがその基盤となっている。



¹²⁰ 齋藤純一 (2000) は、公共性の概念を、official、common、open の 3 つに区分しているが (p.viii～ix)、ここでは、「特定の誰かにではなく、すべての人びとに関係する共通のもの (common)」(p.ix) としての公共性を表す。

4. 結論と残された課題

本節の第1の課題に対する結論は、【図 3-3】【図 3-4】としてモデル化される。南さん、星さん、桜さんの自己肯定感を低下／向上させる支援の構造の違いは、非循環構造か、循環構造かの違いにあった。

第2の課題に対する結論として以下のことがいえる。実践Dでは、二つの循環があった。第1の循環は、連帯Vが連帯IVを支え、連帯IVが連帯Iを生成し、再び連帯IVに戻る流れであり、第2の循環は、連帯Vが連帯IVを支え、連帯IVが連帯IVと学習の場を生み出し、その場では、子育て問題が「特定の誰かにではなく、全ての人に関係する共通のもの」（齋藤、2000、p.ix）として理解され、それにより連帯Iと連帯IIIが生成され、再び連帯IVに戻る流れであった。実践Dに即して言えば、連帯の各層が相互につなが合わされ、連帯の各層は循環し、循環する支援が生み出されていた。その循環する支援こそが、小出の言う「支えあいの子育て」の内実ではないだろうか。循環する支援構造の鍵を握っていたのは、堤さんをはじめとする先輩親を中心とするスタッフの存在だった。

本節においては、第一章最終部分（p.28）で提示した連帯5層（【図 1-3】）に依拠し、連帯の各層の連関について明らかにしたが、連帯IIの「個別家庭内でのパートナーとの連帯」については、未検討のままとなった。この連帯IIの問題が、親の孤立の問題と、どの程度連関するのかについては、別途検討する必要がある。例えば、ひとり親家庭における子育ては、「個別家庭内のパートナーの連帯」そのものが成り立たない状況である場合も多く、そうした状況にある親たちが、孤立せずに子育てを成立させる主要な条件とは何かを問う視点から、連帯5層（【図 1-3】）は再検討されなければならないだろう。

また、南さん、星さん、桜さんの事例からは、実践Dで他の親やスタッフと関わることによって、それまで、子どもを統制、制御しようと苦慮していた状況から、子どもを統制、制御するには限界があり、親の思い通りには子どもをコントロールすることはできないのだとする子ども理解の変化があったことがわかる。このことは、親自身が子どもという存在に対する理解を深めるという意味で「親と子の連帯」として捉えることも可能だろう。そう考えるならば、第一章で提示した連帯5層（【図 1-3】）の枠組みに、「親と子の連帯」を加えた枠組みの再検討も必要となってくるだろう。

第二節 子育ての協同実践におけるスタッフの学習と連帯

1. 本節の課題

前節では、実践Dに参加する3人の乳幼児の親に限定すれば、親の自己肯定感を低下／向上させる支援の構造の違いは、非循環構造か、循環構造かの違いであるということが確認された。しかし、その支援構造が、なぜ非循環構造もしくは、循環構造となるのかまでは明らかにできなかった。

そこで、本節では、初期段階においては、必ずしも循環構造を有していない支援実践が支援のあり方を変え、循環構造を有するようになってゆくのはなぜかを、実践Dに即して解明してゆきたい。このように課題を設定するのは、子育て支援実践において、支援／被支援という一方的な関係が更新され、親の自己肯定感が高まるような支援実践を行うには、どのような条件が必要となるのかを明らかにするためである。

2. 対象、分析枠組み

2-1 方法、調査対象、研究上の倫理的配慮

筆者は、実践Dのスタッフと参加者に対し、2011年5月から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月に行った。本節では、この調査で得られたデータのほか、実践Dのフィールドで得られたデータも併用する。筆者は

2010 年 9 月からアクション・リサーチの手法でフィールドに入り、研究を進めてきた。2010 年度はひろばボランティアとして、2011 年度からはひろばスタッフ及び乳幼児の親の学習実践の進行役として実践に関わり、現在も、ひろばスタッフとして実践に関わっている。こうして得られたデータをもとに、上記の課題を明らかにしたい。調査協力者を【表 3-8】【表 3-9】にまとめた。

研究上の倫理的配慮については、データ引用にあたり、本節で扱う地名、支援施設名、実践名、人物名が特定することができないよう仮名を用いた。また、調査協力者 15 名全員に本節を提示し、聞き取り調査で得られたデータを使用させて頂くことの承諾を得た。

【表 3-8】聞き取り調査（参加者）の協力者一覧（名前は全て仮名）

名前(年代)性別	子ども	初めて参加した時期	実践Dへの関わり方	聞き取り調査でのコメント
南さん(30代)女性	幼稚園児・未就園児	2010年度	2010年度から乳幼児の親として実践Dに参加。「乳幼児の親の学習実践」や、ひろばに参加。前職で福祉関係に勤務していた立場から、実践Dの課題やスタッフの支援のスタイルについての意見やアイデアを出す関わり方をしている。	1歳すぎから2歳にかけての「玩具のとりあい」について、以前はただその場を収めるために子どもに注意していたが、実践Dのひろばで堺さんが子どもと関わっている様子を見て、実践Dに来ると親も子どもも学べる場所となっていることがわかり、そのことが「すごい」と思い、それをスタッフに伝えた。
岡さん(30代)女性	幼稚園児・未就園児(乳児)	2011年度	2011年度の「乳幼児の親の学習実践」に参加。上の子が幼稚園にあがったあと、下の子(乳児)を連れて実践Dに参加している。	(「なぜ、他の子を見るのか?」の問いに対して)多分、やっぱり、自分が堺さんなどにしてもらったからだと思う。自分がトイレに行くときも、支援拠点Fだと子どもを連れていくが、実践Dだと周りにいる人に頼む。支援拠点Fだと「他の子」(自分の子ども以外の子)に触れるのにも、遠慮がある。でも実践Dだと、他の子を見るのが「普通」。自分の子だと客観的になれないときがあるが、他の子だと「無責任に」かわいい。他の子に対しては、気持ちに余裕がある。ちょうどよい距離感。
伴さん(30代)女性	未就園児	2012年度	2012年に子どもが生後2ヶ月のころから、実践Dに参加している。2012年度の「乳幼児の親の学習実践」に参加。未満児の子どもと保護者が集う「赤ちゃんひろば」などに、子どもをつれて頻繁に参加している。	「なぜ、他の子を見るの?」と問われると、「気がついたらしていた」「それが当たり前だから」。支援拠点Fだと、その子のお母さんに「遠慮」がある。(他の子を見るのは)無意識にやっていた。実践Dだからやっていた。義務だと思っていたら楽しくないけど、気負っていないから楽しい。他の子に読み聞かせしたり、他の子を見るのが楽しい。
梶さん(30代)女性	未就園児・未就園児(乳児)	2011年度	2011年度に上の子を連れて実践Dに参加。その後、下の子の出産を経て、二人の子どもと実践Dに参加している。2013年度の「乳幼児の親の学習実践」に参加した。	(他の子を見ることについて)多分、みんなの真似をしているんだと思う。他のママたちとかスタッフから、「何かいいなあ」と思っているところを真似している。自分がされて嬉しかったこととか、「こういう時にこういうことをしてもらって有り難かった」という経験を覚えていて、そういう場面を真似しているんだと思う。でもそれを意図的にするわけじゃない。できれば、支援拠点Fでも他の子を見たいんだけど、遠慮があつてできない。(他の子どもをみたいのはなぜ?という問いに対して)「だって、かわいいんだもん」
藤さん(30代)女性	未就園児	2011年度	2011年度から子どもを連れて実践Dに遊びにきている。2012年度の「乳幼児の親の学習実践」に参加。	支援拠点Fでは、トイレとか車の移動とかのちょっとした時間でも、先生からは、子どもを見てもらうのは「ちょっとだめです」と、お母さんが子どもと一緒にいないと「危ないので見て下さい」と言われる。(実践Dで他の子を見るのは)自分の子だと近づきすぎるので、子どもに対する見方も変わってしまう。他の子どもだと優しくなる。

【表 3-9】聞き取り調査（スタッフ）の協力者一覧（名前は全て仮名）

名前(年代) 性別、2013年時 の子ども(の成長 段階)	現在 もしくは 過去の 役割	実践Dでの関わり方の変化	実践への参加動機、 関わり方の変化となった出来事等	実践Dに至 る前の職業
堤さん(40代) 女性 子ども:中学生、小学生	代表 (現・ス タッフ)	2006年度＝将来構想委員 2007年度＝事務局スタッフ・運営委員 2008年度＝ひろば責任者・運営委員 2009年度＝ひろば責任者・運営委員 2010年度＝構想部リーダー・運営委員 2011年度＝ひろば責任者・運営委員 2012年度＝ひろばスタッフ兼実践D代表 2013年度＝ひろばスタッフ兼実践D代表	2004年から2006年まで、B市内にある、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自由に参加できる「実践C」のスタッフとして、実践に関わったのち、実践Dの立ち上げから関わる。2007年は事務局スタッフ、2008年、2009年はひろば責任者として関わったのち、2010年に構想部に異動。2011年にひろば責任者を兼務したのち、代表となる。	看護職／ 実践Cのボ ランティアス タッフ
湊さん(50代) 女性	副代表 (現・ス タッフ)	2005年度＝E幼稚園教諭・将来構想委員 2006年度＝E幼稚園教諭・将来構想委員 2007年度＝E幼稚園教諭・運営委員 2008年度＝事務局スタッフ・運営委員 2009年度＝事務局リーダー・運営委員 2010年度＝ひろば責任者・運営委員 2011年度＝ひろば責任者・運営委員 2012年度＝ひろば責任者兼副代表 2013年度＝ひろば責任者兼副代表	立ち上げ準備期から、E幼稚園の教諭として将来構想委員会に参加し、実践Dに関わる。2007年度にE幼稚園を退職したのちも、実践Dのひろばスタッフとして実践Dに関わる。特に、2010年度は、ひろば責任者の担当に決まっていた澤さんを、堺さんとともにバックアップし、ひろば責任者三人体制をとった。月～木は別の仕事に従事しながら、金曜日のひろば責任者として、実践Dに関わっている。	一般企業／ 小学校教諭 ／E幼稚園 教諭
浜さん(40代) 女性 子ども:小学 生、小学生	元事務 局スタッ フ (元・ス タッフ)	2007年度＝ひろば参加者 2008年度＝医療的ケアボラ、事務局 2009年度＝事務局、赤ちゃんひろば担当 2010年度＝事務局、赤ちゃんひろば担当 2011年度＝不定期ボラ、イベントボラ	2007年度はひろば参加者として関わる。2008年度、堤さんが医療的ケアのできるボランティアを探していたことから、参加者の医療的ケアにその親と共に携わる。2009～2010年には事務局スタッフ、自主活動だった赤ちゃんひろばの担当を担う。2011年度は職場復帰したため、電話やメール等を活用し、不定期ボラ、イベントボラとして実践Dに携わる。	助産師／ 母乳育児相 談室スタッフ
辻さん(30代) 女性 子ども:小学 生、小学生	事務局 リーダー (現・ス タッフ)	2007年度＝ひろば参加者 2008年度＝ひろば参加者 2009年度＝ひろば参加者 2010年度＝事務局スタッフ 2011年度＝事務局副リーダー 2012年度＝事務局副リーダー 2013年度＝事務局リーダー	2007～2009年度は参加者として、2010年度からは、事務局スタッフとして関わる。スタッフになったきっかけは、橘さんの声掛けによる。辻さんいわく「橘さんとの出会いが大きく、橘さんが自分のもっている力を上手に引き出してくれた」という。2011～2012年度は、リーダーの橘さんと共に、事務局業務に副リーダーとして携わった。2013年度からは橘さんの後任として、事務局リーダーとして実践Dに関わっている。	小学校の学 習指導員 (生徒指導 支援員)
峰さん(30代) 女性 子ども:小学 生、小学生、乳 児	事務局 スタッフ (現・ス タッフ)	2009年度＝事務局ボラ⇒事務局スタッフ 2010年度＝事務局スタッフ 2011年度＝事務局副リーダー 2012年度＝事務局副リーダー 2013年度＝事務局副リーダー	2009年に上の子がE幼稚園に入園したとき、実践Dのボランティア募集の案内をもらい、実践Dと初めて関わった。事務局スタッフのボランティアとして数か月手伝った後、当時の会計担当者が転居したため、後任として会計を引き継いだ。その頃に、正式にスタッフとなった。2010年度は、事務局スタッフ、2011年後半からは、事務局副リーダーとして実践Dに関わっている。	接客業
堺さん(40代) 女性 子ども:大学 生、高校生	ひろば 責任者 (現・ス タッフ)	2009年度＝読み聞かせボラ 2010年度＝ひろば責任者・運営委員 2011年度＝ひろば責任者・運営委員 2012年度＝ひろば責任者 2013年度＝ひろば責任者	2008年度の末に知人の紹介で、実践Dを知り、絵本の読み聞かせボランティアとして実践Dに関わり始める。2009年度末、それまで一人でひろば責任者を担っていた堤さんの構想部への異動が決まり、澤さんがひろば責任者になることを受けて、澤さん、湊さんと共にひろば責任者を担った。拠点事業化以後はスタッフのシフト管理業務を担い、ひろばスタッフのまとめ役をしている。	保育職／手 話通訳 ／小学校の 読み聞かせ ボランティア スタッフ

楨さん(40代) 女性 子ども:成人、 小学生	ひろば 責任者 (現・ス タッフ)	2009年度＝ひろば参加者 2010年度＝サロンボランティア 2011年度＝サロンリーダー 2012年度＝ひろば責任者 2013年度＝ひろば責任者	実践Dに関わったきっかけは、子どもがE幼稚園に入園したことによる。当初は参加者として関わったが、実践Dで「役割を担う参加者」として関わることを経て、2010年度はボランティア、2011年度はスタッフ、2012年度からはひろば責任者として関わっている。	保育職
澤さん(30代) 女性 子ども:中学 生、小学生、小 学生	元ひろ ば責任 者 (現・ひ ろばボ ラ)	2007年度＝ひろばボランティア 2008年度＝ひろばリーダー 2009年度＝ひろばリーダー 2010年度＝ひろばリーダー責任者 (リーダー兼務) 2011年度＝ひろばボランティア 2012年度＝ひろばボランティア 2013年度＝ひろばボランティア	立ち上げ当初、上の子どもがE幼稚園に通っていたこと、下の子どもが0歳児だったことから、親子の居場所として実践Dに参加した。子連れでも可能なボランティアを募集していたことから、立ち上げ当時からボランティアとして関わる。2008年、2009年度は、ひろばリーダーとして、2010年度はひろば責任者とひろばリーダーを兼務しながら、実践Dに関わる。2011年度以降はひろばボランティアとして実践Dに関わっている。	一般企業 (経理)
堀さん(30代) 女性 子ども:中学 生、小学生、幼 稚園	元ひろ ばリー ダー (現・参 加者)	2008年度＝ひろば参加者 2009年度＝ひろばボランティア 2010年度＝ひろばリーダー 2011年度＝ひろば不定期ボラ 2012年度＝ひろば参加者 2013年度＝ひろば参加者	子どもがE幼稚園に通っていたことがきっかけで、2008年度から参加者として関わりはじめ、2009年度は、子連れでボランティアスタッフ、2010年度はひろばリーダーとして関わる。2011年度は、ひろばの不定期ボランティアとして、2012年度以降は参加者として、実践Dに関わっている。	一般企業 (サービス 職)
橘さん(40代) 女性 子ども:中学 生、小学生	元事務 局リー ダー (元・ス タッフ)	2008年度＝参加者・運営委員(書記) 2009年度＝ひろばボラ・運営委員(書記) 2010年度＝事務局リーダー 2011年度＝事務局リーダー 2012年度＝事務局リーダー	子どもがE幼稚園に通っていたため、実践Dの準備組織だった将来構想委員会が運営委員会になった後の2008～09年度の運営委員会で書記として関わる。ひろばには、2008年度は参加者として、2009年度は子連れでボランティアスタッフとして関わる。2010年度～2012年度は事務局リーダーとして関わる。2013年3月にB市から転出したため、事務局リーダーを退任した。	一般企業 (企画)

2-2 分析枠組み

本節においては二つの分析を行う。第1の分析は、課題共有のための条件の分析である。この点に絞るのは、参加者の課題把握が実践にどれだけの影響を与えているのかを見るためである。実践上の課題は、誰と誰によって、どのレベルで共有されたのか、また、課題は解決されたのか／されなかったのか、されない場合は何故されなかったのかを分析する。これを第3項で行う。

第2の分析は、スタッフの学習分析である。この点に焦点を絞るのは、スタッフの実践に対する省察はどのように進むのかを見るためである。実際に課題解決を行った後、それをどのようにスタッフは把握し、何が次の課題となるのか、実践をどう意味づけていくのかを分析する。これを第4項で行う。

第1の課題共有のための条件の分析にあたっては、「課題の社会化¹²¹⁾」を念頭におき、これを分節化する。ここでは「課題の社会化」を、「problem setting¹²²⁾ (課題の設定)」と「problem solving¹²³⁾ (課題の解決)」の両者を不可分なものとし、個人的に捉えられてい

¹²¹ 平野隆之・日置真世・高橋信也(2013)「福祉からまちづくりへ：釧路での試み」穂坂光彦・平野隆之・朴兪美・吉村輝彦編著『福祉社会の開発：場の形成と支援ワーク』ミネルヴァ書房、p.218

¹²² Schon, Donald A. “The Reflective Practitioner: How professionals think in action”, Basic Books, 1983, p.18

¹²³ Ibid, p.19

た課題が、周囲の人々に分かち持たれていくプロセスとして捉える。従って、「課題の社会化」とは「課題の共有化プロセス」である。それは、①個人が当該現象を課題として捉える「個人の認識レベル」＝「problem setting」レベル、②「個人の認識レベル」の当該現象が、周りの人々に聴き取られ、その課題認識に妥当性が与えられ、共通認識としての課題に発展していくレベル（共通認識としての共有レベル）＝「problem co-setting」レベル、③しかし、課題が共通認識されるだけでは、課題の解決に至らないため、人々が直接的に実践に関与し、具体的に問題解決されるレベル（実践の課題解決にむけた活動の共有レベル）＝「problem co-solving」レベルの、3つのレベルに分節化できる¹²⁴。②、③の各レベルで参加者とスタッフが連帯できる条件を探る。

スタッフの学習分析にあたっては、「実践の対象化」を念頭におき、スタッフの子育て観・スタッフの子育て問題認識、スタッフの支援観、支援実践のあり方の変化がどのように生成していくのかを分析する。分析にあたっては、【表 3-4】に示した連帯5層を用いる。

尚、以下では、実践 D におけるミーティングに着目し、分析を進めてゆくが、これはミーティングには、スタッフの学習の要素が含まれると考えるためである。

3. 実践 D のミーティングの設置状況、各時期の課題、この節のまとめ

本項では、3-1 において、実践 D におけるミーティングの設置状況を提示する¹²⁵。3-2 では、ミーティング設置との関連があると考えられる実践 D の各時期の課題を抽出し、その課題は、誰と誰によって、どのレベルで共有されたのか、どのように解決、または解決されなかったのかについて整理する。3-3 では本項の小括を行う。

3-1 実践 D におけるミーティングの設置状況

実践 D におけるひろば実践と、実践 D の企図・計画・意見の共有・合意形成・省察が行われるミーティングが、どの時期に設置されたのかを【図 3-5】に整理した。

【図 3-5】からは、期を重ねるごとに、目的の異なるミーティングが設置されてきていることが見てとれる。2008 年度には、スタッフ同士が実践の企図、計画、意見の共有、合意形成、省察を行う「スタッフミーティング」が新たに設置され、2009 年度には、乳幼児の親同士が自分の子育ての悩みを自由に語りあう「乳幼児の親の学習実践」が開始された。また、「乳幼児の親の学習実践」を開催するにあたっては、親が学習をしているあいだの一時保育も同年、新しく組織された。また 2009 年度には、ひろばを週 3 回開催することに加え、隣接建物の 2 階部分のみを開放し、自由な交流を行う「サロン」も新たに設置され、ひろば実践が活発化した。

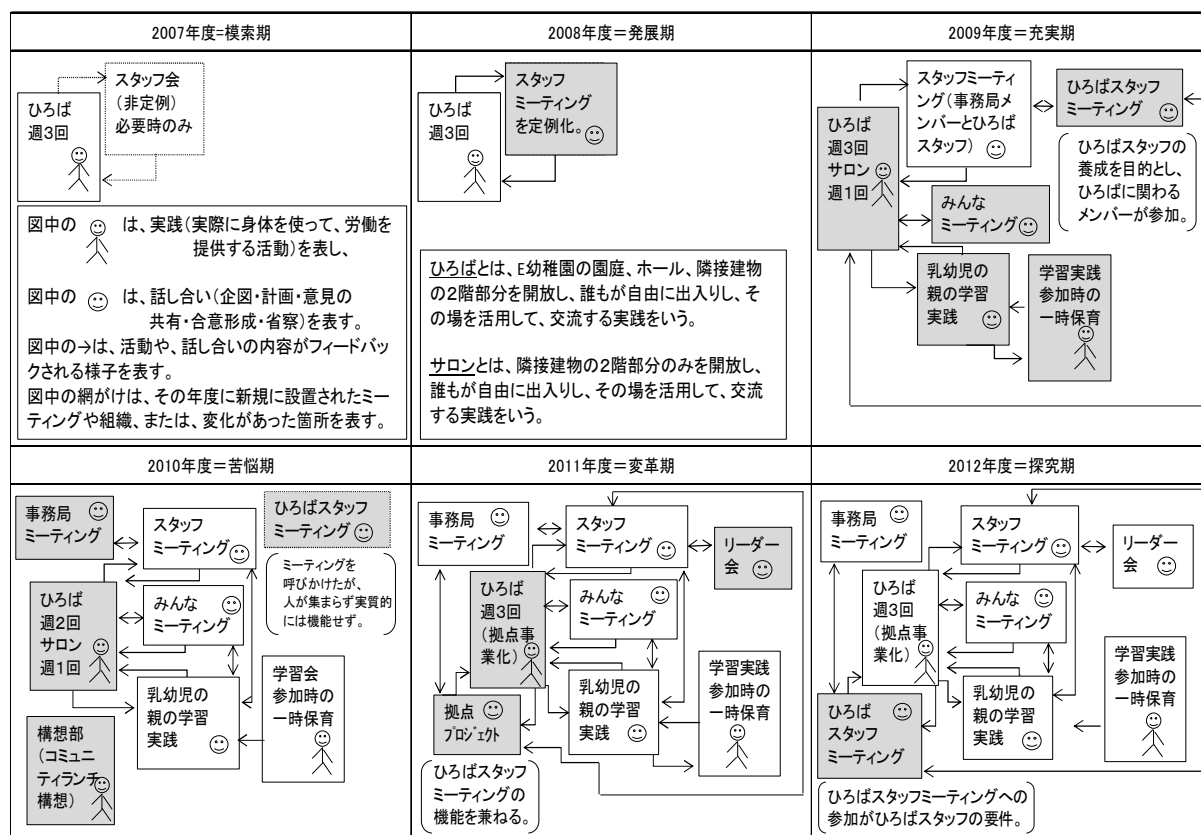
2010 年度は、既存スタッフの入れ替えがあったことから、ひろばを週 2 回、サロンを 1 回行うこととし、実質的な規模の縮小がなされた。また、同年には事務局主導の体制となったため、事務局ミーティングが新たに設置された。2011 年度には、B 市で地域子育て支援拠点事業が実施されることになり、「拠点プロジェクト」と「リーダー会」が新たに設置された。また、2011 年 10 月より実践 D は、B 市の地域子育て支援拠点として、拠点事業を委託されたことをうけ、ひろばは「拠点事業」としてリニューアルすることとなった。2012 年には、拠点事業化に伴い、ひろばスタッフの要件として「ひろばスタッフミーティング」

¹²⁴ ①のレベルで留まる時には、課題は共有されず、したがって、課題の解決には至らない。

¹²⁵ ミーティングの設置状況に着目するのは、「浦河べてるの家」実践に着想を得たためである。べてるの家の実践では、「三度の飯よりミーティング」（向谷地、2002、p.92）として、何よりも話し合うことに重点が置かれてきた。向谷地（2002）によれば『ミーティング』とは、問題を出し合い解決する場ではなく、傷つき、自信を失いやすい者たちがお互いを励ましあうプログラム（p.94）であり、「話し合いは支え合い」（p.92）として位置づけられている。

への参加が求められるようになった。

ミーティング設置にあたっては、各時期に生じる実践上の課題や、実践に関わる人々が必要だと考える要素との関連があるため、3-2 ではそれを整理していく。



【図 3-5】実践 D の各時期におけるミーティングの設置状況

3-2 実践 D における各時期の課題

(1) 前半期（2007 年度＝模索期、2008 年度＝発展期、2009 年度＝充実期）の経過

①スタッフ間のコミュニケーション不足により「ひろばの課題」を共有できない状況

実践 D は 2006 年度の立ち上げ準備を経て、2007 年 6 月に活動が開始された。堤さんは、ひろば開設時間帯に家を空けることができなかったため、ひろば責任者に就くことはできず、湊さんが E 幼稚園関係者を中心にスタッフ募集の声をかけ、保育士資格を持つ東さん（仮名）と、元 E 幼稚園教諭だった谷さん（仮名）がひろば責任者（コーディネイター）に就任した。堤さんは事務局を担当したが、スタッフ会は非定例であったため、事務局とひろば責任者間での連絡・調整は難航し、東さんと谷さんは 2007 年度末に、ひろば責任者を辞任した。その時の様子を、堤さんは、以下のように語っている。

コミュニケーション不足だね。今みたいに定例のミーティングがなかったの。「月に 1 回、ミーティングをしよう！」っていう決まりがなかったのね。だから何かあったときに、「集まる」という感じだったし、事務局とコーディネイターが、頻繁に会う機会もなかったわけよ。会議をするわけでもないでしょ？で、時間帯は合わないでしょ？（2011 年 5 月 30 日・堤さんへの聞き取り調査より）（エピソード 1）

また、2007 年度のひろばの問題点を堤さんは、以下のように語っている。

やっぱり、「親支援」というよりも、「子ども支援」だったんだよね。(略) だから、親に対してちょっと、「厳しい」こともあったの。「もうちょっと、(子どもを)ちゃんと見てて！」って感じだよ。「お母さん、ちゃんと見てて！」って感じ。だから、ひとつ、参加者の人から、あたしの方にクレームが来てたのは、子ども二人と来てるその人がいうのには、「ひろばに行くより、園庭開放に行く方がずっと、気が楽だ！」って言われたの。「どうして？」って言ったらね、「子どもが二人いる」と。「だけどね、ああやって、『お母さん、ちゃんと見ててね！』『見ててね！』っていうふうに言われると、二人いると、ひとりひとり、違う場所にいくじゃない？で、ひとりは砂場にいたい。ひとりは、建物のなかに行きたい！って言ったらね、自分ではもう、どうしていいかわからない」んだって。だからね、「(実践 D) のひろばにいるよりも、園庭開放にいたほうが、そういうふうなプレッシャーを感じなくて済むから、そのほうが気が楽だ」って言われたことがある。(2011 年 5 月 30 日・堤さんへの聞き取り調査より) (エピソード 2)

エピソード 2 からは、親子での孤立状態から解放されるためにひろばに参加したにもかかわらず、「逆にプレッシャーを感じ」てしまうことが、実践 D の課題として読み取れる。

2007 年度末に東さんと谷さんがスタッフを辞任したことを受け、2008 年度は、新たなスタッフが加わっていった。その時の様子を、堤さんは、次のようにふり返っている。

2008 年の人たち(スタッフ)は、あたし一人だったでしょ？(前年度のスタッフが自分以外に) 誰もいなくなったときに、「あたしのことを助けてあげよう」と思ってくれた人たちは多かった。

「ひとりじゃできないでしょ。可哀そうに」って思ってきてくれた人たち。(略)

(2011 年 5 月 30 日・堤さんへの聞き取り調査より)

(エピソード 3)

ここで重要なのは、ひろば実践が「ひとりじゃできない」という指摘である。前年度のスタッフが、堤さん以外「誰もいなくなったとき」、このままひろば実践を続けていくことが不可能なのは明らかである。ひろば実践という「誰にでも開かれている」という意味での「公共的な場」を、「ひとりで担おうとするのは無理だろう」という考えから、堤さんの企図に賛同する人々が新たにスタッフに加わった。

2008 年度には、前年度の実践の課題を乗り越える「新しいひろば実践」ができるように組織の「基礎固め」が行われ、スタッフミーティングが定例化された。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「支えあう関係性」が育つような配慮がなされたという。堤さんは、2008 年～2009 年度にかけてひろばリーダーを担っていた岬さん(仮名)との関係を以下のように振り返っている。

岬がリーダーやっていた時だね。その時に、ある小学生の女の子の話をしてくれたんだけどね、それがちょっと切ない話だったんだ。その時に、岬がそれを私に泣いて報告してくれたの。なんていうのかな、「ああ、こういう 仲間って いうか、同志に出会えた」ことがあたしはすごく嬉しかった。その子の切ない話は、まあ、それは置いといたとして、それを、「こうだったんだよ～」って言って、あたしに泣いて、岬が言ってくれたのは、あたしはすごく嬉しかった。「あ、ほんとに、『子どものそばにいる人』ってこういう人だな～」って。それをすごく、「同志だな～」と思えてね。それはすごく嬉しかったな～。その時に、何ていうのかな、「同じ」。「同志」っていう気持ちになれたね。「ここは、私が背負っていかなければいけない！」とかっていうんじゃないかって、こうやって、本当に「子どもたちのために、やりたいと思う人たちが、そういう気持ちのひとがここに！」っていうのがすごい、嬉しかった。

(2011 年 5 月 30 日・堤さんへの聞き取り調査より)

(エピソード 4)

当初、岬さんは堤さんを支えたいという思いで実践 D に関わったという。エピソード 4 からは、実践に関わってから岬さんの変化が見て取れる。岬さんの実践 D への関わり方は、堤さんの友人として関わるという姿勢から、「子どものそばにいる人」として関わりたいという意図に変化したといえるだろう。岬さんと堤さんの関係性は、個人的な友人関係から、実践 D で共に子どもの思いに寄り添いたいと願う、実践 D の活動を媒介とした「同志」の関係へと変換し、共に活動することを通して生まれる信頼関係が生成されていったといえる。

②乳幼児の親の学習実践

前節でも述べたが、実践 D では、2009 年度から毎年、乳幼児の親が集まり、日頃子育てをするなかで感じている思いや悩みを語りあう、乳幼児の親の学習実践が開催されている。実践 D において、この学習実践が組織されたことにより、乳幼児の親たちは、これに参加し、自分の子育てを共同でふり返り、自分の思いを吐露している。涙ながらに自分の子育てをふり返る参加メンバーを目の前にし、「悩んでいるのは自分だけではない¹²⁶」ということ、子育ての問題が個別的な問題ではないことにきづき、「自分に能力がないから、子育てがうまくいかないのだ」という思いから解放されていった。学習実践終了後も、互いの自宅を行き来し、親たちは互いに交流を深め、子どもたちも一緒に遊ぶひとときをもったことが、南さん、岡さんへの聞き取り調査から確認された。これは、「親同士の支えあい」（連帯Ⅲ）といつてよいだろう¹²⁷。

他方、この実践は、一時保育の担い手たちの理解と支援によって成り立っている。この学習実践を可能にしたのは、親が学習会に参加する際に、子どもを一時的に保育する担い手の組織化である。学習実践は、堤さんをはじめとする堺さん、湊さんらで組織されていたが、一時保育を担ったのは、実践 D の近くに住むボランティアとして登録している地域住民の方たちや、E 幼稚園の保護者 OB、かつて実践 D に関わっていた近隣住民たちだった。湊さんは親同士が学びあうことの意義を保育者に伝え、協力を得た。学習実践後には必ず、学びの場のスタッフと保育の場のスタッフとが集合し、全員でふり返りの会を行っている。学びの場での親が自己肯定感を高めていくこと、保育の場で子どもたちがどんな様子で過ごしているのかが共有されている。保育者たちは、学習実践を支えることの意義を理解し、保育に対する意識が変化していったと湊さんは振り返る。その意識変化により、「次の保育が頼みやすくなる」のだという。こうした「担い手・支え手」の組織化が、乳幼児の親同士の学習実践を側面から支えている。実践 D は、担い手・支え手と乳幼児の親とを媒介する役割を果たしているといえる。

③「参加者の視点」から実践 D に必要なものをスタッフと共に生み出す

また、2009 年に実践 D に初参加した槇さん（仮名）は、当時の様子を、次のように語っている。

最初は、「ヨモギ採り」に参加したんだけど、そのあと、「バリアフリー隊」みたいな感じで、看板作ったりね。看板でいうか、こんな、なんか、小さいプレート。（実践 D に）初めて参加する人にとってもわかりやすいように、「バリアフリー隊」っていうのを、2009 年に作ったんだよね。（略）そのあとも、「ち

¹²⁶ 2010 年度の乳幼児の親の学習会での南さんの発言。

¹²⁷ このことは、第二章で分析した学習実践 P に相当する実践が、実践 D の内部においても展開していることを意味している。このことから、実践 D は、学習実践 P に相当する実践とひろば実践の「学習実践」と「協同実践」の、質の異なる 2 種類の実践を持つ実践であるといえる。

「よこちょこ」と。最初は、なんだったかな、でも結構、出ていた（参加していた）んだよね。「流しそうめん」もやった。(略)参加者として、参加するんだけど、声をかけられやすいから「これ、持っていつて〜」とか、(流しそうめんを使う) 割りばしが無かったら、「割りばし持ってくるかい〜?」とかね。

でもさ、「参加者」より、「仕事与えられた」ほうが、居場所ってさ、居やすいんだよね〜。

(2011年5月20日・楨さんへの聞き取り調査より)

(エピソード5)

エピソード5は、実践D内に「バリアフリー隊」が結成されたことを示している。「バリアフリー隊」とは、実践Dに初めて参加する人にとっても、足繁く通う人にとっても、「段差なく」、等しく自分の居場所となるような願いから誕生した。それは、実践Dに初めて参加した楨さん自身が、それを必要としていたことから、発案されたものだった。「初参加者」の視点から、実践Dにとって必要なものが問い直され、参加者の楨さんとスタッフによって、それが提供された。ここからは、一方的に支援が提供されるのではなく、参加者とともに、実践Dにとって必要なものを生み出そうとしていることが見て取れる。

④地域の様々な課題が持ち込まれるようになる

2007年度の模索の時期を経て、2008年度は組織の基礎を固め、2009年度は乳幼児の親たちのための学習実践を組織し、実践Dの活動は軌道にのった。特に2009年度は、10代、20代の若者、外部からのボランティア数が増加し、参加者からスタッフやボランティアへと実践を担っていく人々の育成をも視野に入れた活動となった。このころから、堤さんは、「実践Dの将来を考えるようになった」という。実践Dには、障がいを持ちながらも「子どもと関わる仕事がしたい」と願う青年、家族から孤立した状況のなか日常的な会話を求める若者など、乳幼児の親の子育て問題だけでなく、様々な課題が持ち込まれた。それは、実践Dの理念¹²⁸にあるように、実践Dの活動が当初から、子育て支援の領域を超えた、地域の多世代の人々にとっての居場所となることが目指されていたためである。

解決すべき課題は明らかになる一方で、実践Dの財政規模とこれまでに蓄積されたノウハウだけでは乗り越えられない局面に立たされることとなったため、2010年度は、新たな体制を作り、再スタートを切ることになった。

一方で2009年度末には、これまでひろばリーダーを担っていた中心的なスタッフが家庭の事情、体調変化等により、スタッフを辞任することになり、スタッフの交代もあった。

(2) 後半期(2010年度＝苦悩期、2011年度＝変革期、2012年度＝探究期)の経過

①2010年度のひろば体制

実践Dが将来においても安定的にひろばの実践を行っていくために、「なんとか自分たちの手で自分たちの活動資金を生み出すことはできないか」ということが議論され、2010年度には、外部資金調達の可能性を模索する「構想部」が発足した。堤さんは「構想部」のリーダーとなり、ひろばは、2009年度ひろばリーダーだった澤さん(仮名)、湊さん、堺さんがひろば責任者に、ひろばリーダーに堀さん(仮名)が就任し、彼女たちを中心に運営されることになった¹²⁹。

¹²⁸ 前節【図3-1】(p.59)

¹²⁹ 澤さんのインタビューによれば、澤さんが2010年にひろば責任者となったのは、「堤さんが構想部に行ってひろばにいらなくなって、ひろばがないと私自身が一番困るから。親子の居場所がなくなるから」という理由でひろば責任者に就任したという。また、堀さんは、それまで、子どもたちが、とりこになっている実践Dに、すこしでも何かをお返ししたかったからと、それまで、実践Dに自分も子どもたちも助けられてきたことの返礼をしようという意図があったことが確認された。

2008 年度、2009 年度は、堤さんを中心としたひろば責任者一人体制がとられ、ひろば責任者を補佐する形で、ひろばリーダーが配置された。澤さんは、2007 年の立ち上げ当初からボランティアとして関わり、2008～2009 年度は、ひろばリーダーとして、堤さんの補助的な役割を担っていた。

しかし、堤さんの構想部への異動が確定したため、ひろば責任者は不在となり、ひろば責任者の後任問題は、2010 年度スタート時の大きな課題となった。後任のひろば責任者として、前年度、ひろばリーダーだった澤さん、仲さん（仮名、2009 年度のひろばリーダー）を主軸に「ひろば責任者複数体制」が検討され、堤さん一人がひろばの責任のすべてを担うという体制¹³⁰から、ひろば責任者複数体制が 2010 年度から試行された。

澤さん、仲さんを主軸にひろば責任者体制が検討されているなか、仲さんも家庭の事情からやむなく実践 D のスタッフを退かなければならなくなり、当初から決定していた澤さんを中心に、湊さん、堀さんの 3 人責任者体制が形作られた。また、堀さんは「澤さんを助けない」という意図から、ひろばリーダーに手を挙げ、新体制が発足した。しかし、湊さんは別に仕事をもっていたこと、堀さんも 2009 年度にはじめて実践 D に関わったため、実践 D での経験が浅かったこともあり、澤さんと堀さんを主軸としたひろば運営が展開していった。この年度は、それまで堤さんが全面的に中心となっていた体制から、堤さんが現場から離脱しても、ひろば運営が可能となることが試された年度となった。

「とにかくひろばを守ることに専念する」というモットーのもと、2010 年度は、当時、未就園の子どもを育てていた澤さん、堀さんの仕事量を考慮し、2009 年度、週 3 回の開設だったひろばは週 2 回の開設とし、E 幼稚園の園庭とホールを除いた居宅開放（サロン）を週 1 回行った。しかし、澤さん、堀さんも未就園の子どもを連れながら、スタッフの役割を果たすには限界があり、スタート当初の役割分担が見直され、ひろばの運営や企画等、事務局が担える部分は、全面的に事務局が担うことで、澤さん、堀さんの役割の軽減が図られた。

このため、2010 年度からは、事務局がひろばに関する企画・立案を実質的に担うことになり、事務局ミーティングが新たに発足した。事務局リーダーの橘さんは、事務局のスタッフたちに、それぞれが得意とする分野の業務を依頼し、本人たちが必ずしも意識していない力を上手く引きだし、チームとしてのパフォーマンスを向上させる役割を担った。

2010 年度の体制は、2008 年～2009 年度の堤さん主導型のひろばの運営体制が大きく転換されたことを意味する。それまでの「堤さん主導型」の運営体制からの離脱が試みられ、子連れのスタッフや、スタッフ歴の浅いメンバーによって担われる等、スタッフ自身の様々な背景や、事情が加味されながら、それぞれのスタッフが、個々の生活状況との折り合いがつくような、「それぞれの働き方」が模索されていった。

②みんなミーティング

ここで、「みんなミーティング」にふれておく。「みんなミーティング」とは、実践 D に集う参加者も話し合いに入り、ひろばのあり方をざっくばらんに語り合う会である。呼称に変遷はあったが、この「参加者を交えたミーティング」は 2007 年度当初から存在していた。しかし、その実態は、スタート当時は、ひろばを開設することに手一杯の状況で、

¹³⁰ 2010 年夏の堤さんへの聞き取り調査では、堤さんが構想部に異動し、ひろばの現場から離れたことで葛藤があったことを語っている。「自分が常に必要とされたい。自分が常に必要とされるゆりぎのない場所がほしい。」という思いは、実は自分のエゴにすぎず、「私は偉くなりたいのか？それともそういう場を作りたいのか？」と自問自答したという。「そういう場」とは「誰もが、自分が常に必要とされている場」のことであり、堤さんは「そういう光景を見たい」と語っている。（2010 年 7 月 19 日 堤さんへの聞き取り調査より）

ミーティングにまでは、手が回らず、「参加者の声に耳を傾ける」という機能を果たすのは、2009 年度以降のことだった¹³¹。

2010 年度は、実践 D の限界が発見される一方で、解決策をなかなか見出すことができない一年となった。澤さん、堀さんら中心的な担い手たちの試行錯誤が続いた。

そのため、澤さん、堀さんを支える立場にいた湊さんが中心となり、「参加者からの意見を実践に生かす」という実践 D の当初の姿勢に立ちかえり、「みんなミーティング」が開催されている。「みんなミーティング」は年度末の 2～3 月にかけて、年 1 回程度の実施頻度であるが、何か問題が起こったときには、「参加者の声に耳を傾ける」という実践の基本に立ち返り、そこに問題解決の糸口を探っていった。

③参加者からみた「ひろば」の課題

ここでは、参加者の目から見たひろばの課題を見ておこう。子どもの海ちゃん（仮名・当時 1 歳）と「ひろば」に参加した南さん¹³²は、2010 年度当時の「ひろば」の様子を、以下のように語っている。

でも、ある日「ひろば」の時間に「えい！」って行ってみたの。そしたら、やっぱり、赤ちゃんがいなくて。その時、「赤ちゃんがいなかった」。うん。幼稚園児か、ちょっと、大きいかな。3～4 歳くらい。いつもの「ひろば」のメンバー（っていう感じ？）しかいなくて、赤ちゃんがいなかったのね。で、そこ（入口）から、入ったんだけど、誰に声かけていいか分かんなくて、それが、最初、困った。で、「やっぱり、来ちゃいけなかったのかな？」ってその時、思った。なんか、ほら、みんな、知っている感じで、来ている人同士がね。最初に入ってきて、なんか、遊び方もよく分かんないし、だから、その時、一応、遊ばせたんだけど、やっぱり、「海には、まだ、早かったのかな～？」っていうのと、やっぱり、ちょっと、何だろう、「知っている人しか来れないのかな？」みたいな感じ。なんだろう、「入っていきづらい」感じだった。（略）

ここは、来たらどうすればいいのかが分かんないし、来ても、よく言えば「自由」だけど、悪くいうと「ほったらかし」。その時はね、最初、困って、しかも、誰がスタッフかも分かんなくて、で、一番最初、自分からスタッフに声をかけた。「はじめて来んですけど～」みたいな感じで、言って、これに、ほら、「名簿に書いてください」みたいに言われて、なんか、でもあとは、「じゃあ、自由に」みたいな感じだったから。まあ、「そういう感じなのかな～？」って。

（2011 年 7 月 28 日・南さんへの聞き取り調査より）

（エピソード 6）

エピソード 6 は、2010 年春の様子だが、参加者である南さんが感じた「ひろば」の課題は、すぐに開示されたわけではなく、2010 年度が終わる 2 月に、南さんは、堤さんに「ひろばをもっとよくするにはどうしたらよいか」と問われ、以下のように語ったという。

（実践 D に）一人で行くには勇気がいる。それから、「みなさん、大歓迎です！」って言われても、具体的に自分がそれに該当することがわからないと、（参加者としては）行きづらい。「みんなって誰？」って思ってしまう。例えば「乳幼児の親が対象です」って言われると、「ああ、行ってもいいんだ～」と安心する。参加している人同士が、仲がいいだけに、「入りづらい」。「常連さんしか来てない」ように感じてしまう。初めて来る人には、困ったとき、誰に頼っていいかわからないから、スタッフとボランティアは名札をつけて、参加者と区別できるように目印をつけてほしい。

あとは、「転勤族、集まれ！」とかっていうポスターを張ったり、小さい子って何歳から何歳までなの

¹³¹ 2013 年 5 月 28 日に実施した湊さんへの追加の聞き取り調査から。

¹³² これは前節で分析した南さんである。エピソード 6 は聞き取り調査の際に語られた内容である。

かをわかりやすく具体的に書いてほしい。あと、イベント等で、(実践 D) の敷居を低くすることが大事。
(2011 年 2 月 19 日・実践 D フィードノートより) (エピソード 7)

南さんの発案により、スタッフの顔と名前が一致するようなマグネット板が作成された。またスタッフと参加者の区別がつくように、参加者にはスタッフとは色の異なるテープに名前を書いてもらう等の工夫がなされた。エピソード 7 からは、「ひろば」をよりよいものにするための南さんからのアイデアが提供されていることがみてとれる。

④子育て支援の「先輩団体」とのつながりと地域子育て支援拠点事業の受託

ここでは、実践 D が行政や、子育て支援の他団体とどのような繋がりや連携をもち、それが、実践にどのようなインパクトを与えているのかについて見ていこう。

2010 年 12 月には、B 市の市長と、B 市で先進的な子育て支援の取組をしている団体の代表とスタッフが、子育て支援についての話し合いの場を持った。話し合いの場を設定したのは、B 市で実践 D よりも古くから子育て支援実践に携わる民間団体だったが、その話し合いの場に堤さんも参加し、実践 D の活動をアピールしたという。団体代表らは、B 市の市長に、B 市も「地域子育て支援拠点事業」の導入を早期に進めてほしい旨を申し入れたという¹³³。B 市の市長は、中学校区に 1 か所の子育て支援拠点を開設することを選挙公約にあげていたことから、これをもとにまちづくり計画が推進されることとなった¹³⁴。

このことが契機となり、2011 年 10 月からは、B 市においても地域子育て支援拠点事業が開始されることになり、実践 D は B 市の地域子育て支援拠点に選定され、事業委託費として、実践 D は B 市と国からの財政支援(費用負担は各 1/2)を受けることとなった¹³⁵。

地域子育て支援拠点事業を受託することについては、正式決定する前に、実践 D のなかで、「拠点プロジェクト」が立ち上げられ、拠点事業を受託した場合に想定される課題が検討され、拠点プロジェクトは、拠点事業を正式に受託したのちも、実践 D の未来を模索する話し合いの場として機能し、その場で、将来のビジョンや理念などが話し合われた。

拠点事業が本格化した 2012 年度は、毎回のひろばの終了後に、その日の実践をふり返る場が設けられ、その日の活動で、特に対応に苦慮したこと等がスタッフの間で共有された。また、ひろばスタッフによる「ひろばスタッフミーティング」が定例化し、ひろばスタッフは原則、出席が義務づけられ、ひろばスタッフとして、どんな力を発揮すべきなのか、実際の事例とともに検討された。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¹³⁶」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た。それは、その人の「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浮かばなかった」スタッフが、自らの「限界を知る」局面である。以上が、各ミーティング設置が必然となる実践 D の展開過程である。

ここまでの内容を含む実践 D の課題を、【表 3-10】に整理した。実践 D が各時期に直面した具体的な課題として a から q までの記号を付し【表 3-10】の左側に整理し、右側では、各時期の具体的な課題が、それぞれ誰と誰により、どのレベルで共有されたのかを整理した。

¹³³ 堤さんへの聞き取り調査より (2011 年 12 月)

¹³⁴ B 市子育て支援担当者への電話によるインタビューより (2013 年 5 月)

¹³⁵ これは、小出 (2000) のいう「③子どもを育てやすい環境、制度、地域社会に作りかえる」(p.38) のレベルでの「助けあい・ささえあい」(p.36) であり、第一章【図 1-3】の「連帯 V」である。p.57 【表 3-4】も参照されたい。

¹³⁶ 2013 年 4 月 2 日開催の「ひろばミーティング」の記録より。

【表 3-10】実践 D における各時期の課題と課題の共有化プロセス

年度	符号	客観的な課題 (その時点での課題は何か?)	それぞれの課題は、誰と誰によって①から③のどのレベルで共有されたのか? (①=「個人の認識 (problem setting)」レベル、②=「共通認識としての共有 (problem co-setting)」レベル、③=「実践の課題解決にむけた活動の共有 (problem co-solving)」レベル)	誰からの誰への課題提起か?	共有化のプロセス
2007年度 = 模索期	a	・スタッフ間のコミュニケーション不足(エピソード1) ・ひろば責任者と事務局間の連絡・調整の難しさ	・スタッフ間のコミュニケーション不足、連絡、調整の問題は、①のレベルにとどまった。	スタッフ	①
	b	・「お母さん、子どもをちゃんとみてて!」とスタッフに言われ、参加者にとってひろば参加がプレッシャーになったこと(エピソード2)	・後日、ひろば参加者と堤さんの間で、①、②のレベルで課題が共有された。	参加者⇒スタッフ	①⇒②
	c	・エピソード2に見られるようなひろば参加者の「困り感」がスタッフの間で共有されていないこと。	・ひろば参加者の葛藤は、この時点では、スタッフ間で共有されなかった。	スタッフ	①
2008年度 = 発展期	d	・堤さん以外のスタッフが辞任し、堤さんひとりでひろば実践を担うのには限界があるということ。(エピソード3)	・実践Dのとくみは、公共的な取り組みであるにもかかわらず、2007年度末に確定している担い手が一人しかいなかった。ひとりでは実践Dが成立しないことは明らかだったため、実践Dに参加している親、ボランティアスタッフの人々がスタッフとなり、③の活動共有のレベルで、この課題が分かち合われた。	スタッフ⇒スタッフ、ボランティア、参加者	①⇒②⇒③
	e	ハード面の整備(本棚、ベランダ、看板、テーブル、椅子等の設置)	・みんなで使用する本棚、ベランダ、テーブル等の設置に関しては、大工仕事の得意な地域住民の手を借りて、環境の整備がすすめられた。①実践Dにはこういった備品が必要だという声⇒②みんなにとってもそれは同様に必要なもの⇒③必要なものを自分たちで作ったり、家庭で不要となったものが持ち込まれた。①、②、③の3つのレベルで、この課題が分かち持たれた。	スタッフ⇒スタッフ、ボランティア、参加者	①⇒②⇒③
2009年度 = 充実期	f	・乳幼児の親にとって、子育てをしていくうえで、親自身の自己肯定感を回復する必要があるということ。	・堤さんが過去に学習実践をした経験から、親同士が本音で話し合え、親が自分自身を責めることから解放されるような学習実践が親の自己肯定感の回復の手助けとなるのではないかと。そのことを、堤さんは自分自身の経験から理解していたが、実践Dの立ち上げ期(2007~2008年度)においては、ひろば実践を軌道にのせることが実践上の課題であったため、学習実践の組織化の着手には、タイムラグが必要だった。堤さんとスタッフの間で①、②のレベルでこの課題が分かち合われた。	スタッフ⇒スタッフ	①⇒②
	g	・乳幼児の親の自己肯定感を高めるような親同士の学習実践を実践Dでも行いたいと企図したとき、親の学習時の一時保育はスタッフだけでは限界があること。	・乳幼児の親同士の学習実践は、親にとってだけでなく、結果的には子どもにとっても有益であることが、スタッフ・一時保育者の間で共通に理解され、地域住民、先輩親たちの手を借りて、③の活動共有レベルで一時保育の課題が共有された。	スタッフ⇒スタッフ、ボランティア	①⇒②⇒③
	h	・乳幼児の親にとって、子育てがつらく、大変だということ。	・「乳幼児の親の学習実践」で語りあうなかで「悩んでいるのは自分だけではない」という「話し合える」関係性が取り結ばれた。この課題に対しては、①(個人の認識レベル)⇒②(共通認識のレベル)で共有された。	参加者⇒参加者	①⇒②
	i	・実践Dに、初めて参加する人にとっては、どこに何があるのか分かりづらい。(エピソード5)	・初めて参加する人にも、「バリアフリー」の状態で実践Dを使ってもらえることが必要だ(①榎さん個人の認識)という、参加者の榎さんの意見が取り入れられ(②のレベル)、「バリアフリー隊」が結成され、榎さんもその活動を担った。(③の活動共有のレベルにおいても、この課題が分かち合われた)。	参加者⇒スタッフ	①⇒②⇒③

2009年度 ＝充実期	j	・エピソード5にみられるように、実践Dの内部からでは分からない実践Dの課題について、参加者、ボランティア、スタッフという立場を超えて、みんなが対等な立場で実践Dの現在の問題点について話し合い、考えあう場が必要だということ。	・実践Dの課題をみんなで話しあうことが企画され「みんなミーティング」と命名され、この話し合いが持たれた。参加者、ボランティア、スタッフが一堂に会し、実践Dの現在の問題点を深め、できるところから改善が図られた。具体的には、「床が滑りやすい」といったような、実践Dの使い勝手に関する議論が多かったが、参加者からの問題提起に意味があり、①参加者の認識が、②スタッフを含めた共通の問題意識形成となった。③のレベルでの共有（例えば「床が滑りやすい」ことを改善するための手立てを打つ）が図られたり、②のレベルでの共有に留まる等、③のレベルの分かち合いについては、その参加者が客観的に置かれた状況との関わりで、課題の共有がなされた。	参加者⇒スタッフ	①⇒②、場合によっては①⇒②⇒③
2010年度 ＝苦惱期	k	・2009年度末に、それまでのスタッフが家庭の事情等で辞任せざるを得ない状況になり、誰がどの仕事を担うかが問題となったこと。	・それまでボランティアやスタッフを担ってきた乳幼児の親が、ひろばの中心的な担い手となり、企画に関しては、事務局主導の体制に、運営方法をマイナーチェンジした。（スタッフの間で、①、②、③のレベルで、この課題が分かち合われた。）	スタッフ⇒スタッフ、ボランティアスタッフ	①⇒②⇒③
	l	・実践Dの将来を考えたとき、手弁当での活動費捻出には限界があり、活動資金を自分たちで生み出すためにはどうしたらいいのかを構想し、実験的に試みる必要があること。	・それまで、ひろば活動の中心的な役割を担っていた堤さんが、実践Dの将来を構想する「構想部」を提案する。他団体の資金獲得の手法等の調査、地域のニーズや、採算の見合う事業の模索等の結果、2010年度に「コミュニティランチ」事業を提案した。①実践Dの将来に対する堤さんの見通し⇒②スタッフの間での問題意識の共有⇒③別組織を作り、一部のスタッフが③のレベルで、この課題を共有した。	スタッフ⇒スタッフ、地域住民、ボランティアスタッフ	①⇒②⇒③
	m	・初めて実践Dに参加したとき、誰に声をかけていいのかわからない。誰がスタッフなのか分からない。実践Dに初めて参加したとき、何をすればいいのかわからない。スタッフが特に何をしてくれるわけでもなかった。（エピソード6）	・参加者とひろばの中心的な担い手との間には、その時点では、「このことをスタッフに話しても大丈夫」という信頼関係はできていなかったため、課題は、参加者とスタッフの間では共有されなかった。そのため、①参加者の認識レベルで課題が意識されるにとどまり、②の課題の共通認識のレベルには達していない。そのため③のレベルにも到達できない。	参加者	①
	n	・「参加している人同士が仲がいいだけに、初めて来る人にとっては入りづらい。常連しかきていないように感じる。『みんな大歓迎！』といわれても、自分が該当するのか不安になる。」と参加者が感じる（エピソード7）	・課題は、前項の課題mとほぼ同じ内容だが、参加者にとって、「ここまで話しても大丈夫」というスタッフとの信頼関係に根差した安心感があるとき、スタッフにとって「耳の痛い内容」であっても、スタッフによって、参加者の声が聴き取られるとき、①参加者の認識レベル⇒②参加者とスタッフでこの課題を共有することができる。課題nの場合には、①⇒②のレベルで、参加者とスタッフ間で、課題が共有された。	参加者⇒スタッフ	①⇒②
	o	・持続可能な事業展開を行うためには、安定的な資金や財源獲得が必要であること。	・堤さんは、B市で先進的な子育て支援の取組を行っている「先輩団体」の代表者たちと連携をはかり、B市でも、地域子育て支援拠点事業が導入されるように、B市と交渉をもつ。①実践Dの課題の認識は、②B市の子育て支援の他団体とも共通に認識され、③B市との交渉を持ち、B市でも2011年度より地域子育て支援拠点事業を開始することが決定し、実践Dがその事業の受託先として選定された。	実践D⇒B市の先輩団体、B市	①⇒②⇒③
2011年度 ＝変革期	p	・実践Dが地域子育て支援拠点事業を受託するにあたり、スタッフの有償化とシフト制導入に関する体制準備が必要であること。	・そもそも「地域子育て支援拠点事業を受託するのか否か」の段階についてまで遡り、受託することのメリット/デメリットが、「拠点プロジェクト」として話し合われ、スタッフの総意のもと、「地域子育て支援拠点事業」を受託することを決定した。拠点事業化以後の問題点についても話し合われた。	スタッフ⇒スタッフ	①⇒②
2012年度 ＝探究期	q	・ひろばスタッフが「ひろばではこんな対応をしたが、本当にあの対応でよかったのか」と戸惑ったり、判断に苦しむ場面があること。	・実践Dが地域子育て支援拠点事業を受託するにあたり、ひろば実践の質を担保するためには、実践をふり返るひろばスタッフミーティングおよびスタッフの研修が必要であることが、共通認識として共有されていたため、ひろばスタッフは「ひろばスタッフミーティング」への参加がその要件となった。その場において、②この課題がひろばスタッフの間で共有され、③各自の活動の現場で、②で獲得した視点・資源が活用された。	参加者⇒スタッフ⇒スタッフ	①⇒②⇒③

3-3 小括

前頁に掲げた【表 3-10】は、表を作成にするにあたり、最上段の項目にそって、表の左から右へと進むよう、分析作業を行った。そのため、【表 3-10】は分析の結果を示している。この整理によって、以下のことが確認できる。まず、2007 年度の模索期の段階では、参加者側から実践の課題を提起されても（エピソード 2＝課題 b）、スタッフミーティングが設置されていなかった（エピソード 1＝課題 a）ため、集団的な省察の場もなく、スタッフの間で意思の疎通が図れないことが課題となった。「(子どもを) ちゃんと見ていて！」という言葉も、それが不可能な場合には、プレッシャーとなり、ひろばは、親が自信を失う場に転じてしまう。（エピソード 2＝課題 b）

そこで、2008 年度からは、親の自己肯定感を高めるような仕掛けとして、①親に活躍の場を提供すること、親に出番を作ること②親の現実に寄り添い、手が足りない親には手を差し伸べること等（個別的直接支援）が行われた。また、2009 年度以降に実施されている、乳幼児の親の学習実践も親の自己肯定感を高める取り組みとして位置づけられる。（課題 f,g,h）しかし、実践上の課題の全てがスタッフ自身によって把握されるわけではなく、参加者の発言や参加者からの発案によって、意識される課題も数多く上がった¹³⁷。（エピソード 2,5,6,7）

2008 年度には、地域住民参加によるハード面の整備が進められた（課題 e）。参加者を巻き込み、「みんなでひろばを作る」という意図は「みんなミーティング」（課題 j）設置にも現れている。エピソード 3 と課題 k は、ひろばのスタッフ体制の問題であり、どのような体制でひろばを運営していくのがよいかが、模索されている。

その他に、中長期的な課題として、活動資金の問題も認識され（課題 l,o）、B 市での地域子育て支援拠点事業の開始は、実践 D の活動資金問題の解決への大きな一歩となった。

課題 b,i, m, n については、参加者がスタッフに問題提起をしている事例のため、他と区別するため、網がけをした。課題 b,i, m, n について、参加者からの問題提起として、①の「個人の認識レベル」から②の「共通認識としての共有レベル」への移行条件と、②から③の「実践の課題解決にむけた活動の共有レベル」への移行条件についての分析を試みた。

分析から、①から②への移行条件はスタッフから参加者に向けられる「共感的受容¹³⁸」による信頼関係¹³⁹が、②から③への移行では参加者の物理的な実践への関与の条件¹⁴⁰が、関係すると考えられる。仮に②から③への移行が物理的に厳しい場合にも、多様な参加のあり方を保障することで、参加者は、部分的・一時的であっても、実践への貢献が可能と

¹³⁷ 参加者から課題の提起（設定）がなされ、課題の共通認識に至る局面は、スタッフとしての自らの実践が問われ、実践の限界が明らかにされ、スタッフの視点と参加者の視点の二重性に引き裂かれることを意味する。この葛藤状態を統合するためには、スタッフは、スタッフとしての「個別的自己」（宮崎、2004、p.9）の視点を離れ、参加者の視点も包含した「普遍的自己」（同上）の視点に立たなければならない。実践者としては苦しい局面であるが、課題が提起されるということは、別の側面からみれば、実践の在り方を問う機会が得られるという意味においてポジティブな契機でもある。

¹³⁸ 宮崎（2004、p.12）からの引用。

¹³⁹ その根拠として、課題 b、課題 i、課題 n は、それ以前に「あ～！また来てくれたんだ！」「またおいで～」「待っているからね～」とスタッフから声を掛けられたことが関係していると考えためである。こうした声掛けは、自分が受容されていることとして理解され、「ここまで語っても大丈夫」という信頼を生み出しているのではないかと考えるためである。課題 m は、その日が初参加の状況だったため、「ここまで語っても大丈夫」という関係はまだ作られておらず、そのことによって、②の段階へと移行しなかったことによるものと分析した。

¹⁴⁰ 堤さんへの調査からは、実践 D に様々なアイデアを提供してくれる南さんに対し堤さんが「スタッフにならないか」と声掛けしたが、物理的な条件があわず、南さんはスタッフを断念したことがわかった。このことから、②から③への移行は、スタッフとしての物理的条件にあうか合わないによるものとして考える。

なるだろう。重要なのは、参加しやすい多様な途や手法を確保することだろう。

最後に【表 3-10】には組み込まなかったエピソード 4 の信頼関係の質について述べておきたい。課題 b,i,n は、共感的受容による信頼関係を基盤とし、①から②に移行したと考えられるが、エピソード 4 は、③の活動の産物として、つまり活動を共にした結果、新たに生まれた信頼関係として考えられる。①から②の移行を支える信頼関係は、過去に行われたスタッフとの共感的なやりとりを根拠に生まれる信頼関係であるのに対し、③の後に生まれる信頼関係は、共に活動することから生成される信頼関係であるといえるだろう。

信頼と連帯の関係について整理すると、「共感的受容による信頼関係⇒②共通認識レベルの連帯⇒物理的条件⇒③活動共有レベルの連帯⇒協働的な信頼関係の生成」という論理で、信頼が連帯を生成し、その連帯を基盤に、新たな質の連帯と信頼を生み出していくものとして考えられる。

4. スタッフの「子育て問題」認識の深化のプロセスと支援構造の変化

本項では、「実践の対象化」を念頭におき、1) スタッフの子育て観・子育て問題認識、2) 支援観・支援実践のあり方の変化がどのように生成していくのかを分析する。分析では、【表 3-4】(p.57)を用いる。更にスタッフの学習を検討するため、スタッフの連帯 5 層も考慮しなければならないことから、【表 3-4】の連帯 5 層をスタッフ仕様に改訂し、【表 3-11】とし、これも用いる¹⁴¹。

【表 3-11】スタッフの連帯 5 層

誰(何)との連帯か？	スタッフの連帯5層
自分自身との	連帯 i = 自分自身との連帯＝スタッフとしての自己肯定感・自尊心の回復
パートナーとの	連帯 ii = 個別家庭内でのパートナーとの連帯
当事者同士の	連帯 iii = スタッフ同士の連帯
先輩・地域住民・ボランティアとの	連帯 iv = ひろばに参加している親、地域の先輩スタッフ、地域住民、ボランティアとの連帯
専門職・施設・制度との	連帯 v = 行政、制度、専門職、地域にある他機関との連携

4-1 スタッフの「子育て問題」認識の深化のプロセス

2007 年度は、将来構想委員会の議論を受け、「子育ては親が主体的にかかわるべき」「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。冒頭のエピソード 2 にある「お母さん、ちゃんと見ててね！」というひろば責任者の発言は、子育てに対する親の自己責任論に与するものではなく、親の主体性を期待し、それを要請する発言として理解可能だろう。理想の子育て像の要請は、実際にそうできない親にとっては、「出来ない自己」(p.50)ばかりがクローズアップされ、結果的に親の自己肯定感は低下すると考えられる。

この問題をうけて、堤さんは、「みんなで子育て実践を作ろう」という理念に対しては賛同するものの、実践の在り方については「そうはいつでも、段階というものがある」とし

¹⁴¹ スタッフがスタッフとしての役割を果たすためには、第一に、スタッフとしての自己肯定感が必要だということ（連帯 i）、第二に、仕事と家庭を両立するには、パートナーの理解と協力が必要になること（連帯 ii）、第三に、ひろば実践にやむなく関われない時など、他のスタッフの支えが必要になること（連帯 iii）、第四に、ひろばがスタッフだけの働きで機能するのではなく、参加している親、先輩スタッフの存在、地域住民、ボランティアの力が必要だということ（連帯 iv）、第五に、ひろば実践を行うには、行政からの援助、地域の他専門機関との連携が必要だということ（連帯 v）を意味している。

ている。『親の主体性を大切にする』ということが、『だからといって、スタッフが何もしなくて良い』ということにはならない」としている。理念上で合意ができたとしても、具体的な実践の在り方については、堤さんとひろば責任者の間には違いがあったという。

この時期は、スタッフミーティングが未設置だったことから、堤さんによって、2007年度の実践の対象化がなされたと考えられるが、そこでは、子育て問題として、①スタッフ同士の連帯が必要だということ（連帯Ⅲ）、②親には自己肯定感が必要だということ（連帯Ⅰ）が認識され、2008年度以降の実践の在り方が模索されたと考えられる。

2008年度は、参加者の親たちが活躍できる場の提供、親の出番（連帯Ⅳ）の創出が意図的に目指され、2009年度は、新たに乳幼児の親の学習実践が組織され、親たちの自己肯定感（連帯Ⅰ）が高まることにより、親同士の連帯（連帯Ⅲ）に発展していくこと、また、他者との信頼から、自己肯定感が高まる（連帯Ⅰ）ことも理解されていった。

2008～2009年度の実践は、堤さん牽引型の体制だったため、堤さんはそのことについて「ずっとこのままじゃいけない」とし、リーダー（堤さん）不在となっても、運営できる組織の在り方を、模索するようになっていった。

2009年度末には、地域の様々な課題が実践Dに持ち込まれるようになったこと、中長期的にみれば、ボランティア団体のまま、そうした地域課題に対応することには無理があること等が、スタッフにも共通認識され、2010年度は、澤さん、堀さんを中心とした運営体制となった。新体制をバックアップする組織づくりが目指され、ひろば責任者を1人から3人に増員し、事務局主導で企画が立案された。「誰かひとりが大変になる」体制からの脱却が意図されたものの、目指されるべき方向性と現実の間には、大きな溝が生じた。2010年度のひろばの中心的な担い手だった澤さん、堀さんは未満児の子を抱え「ひろば実践」にあたった。澤さん、堀さんの「自分自身の子育て」と「ひろば実践」の両立が模索されたが、「自分自身の子育て」と「ひろば実践」とが矛盾対立するような出来事が頻繁におこり、澤さんは「自分の子どもの自由を犠牲にして一体何をしているの?」と自問自答し、堀さんは「ひろば実践の良さを味わう余裕がない」と感じたという。こうして、澤さん、堀さんの自己肯定感は低下していった。（連帯Ⅰの欠如）。

2009年度までの2年間の実践の対象化には、堤さんとスタッフの間にギャップがあった。堤さんの問題意識の根底には「リーダー不在であっても実践が回っていくにはどうすべきか」という問いがあった。スタッフの問題意識の根底には「活動資金不足問題」があり、スタッフには「堤さんは、活動資金獲得の途を模索するために構想部に異動した」という認識があった。その違いを埋めることのないまま2010年度が終了し、2010年度末に澤さん、堀さんはひろば業務から退いた。堤さんの「理想の組織体制」の要請は、結果的には、澤さん、堀さんに大きなプレッシャーを与えた。これは「古参者と新参者」（レイヴ&ウェンガー、1993、p.102）の「対立」（同上、p.102）として理解可能だろう。

しかし、さらに重要なのは、その対立・矛盾・葛藤をどう乗り越えてゆくかである。2010年度の実践を対象化した湊さんは『理想の子育て実践』をひろば責任者のみに求めることで、そのことがプレッシャーとなり、スタッフの自己肯定感は低下する」とし、「スタッフ自身の『自分自身の子育て』と『実践Dでの子育て』とが矛盾も対立もしないよう、スタッフがちょうどよいバランスを保って実践に関わるにはどうしたらよいのか」と考えたという。湊さんの実践の対象化はスタッフの間で共有され、スタッフ自身の自己肯定感（連帯Ⅰ）の必要性と、スタッフ同士の連帯（連帯Ⅲ）の必要性が、今一度、子育て問題認識として浮かび上がったといえる。

スタッフは、自分自身のあり方も含め、自分たち同士の連帯（連帯Ⅲ）と自己肯定感の回復（連帯Ⅰ）を経なければ、親、地域住民、ボランティアたちとの連帯（連帯Ⅳ）もたちゆかないことにきづき、それがなければ、自らを解放していくような子育て実践を実現

	スタッフの支援観	子育て問題認識	支援のあり方
Ⅱ 模 索 期 2 0 0 7 年 度	理想の子育て像の要請 子育てはみんなが 主体となって関わるべき。		
の 年 対 度 象 2 化 0 実 0 践 7	子どもを見て！ ←→ しかし、出来ない 堤さんの対象化	①親の自己肯定感 （連帯Ⅰ）の必要性 ②スタッフ同士の連帯 （連帯Ⅲ）の必要性 ③スタッフが親、地域住民、 ボランティアと連帯すること （連帯Ⅳ）の必要性	
年 度 Ⅱ 発 展 展 期 8	・ミーティングの設置（2008） ・親の活躍できる場を作る （2008） ・ハード面の整備（2008） ・乳幼児の親の学習実践 の開始（2009）	①親の自己肯定感 （連帯Ⅰ）の必要性 ②スタッフ同士の連帯 （連帯Ⅲ）の必要性 ③スタッフが親、地域住民、 ボランティアと連帯すること （連帯Ⅳ）の必要性	①親が活躍できる場や 出番の提供 ②親の現実に関わり添う
年 度 Ⅱ 充 実 9	堤さん主導（牽引型） の組織体制	①親同士の連帯 （連帯Ⅲ）の必要性 ②学習実践時の 一時保育の組織化 （連帯Ⅳ）の必要性	①親集団への教育的 支援の組織化 ②一時保育の組織化
の 0 2 対 9 象 年 化 度 実 0 践 8 5	リーダー不在 でも実践が 回っていく は？（堤さん） 長期的に活動してい くためには、持続的 な活動資金が必要 （スタッフ） 理想の組織体制の要請 堤さん 構想部へ異動		
年 度 Ⅱ 苦 悩 1 期 0	堤さん 構想部へ異動 堤さん 手を貸さず。ひろば のフオロも限界。 澤さん、堀さん、橘さん 澤さん、堀さんの自己肯定感の低下 湊さんを中心とした実践の対象化		
の 年 度 対 2 象 0 化 1 実 0 践 0		①スタッフの自己肯定感 （連帯Ⅰ）の必要性 ②スタッフ同士の連帯 （連帯Ⅲ）の必要性	
・ 年 度 探 2 究 0 期 1 変 1 革 1 期 1 2	・地域子育て支援拠点事業 受託を巡り、実践が どうあるべきかを議論検討。 ・自己研鑽の必要性の自覚化 ・実践Dの公的役割の自覚化	①スタッフの自己肯定感 （連帯Ⅰ）の必要性 ②スタッフ同士の連帯 （連帯Ⅲ）の必要性 の再確認	①親と親を意識的に つなぐこと。 ②親同士が自然に 支えあえる雰囲気をつくること

【図 3-6】 実践 D のスタッフの「子育て問題」認識の深化のプロセス

することはできない¹⁴²ことに気づいていったといえるだろう。

これまでの分析の結果を【図 3-6】に示す。【図 3-6】からは、子育て問題認識のレベルでの問い直しが必要ないと、支援実践にとって、「何が必要なのか」の把握ができないため、支援のあり方を変えることはできないということが言える。

4-2 小括

以上の分析から、実践 D においては、1) 実践 D の活動を作っていく上では、スタッフの学習が必要不可欠であり、これが実践の基盤となること、2) 実践 D の活動を作っていく上では、子育て中の親、地域住民、ボランティアとの連帯が必要となり、彼らの活躍や発案によって、よりよい実践が可能となること（連帯 iv）、3) そのための条件としては、スタッフ同士の連帯がその基盤となるが、スタッフ同士が連帯するためには、スタッフの自己肯定感の回復（連帯 i）が必要であること、の 3 点が、論点として抽出できる。

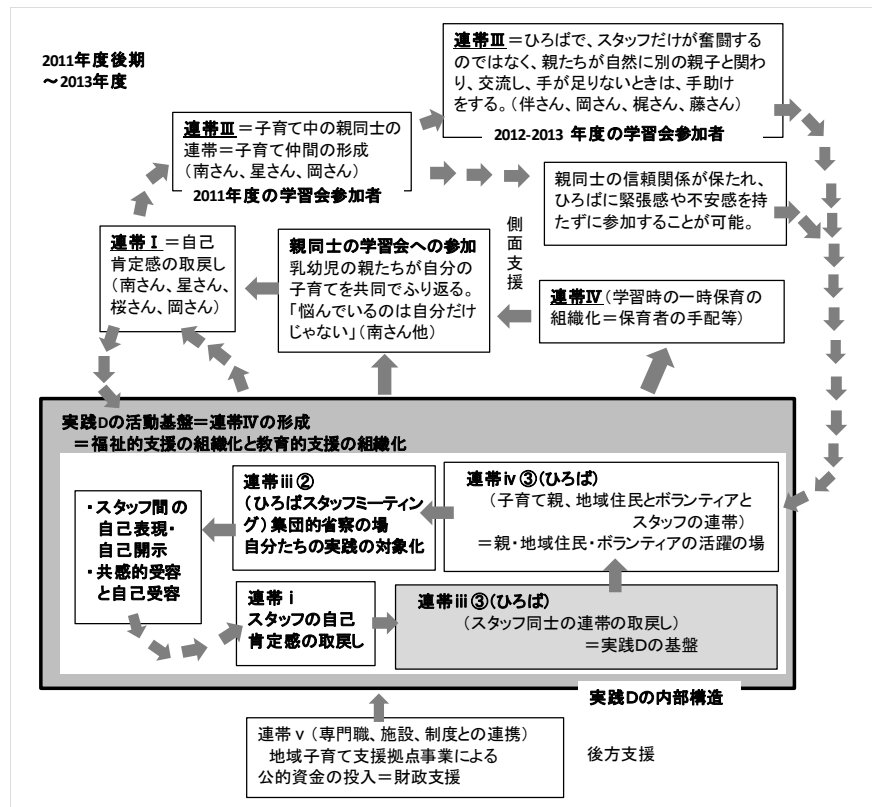
スタッフ同士の連帯（連帯 iii）が実践の基盤であること、それを基盤にし、子育て中の親、地域住民、ボランティアとの連帯（連帯 iv）が可能となること、さらに、スタッフ同士の連帯（連帯 iii）のためには、スタッフの自己肯定感の回復（連帯 i）が必要であることから、実践 D における連帯 iii、連帯 iv、連帯 i の連関は、連帯 iii→連帯 iv→連帯 i と記すことができる。更に、前項で取り上げた「実践の対象化」は、ミーティング等において進むため、集団的な省察の場における連帯 iii は、「共通認識としての共有レベル」で、課題が共有されるため、スタッフによる省察の場は「連帯 iii②」として表現が可能となる。

集団的な省察の場において、スタッフのあいだで、実践上の悩みや辛さが開示され、「自分の悩み」が他のスタッフと共有されるが、実は、この局面が実践を行っていく上では、変革のための重要な転機であること、実践上の悩みや辛さが実践のための糧となることとして理解され、スタッフの自己肯定感は回復していくと考えられる。

前項で用いた「課題の共有化プロセス」の枠組みをここで再度用い、スタッフミーティングを②の「共通認識レベル」とし、スタッフによるひろば運営を③の「活動の共有レベル」とし、それぞれ、連帯 iii②、連帯 iii③と表すと、実践 D の内部構造は、連帯 iii③→連帯 iv③→連帯 iii②→連帯 i→連帯 iii③と表現できる。これを図式化したものが【図 3-7】である。

【図 3-7】からは、実践 D の内部構造は、循環する構造を有していることがみてとれる。

¹⁴² 「自らを解放するような子育て実践」とは、具体的には、澤さん、堀さんが「自分自身の子育て」と「ひろば実践」との間に挟まれ、引き裂かれていた状態からの解放を意味する。スタッフもまた誰かの支えを必要とすることが自覚されるとき、スタッフを支えるための構造が模索されるのだといえよう。



【図 3-7】聞き取り調査から明らかにされた実践 D の支援構造と内部構造

5. 本節の結論

本節の課題に対する結論は、【図 3-6】【図 3-7】としてモデル化される。実践 D においては、組織内部に循環する支援構造を有していると考えられる。実践 D は、【図 3-4】(p.68)に示されるように、循環構造を有すると考えられるが、外部に循環構造を有する実践は、その内部にも循環構造を有しているものと考えられる。つまり、組織の外部にむけて「循環する支援」が展開している実践においては、その組織内部においても「循環する支援」が進展しているといえる。

子育て支援実践においては、支える側のスタッフにも「支え」の構造が必要であること、それは、スタッフの連帯 5 層として記述可能であること、その際のポイントとして、スタッフ自身の自己表現と自己開示とともに、スタッフ自身の自己肯定感の回復が、実践の基盤となるスタッフ同士の連帯を形成するためにも欠くことができない重要な要素となる。

分析からは、実践 D が支援のあり方を変容させていったことが分かった（【図 3-6】）。それが可能となったのは、【図 3-6】にみられるように、スタッフが自らの実践を対象化し、子育て問題認識のレベルで問い直しを行い、自らの支援のあり方に向きあったためといえる。自らの実践に問いを立て、その限界を見つめようとするのには困難が伴うが、それを可能にしたのは、スタッフが共に活動することで生まれる信頼関係によって支えられていたからであろう。

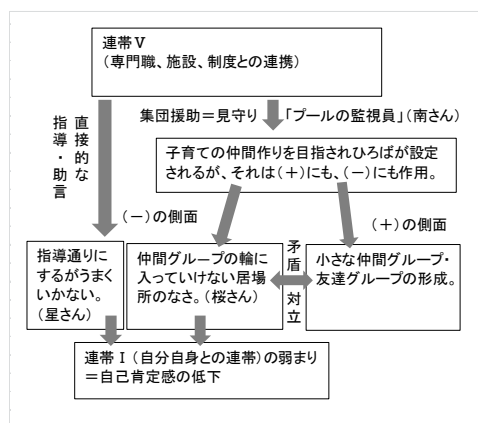
第三項では、課題の共有化プロセス分析によって、誰がどのレベルで、誰と課題の共有をするのかの解明を試みた。分析結果からは、信頼と連帯の関係は、「共感的受容による信頼関係⇒②共通認識レベルの連帯⇒物理的条件⇒③活動共有レベルの連帯⇒協働的な信頼関係の生成」という論理で、信頼が連帯を生み出し、その連帯を基盤に、また新たな質の

連帯と信頼を生み出していくと考えられるが、この点については一層の精緻化を試みたい。

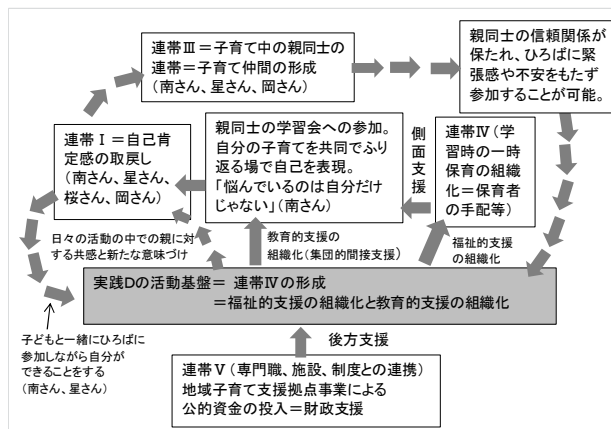
第三節 本章の結論と次章の課題

1. 本章の意義

本章では、実践 D に即して、子育ての協同実践における連帯 5 層の相互関連、及び、学習と連帯の関連を明らかにすることを課題とした。ここでは、本章で明らかにされた点を述べたい。第一に、実践 D に参加する 3 人の乳幼児の親に限定すれば、親の自己肯定感を低下／向上させる支援の構造の違いは、非循環構造か循環構造かの違いにあった。ここでその違いを再度、示す。



【図 3-3】3 人の乳幼児の親にとっての子育て支援拠点 F の支援の構造 (非循環構造) (再掲)



【図 3-4】3 人の乳幼児の親にとっての実践 D の支援の構造 (循環構造) (再掲)

第二に、3 人の乳幼児の親に限定すれば、【図 3-4】に示されるように、実践 D においては、循環構造を有していることが確認されたが、この構造は、当初から形成されていたものではなく、スタッフの子育て問題に対する認識が深まってゆくことによって、その実践の在り方を変えていった。スタッフの子育て問題認識の深化の過程を【図 3-6】に整理した。その学習の深まりの結果として、【図 3-7】に示されるように、外部に循環構想を有する実践は、その内部にも循環する構造を持っているといえるだろう。つまり、親の自己肯定感を高めるような支援を行う実践団体は、その実践の内部においても、スタッフ同士が自己開示を行い、スタッフとしての自己肯定感を高めるような信頼関係が生成されていたことが確認できた。

第三に、実践 D の分析から導出された信頼と連帯の関係については、「共感的受容による信頼関係⇒②共通認識レベルの連帯⇒物理的条件⇒③活動共有レベルの連帯⇒協働的な信頼関係の生成」という論理で、信頼が連帯を生み出し、その連帯を基盤に、また新たな質の連帯と信頼を生み出していくと結論づけた。

特に、共感的受容による信頼関係と、協働的な信頼関係の質の区別をすることにより、子育て問題学習の「仲間意識」が生み出す「閉鎖性」の問題の解決の糸口となるだろう。

つまり、個人的な問題の共有はなされていなくとも、課題解決のための活動を共にすることによって、生成される信頼関係は、仲間意識が生み出すネガティブな側面を乗り越え、小さな仲間内に閉じることなく、先輩親、地域住民、ボランティアの人々との緩やかな連帯を生成していくのだと考える。

以上の 3 点を明らかにした点に、本章の意義があると考ええる。

2. 本章の限界

本章の限界を以下 3 点にまとめる。

第一に、本章では、【図 1-3】に示した連帯 5 層の相互関係を、実践 D に即して分析したが、第一節で述べた乳幼児の親の学習実践と、第二節で述べたスタッフの学習の相互の関連を明かにすることができなかった。

第二に、第二章で分析した学習実践 P と、実践 D の内部で行われている乳幼児の親の学習実践の差異と関連について明らかにすることができなかった。

第三に、本章で導出された循環型の支援構造を有する実践は、どんな学習の構造を持っているのかについては明らかにできなかった。

以上、3 点を明かにすることが次章の課題である。

第四章 子育ての協同実践における学習の論理 — 学習実践 P と実践 D を事例として

第一節 課題の設定

第二章では、子育て問題学習実践の事例として、学習実践 P を分析し、子育て問題実践の意義と限界を明らかにし、その限界を踏まえ、第三章では、子育ての協同実践における学習と連帯の関連について議論したが、学習実践 P と実践 D の内部で展開している乳幼児の親の学習実践の質的な違いについてまでは触れることができなかった。

そこで、本章においては、第二章で取り上げた学習実践 P と、第三章で取り上げた実践 D 内で組織されている乳幼児の親の学習実践の質の違いを明らかにすることを第一の課題とする。

つぎに、実践 D の内部で展開している乳幼児の親の学習実践とスタッフミーティングを中心としたスタッフの学習がどのように関連するのかを、明らかにすることを第二の課題とする。

そして、更に、第三章の結論として導出された循環型の支援構造を有する実践は、どのような学習の構造を持っているのかについて明らかにすることを第三の課題とする。

上記の課題を解くために、堤さんが学習実践 P のゆきづまりをどのように感じ、実践 D を立ち上げたのかといった経緯をふり返り、実践 D の学習の展開論理をあとづけたい。

第二節 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、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¹⁴³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。

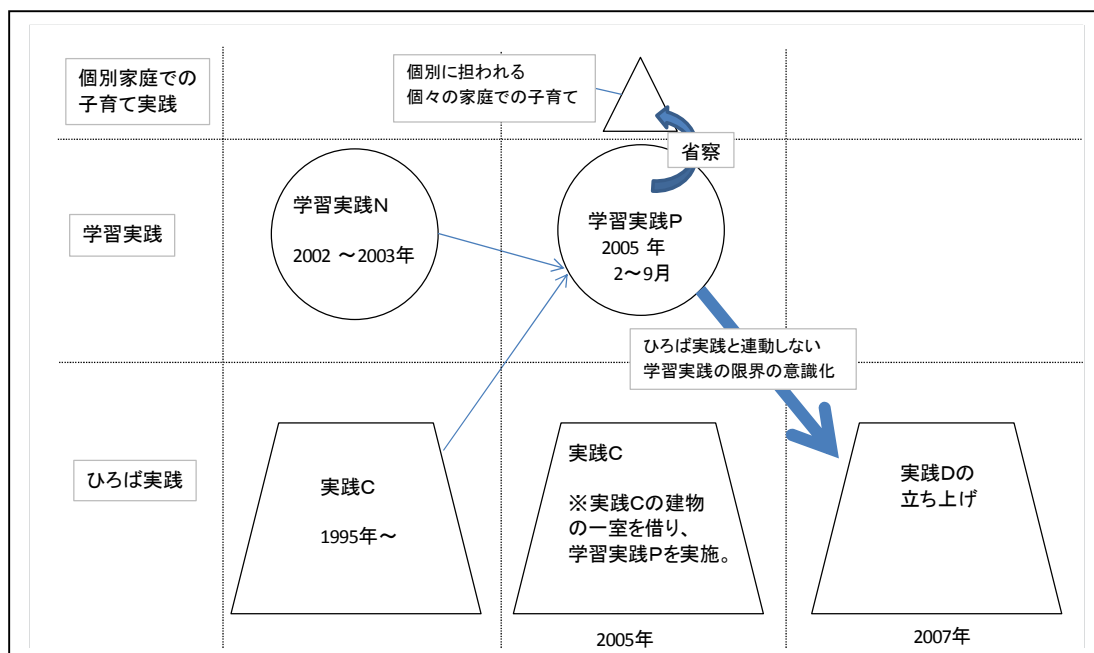
実践 D は、E 幼稚園将来構想委員会での議論と、2006 年度の準備期間を経て、2007 年 6 月に立ち上がった。E 幼稚園のホールと園庭、幼稚園に隣接する建物の 2 階を拠点とし、地域の赤ちゃんからお年寄りの誰もが気軽に立ち寄ることができる場づくりが模索された。

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ず、親にとってもスタッフにとっても困難を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 4-1】に整理した¹⁴⁴。

¹⁴³ 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って行けるためには、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。

¹⁴⁴ 【図 4-1】は、第二章第一節の冒頭で示した【図 2-1】(p.32) と対応している。【図 4-1】は、【図 2-1】



【図 4-1】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ミーティング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、スタッフミーティングが定例化された。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、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きづき、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¹⁴⁵、事務局副リーダーの峰さん¹⁴⁶

のその後の経過を示している。

¹⁴⁵ 2013 年度の事務局リーダーの辻さんは、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、『私も言っているんだ』と思った。言ったことに対して『そうだよね』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う？だから、（他のスタッフが）『その場においてよかった』って思ってもらいたいし、『居心地が悪くないようにしたい』と思うし、意見を言いやすくしたいと思う。」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確認できる。

¹⁴⁶ 2013 年度の事務局副リーダーの峰さんは、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た。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、そうだよね』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

は 2009 年度と 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 2014 年度の事務局ボランティアに立候補したという¹⁴⁷。

また、2011 年度の学習実践の参加者である岡さん、2012 年度の参加者である伴さん¹⁴⁸、藤さんは、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、緊張をほぐ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振る舞いをしていることが確認されている¹⁴⁹。

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ミーティングが定例化し、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ミーティングと親の学習実践が組織されている。ここでは、ひろばスタッフミーティング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、ひろばスタッフミーティング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¹⁵⁰。

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ミーティングが設置された。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きつき、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の回復といった、「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、参加者の目から見出されるひろばの課題をスタッフに伝え、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¹⁵¹。

「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

様子が確認された。

¹⁴⁷ 2014 年 3 月 28 日の乾さんへのインタビューより。

¹⁴⁸ 伴さんは、2014 年現在 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確認できる

¹⁴⁹ 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。

¹⁵⁰ 2010 年度と 2011 年度との間に時期区分を設けたのは、p.86 の【図 3-6】に示した分析結果を根拠としている。

¹⁵¹ 第三章第二節のエピソード 5（pp. 76～77）、エピソード 7（pp. 79～80）を参照のこと。

っているのだ」というき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」と声がけをしているという。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、槇さんは、それを見ている別の親や、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。誰かが参加者さんに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、助けが必要な親は、「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¹⁵²。

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」に対する新たな意味づけによって、親は「自分が助けを求めることで、皆が助けを求めやすいひろばの雰囲気づくりのためになっているのだ」ということを意識できるようになる。

ひろばが親同士の助け合う場として機能しはじめると、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が作られていることが、スタッフに意識されようになる。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いえるだろう。

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¹⁵³。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¹⁵⁴。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¹⁵⁵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¹⁵⁶。

¹⁵² 2014年3月に行われた実践Dのひろばスタッフミーティング及び槇さんへの調査（2014年3月）より。

¹⁵³ 第二章で分析した学習実践Pと同じく、コメント付きカナダの子育てテキスト『Nobody's Perfect』（NPの会発行、2008）を用いて学習した。

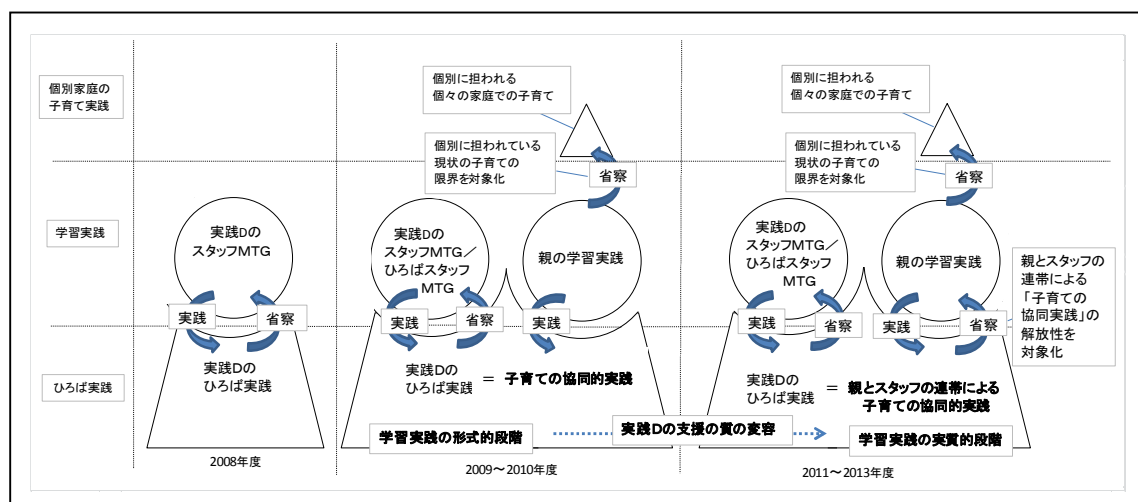
¹⁵⁴ 第二章で分析した学習実践Pが断念したのは、学習メンバーの討議記録である第2のテキストの発行だった。しかし、学習実践Pの当初の目的であった第1のテキスト（コメント付きのテキスト）にコメントを新たに付け加えたテキストも発行されなかった。実践Dの内部で、乳幼児の親たちが、自らの手で発行したのは、自分たちのコメントを加えた新たなバージョンのコメント付きテキストだった。このことは、第二章第二節の【図2-3】（p.49）で示した学習実践の内側で生まれた子育ての規範意識と学習実践の外側にある子育ての規範意識とが分断されずに、両者の折り合いが見通されているものとして理解可能である。

¹⁵⁵ 「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）」

¹⁵⁶ 「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

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ったことが、本章の分析から言える。【図 4-2】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 4-2】 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

第三節 「出来ない自己」の意識化と他者との連帯の必然性

1. 親の学習実践とひろばスタッフミーティングの相互の連関

前節では、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、本節では、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ミーティングの 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、第一に、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

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。私がこんな風に変ったのは、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）」「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）」

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¹⁵⁷」ことにきづく。「出来ない自己」を語り始めるには、その場が、安全・安心な場であることが要請されるが、ファシリテータ役¹⁵⁸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¹⁵⁹。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、ひろばスタッフミーティングの場においても、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間で共有されている。また、ひろばスタッフの義務は、「ひろばスタッフミーティング」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¹⁶⁰」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、当該スタッフにとっては、「今までのやり方が通用しない」ことに気づく場面であり、「今までのやり方が通用しない」にもかかわらず、「今まで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」局面でもある。他のスタッフに「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¹⁶¹」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¹⁶²」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もたらすのだといえよう。親の学習実践においても、ひろばスタッフのミーティングにおいても、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「できること」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。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

¹⁵⁷ 2011 年度の親の学習実践に参加した南さんのコメントより。

¹⁵⁸ 2009～2010 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と筆者がファシリテータをつとめている。

¹⁵⁹ 2010～2013 年度の親の学習実践のアンケートより

¹⁶⁰ 2013 年 4 月 2 日開催の「ひろばスタッフミーティング」の記録、2014 年 2 月 21 日開催の「ひろばスタッフミーティング」の記録より。

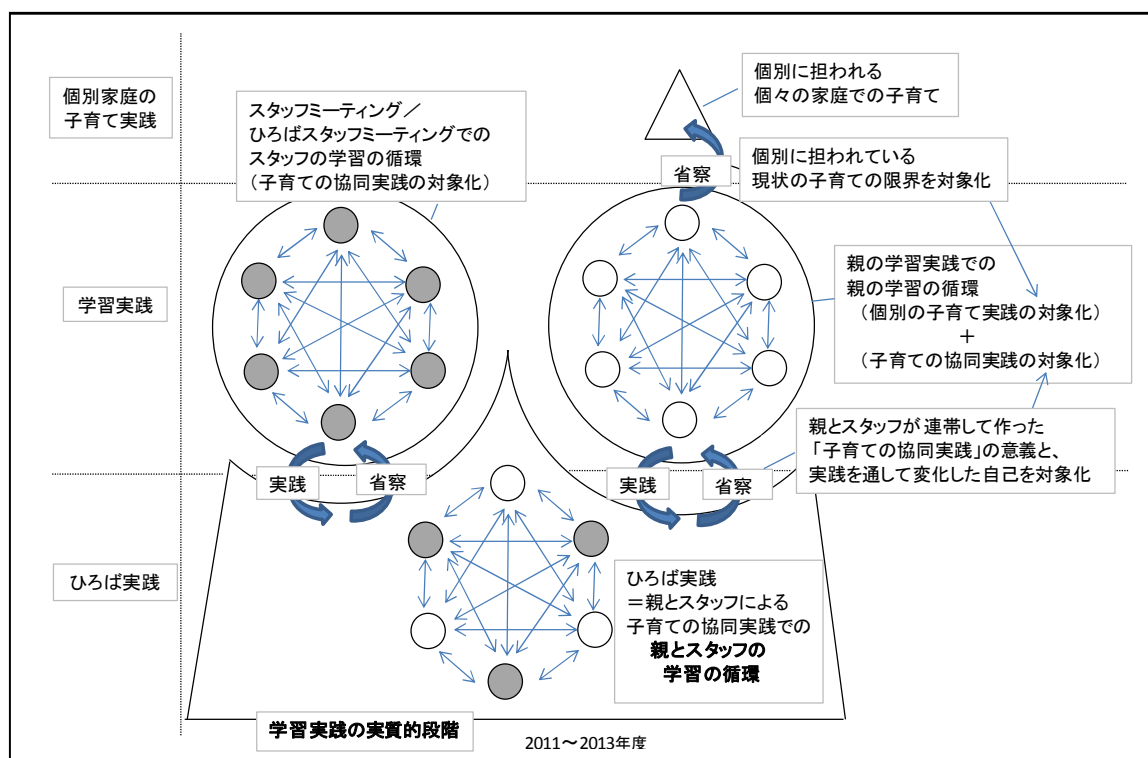
¹⁶¹ 2014 年 2 月 21 日開催の「ひろばスタッフミーティング」の記録、スタッフミーティングでの堤さんの発言より。

¹⁶² 2014 年 3 月 11 日の「ひろばスタッフミーティング」での湊さんの発言より。

される。「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の 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、親と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¹⁶³が可能だろう。

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。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だろう。

実践 D における親とスタッフの学習の連関は【図 4-3】のように整理できる。



【図 4-3】学習実践の実質的段階の実践 D における親の学習とスタッフの学習の循環

2. 小括

以上の分析より、実践 D における支援の質と省察の対象の変化、学習の構造は【図 4-2】【図 4-3】としてモデル化できると考える。本章では、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、ひろばづくりに貢献していた。そうした意味において、子育て

¹⁶³ 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、実践に変化がもたらされること、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出した。

ての協同実践は「循環型の支援構造」（第三章、p.68）を持っているといえるが、「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言えると考えられる。

「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（1979）のいう「共同探究者」（p.144）であると言えるだろう。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ためである。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きづくとともに、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。

本章の意義は、フレイレ（1979）のいう「省察と行動」（p.95）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って、協同的に展開していくことによって、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ある。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、個別的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とき、子育て問題の解決の途は開かれてゆくだろう。

第四節 本章の結論と子育ての協同実践学習段階における学習と連帯

1. 本章の結論

本章の課題は、第一に学習実践 P と、実践 D 内で組織されている乳幼児の親の学習実践の質の違いを明らかにすることであった。

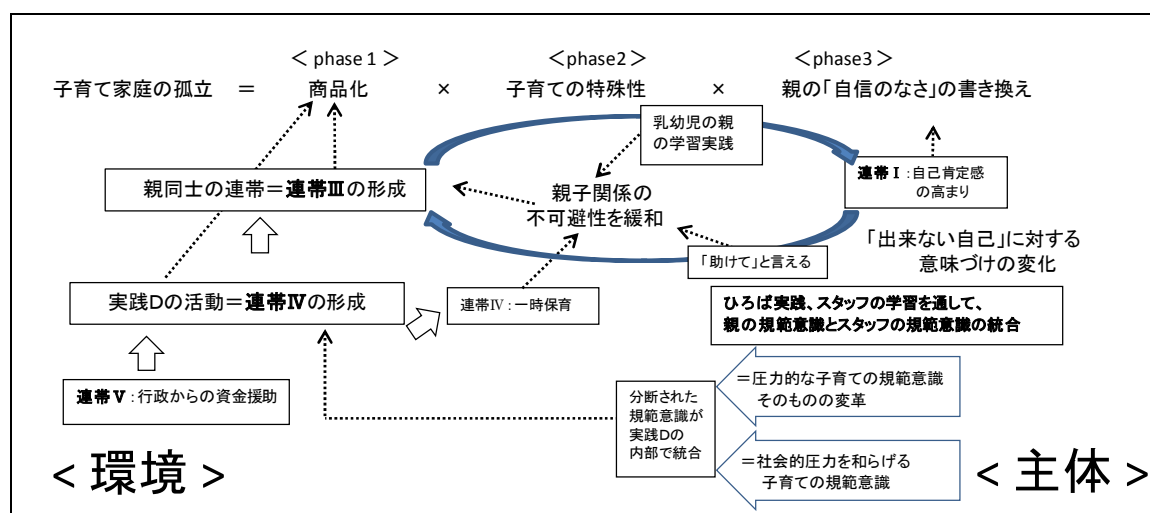
両者の違いは、学習実践 P では、個別に担われる個々の家庭での子育てが省察されていたのに対し、実践 D 内で組織されている乳幼児の親の学習実践では、【図 4-2】に示されるように、学習実践の「形式的段階」（本章、p.92、p.94）においては、学習実践 P 同様に、個別に担われる個々の家庭での子育てが省察されていたにとどまっていたが、スタッフは親の持っている主体的な力にきつき、スタッフがそれまでの親への対応をふり返ることで、実践 D では、親がより主体的な力を発揮しやすい支援が目指されていた。こうして、実践 D における支援の質が変容すると、乳幼児の親の学習実践では、第一に個別家庭内で個々に担われている子育て、第二に実践 D で親とスタッフが連帯して作った「子育ての協同実践」の意義、第三にその実践を通して変化した自分自身までもが対象化され、個別家庭で個々に担われている子育て実践が相対化されていたことが確認された。この質の違いを提示することが、子育て学習実践の限界突破のための鍵となる。

親の学習実践が閉鎖的になるかならないかの差異は、親自身が子育ての協同実践に加わり、その協同実践についての省察と省察した内容を更に協同実践のなかに戻していくという「省察と実践の往還」にあるといえる。そう考えれば、学習実践のみが展開している実践の限界もこの点にあると考えられる。実践と省察（学習）の往還的な学習実践を展開させていくことが、より本質的な子育て問題への解決へとつながるだろう。

本章の第2の課題は、実践Dの内部で展開している乳幼児の親の学習実践とスタッフミーティングを中心としたスタッフの学習がどのように関連するのかを、明らかにすることだったが、親の学習とスタッフの学習は、親とスタッフが連帯してつくっているひろば実践を媒介として、互いに循環していることが確認された。その意味において、親とスタッフの関係性も、子育ての協同実践をつくっていくという点において、対等なもの同士の連帯と言えるだろう。本章の第3の課題は、循環型の支援構造を持つ実践の学習の構造について明らかにすることだったが、以上の分析を踏まえて、「循環型の支援構造を持つ実践は、循環型の学習構造を持つ」ということが言えると考ええる。

2. 子育ての協同実践学習段階における学習と連帯

ここでは、第二章第四節で示した、子育て問題学習段階の孤立の悪循環モデルが、子育ての協同実践学習を通じて、どのように変化したのかのモデルを提示したい。その内容を【図4-4】に整理した。



【図4-4】子育ての協同実践学習段階における孤立の悪循環モデルの変容

ここでの論点は、子育て問題学習によって二重化した規範意識をどう統一するかにあるが、実践Dに即して見ると、ひろば実践、スタッフの学習を通して、親の規範意識とスタッフの規範意識が統合されていることが、第四章の分析から導出できる。

子育て問題学習段階においては、学習された内容を還元できるような子育ての協同実践がなかった。一方で、子育ての協同実践学習段階においては、子育ての協同実践と連動して、親の学習、スタッフの学習が行われているため、学ばれた内容がひろばの実践に還元できる。この点に両者の違いがある。スタッフにとっても親にとっても、両者の学びを有機的に結びつけているのが、親とスタッフが連帯して作っている子育ての協同実践なのである。

終章 結論

本章では、本論で明らかにしたことを提示し、本論の基本課題に対する結論を述べる。まず、各章の要約を提示し、次に、明らかにされたことを提示する。最後に本論の基本課題に関する結論を述べ、今後の課題を提示し、本論を結ぶ。

第一節 各章の要約

序章では、子育て問題を対象とする研究を子育て問題研究とし、それが蓄積され始めた1980年代以降の研究を手掛かりに、先行研究は子育て問題をどう把握・理解してきたのかを整理した。

序章では、子育て問題が性別役割分業問題として理解されてきた経緯を跡付けたが、子育て問題の本質が性別役割分業問題として理解されることの弊害を提示し、子育て問題の本質理解は、連帯の欠如としての孤立問題の把握にあり、孤立論と性別役割分業を統一的に且つ、構造的に把握することが子育て問題解決への鍵となるとした。

続く、第一章では、序章で取り上げた岩田の「二つの孤立化論」を精緻化させ、現代日本における個別の子育て家庭の孤立化のメカニズムを解明し、序章で子育て問題の本質と位置付ける孤立論を、更に構造的に理解していくための検討を行った。第一章では、子育てにおける親の孤立を、子育ての「環境」と「主体」の両者を統一的に把握するために、「環境」と「主体」の両者を含んだ孤立化のメカニズムの模式図を提示した。（【図 1-2】）

その上で、汐見、小出の研究を子育て問題研究の到達点と位置付けたうえで、尚且つ、子育て問題解決のための連帯論を、学習論との関連で論じる必要性を提起した。その上で、【図 1-3】に、本論の分析の枠組みとして、連帯 5 層を提示し、本論の基本課題として、「子育てにおいて、どのような質を持つ学習が、誰とのあいだで、どのような質を持つ連帯を生み出すのか」という問いを提示した。

上に示した基本課題に対し、第二章、第三章では事例検討を行い、第四章では第二章と第三章の分析結果を用いた分析を行った。

第二章では、学習実践 P の事例を取りあげ、子育て問題を解決するための一つの方策として、「子育て問題学習」を提起した。第一節では、学習実践 P においては、親同士の省察的学習の概要を提示し、学習がテキスト学習に留まらず、自分の母親や家庭の問題、遅刻問題、学習記録を公表するか否かの問題が議論されたことを確認した。第二節では、その各問題に即して、親の意識変容のメカニズム分析を行った。分析からは、他者への信頼を通して、矛盾した自己と対峙することが可能となり、その後の自己開示、他者からの受容を通して、自己への信頼が形成されることを確認し、親の自己肯定感の高まり（連帯Ⅰ）が、親同士の連帯（連帯Ⅲ）の生成につながり、連帯Ⅲによって、連帯Ⅰが更に強まることを確認した。また、子育て問題学習の限界として、仲間意識の両義性を確認した。仲間意識が、お互いを助け合う側面があるのと同時に、仲間意識の形成により、グループの内と外との間の分裂を生み出す場合があることを確認した。そのグループ内部の閉鎖性の問題を、学習実践 P での討議内容を公表できなかった事実に基づき、説明した。

第三章では、この、グループ内部の閉鎖性の問題をどう乗り越えてゆけばいいのか¹⁶⁴を検討するために、子育て問題学習の限界を乗り越える取り組みとして、「子育ての協同実践学習」を提起した。第一節では、子育ての協同実践に参加する乳幼児の親に焦点化し、第

¹⁶⁴ この分析は、第四章で行い、この問いに対する回答として、親の学習実践が閉鎖的になるかならないかの差異は、親自身が子育ての協同実践に加わり、その協同実践についての省察と省察した内容を更に協同実践のなかに戻していくという「省察と実践の往還」にあるではないかと結論づけた。

二節では、親を支えるスタッフに焦点化し、子育ての協同実践に関与する人々のあいだには、どのような学習が生まれ、それによりどのような連帯が生まれるのかを明らかにした。分析からは、実践 D に参加する 3 人の乳幼児の親に限定すれば、親の自己肯定感を向上／低下させる支援構造の違いは、循環型／非循環型にあることと結論づけた。第二節では、循環型支援を実現するための条件について検討し、分析からは、スタッフ自身が、子育て問題に対する認識を深化させていること、また、子育て問題理解の深化には、スタッフ自身の子育て問題理解を二重化させ、それを統合するプロセスを経ていること、さらに、循環型の支援構造を持つ実践は、その実践内部においても、循環構造を持っていることが確認され、循環の二重構造が確認できた。また、信頼と連帯の関係については、「共感的受容による信頼関係⇒共通認識レベルの連帯⇒物理的条件⇒活動共有レベルの連帯⇒協働的な信頼関係の生成」という論理で、信頼が連帯を生み出し、その連帯を基盤に、また新たな質の連帯と信頼を生み出していくと結論づけた。

第四章では、学習実践 P と、実践 D 内で組織されている乳幼児の親の学習実践の質の違いについて検討した。学習実践 P では、個別に担われる個々の家庭での子育てが省察されていたのに対し、実践 D 内の乳幼児の親の学習実践では、スタッフが親の持っている主体的な力にきつき、スタッフがそれまでの親への対応をふり返ることによって、支援の質が変容したことを確認した。これにより、第一に個別家庭内で個々に担われている子育て、第二に実践 D で親とスタッフが連帯して作った「子育ての協同実践」の意義と、第三にその実践を通して変化した自分自身までもが対象化され、個別家庭で個々に担われている子育て実践が相対化されていったことが確認された。

また、実践 D の親の学習とスタッフの学習は、親とスタッフが連帯してつくっているひろば実践を媒介とし、互いに循環していることが確認された。その意味において、親もスタッフも、共に子育ての協同実践をつくっているということが確認され、「循環型の支援構造を持つ実践は、循環型の学習構造を持つ」と結論づけた。

第二節 本論で明らかにされたこと

本論で明らかにされた点は、以下の 5 点である。

第一に、子育て問題を解決するための分析枠組みとして、【図 1-3】を提起することによって、子育て問題をより分析的に記述することが可能であることを示した。

第二に、子育て問題学習の意義と限界を明らかにした。子育て問題学習の意義は、自己意識化と自己統合にある。また、自己に内面化されている子育ての規範意識を二重化した点にある。しかしながら、この二重化された規範意識を統合するまではみとおせず、分裂したままに留まっている点が、子育て問題学習の限界である。

第三に、分裂した子育ての規範意識を統一するためには、子育ての協同実践学習が必要であることを明らかにした。子育ての協同実践学習では、親の学習、スタッフの学習、親とスタッフの連帯によるひろば実践が有機的に結びつき、実践と省察の往還が、あらたな実践を生みだし、その実践によって、省察内容に変化がみられることを確認した。

第四に、親の自己肯定感を向上させる支援か低下させる支援かの違いは、循環型の支援構造か非循環型の支援構造かの違いであることを明らかにした。

さらに、第五として、循環型支援実践を可能とするのは、その組織内部において、スタッフを支援する内部循環があること、つまり、外部に循環構造を有する実践は、その内部にも循環構造を有しているためと結論づけた。それを可能とするのが、スタッフの実践に対する二重化認識とその統合にあることを明らかにした。また、循環型の支援構造を有する支援実践は、循環型の学習構造を有していることが確認された。

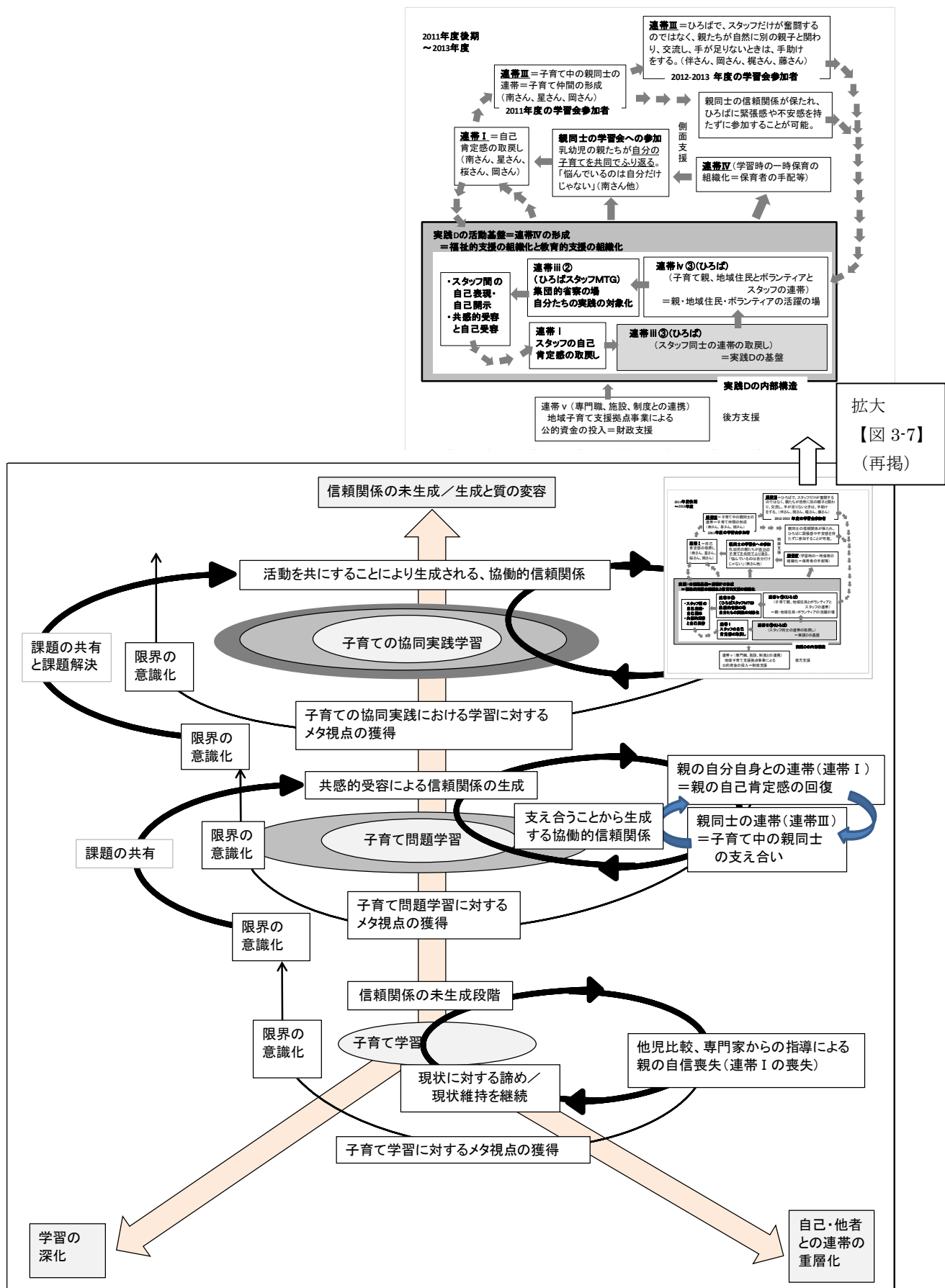
以上が、本論において明らかにされた点である。

第三節 本論の基本課題に対する結論

本論の基本課題は、「子育てにおいてどのような質をもつ学習が、どのような質をもつ連帯を生み出すのか」という問いに答えることだった。ここでは、この問いに、これまでの分析を通じてどこまで答えられたのかを示したい。

これまで分析から、子育てにおける連帯を生成する学習の展開論理は、【図 終章-1】としてモデル化できると考える。【図 終章-1】はこれまでの論点を図として整理したものである。以下では、【図 終章-1】の要点を述べる。

本論では、子育て問題学習以前の学習として子育て学習を、子育て問題学習以後の学習として、子育ての協同実践学習を提起したが、子育て問題学習実践においては、連帯Ⅰと連帯Ⅲの循環が確認された。その限界は、小さなグループに閉じられてしまう点にあるが、それを乗り越えるものが、親とスタッフの連帯（連帯Ⅳ）によって、生み出される子育ての協同実践だった。この実践が、連帯Ⅰと連帯Ⅲの生成を支え、さらに、行政との連携（連帯Ⅴ）の受け皿としても機能していた。子育て学習から子育て問題学習へ、子育て問題学習から子育ての協同実践学習への変容の論理は、当該学習に対するメタ的視点の獲得にあり、当該学習の限界の意識化にあると考えられる。

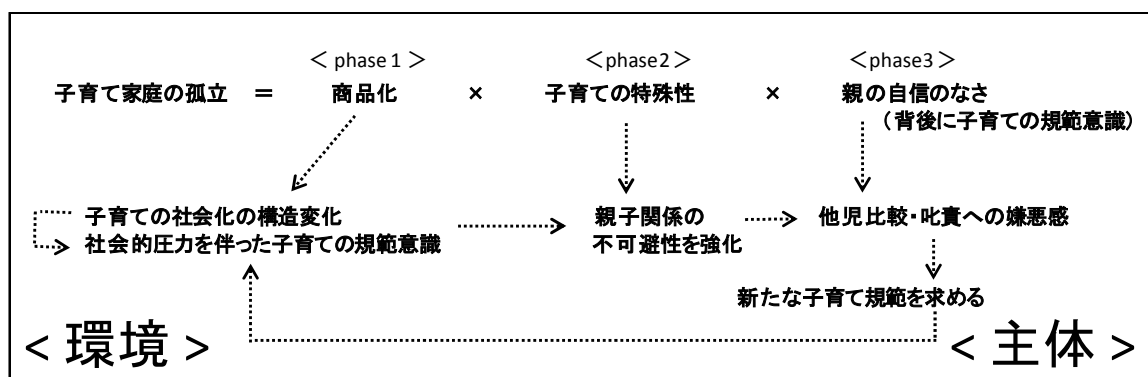


【図 終章-1】学習実践 P と実践 D に即して見た、子育てにおける連帯を生成する学習の展開論理

第四節 子育て家庭の孤立の悪循環は書き換え可能か

第一章の【図 1-2】に「子育て家庭の孤立の悪循環モデル」を提示したが、子育て問題解決への回答は、この悪循環モデルをどうすれば、書き換え可能となるのかに答えることである。悪循環モデルの書き換え条件として、第一に、子育ての規範意識の対象化（本論では子育て問題学習と呼んだ）が必須であることが、学習実践 P の事例から、導出できる。しかし、子育ての規範意識を二重化したのみでは、子育ての規範意識の統合は見通せず、そのため、第二に、新たな（オルタナティブな）規範意識を生み出すような実践が必要となる。本論では、実践 D を事例として、あらたな子育ての規範意識、つまり「自分ひとりではできないが、『みんな』と一緒にいたら、できる」という協同的な主体としての自己肯定感が芽生えていることを確認した。新たな規範意識は、個別家庭に閉じられた子育ての限界を対象化し、小さな家族を超え、「地域の大家族¹⁶⁵」で子育てをすることに価値を見出していくだろう。

以上の分析から、子育て家庭の孤立の悪循環モデルは、子育て問題学習以前の段階、子育ての協同実践学習段階の各段階において、【図 終章-2】【図 終章-3】【図 終章-4】のよう書き換えが可能となると考えられる。

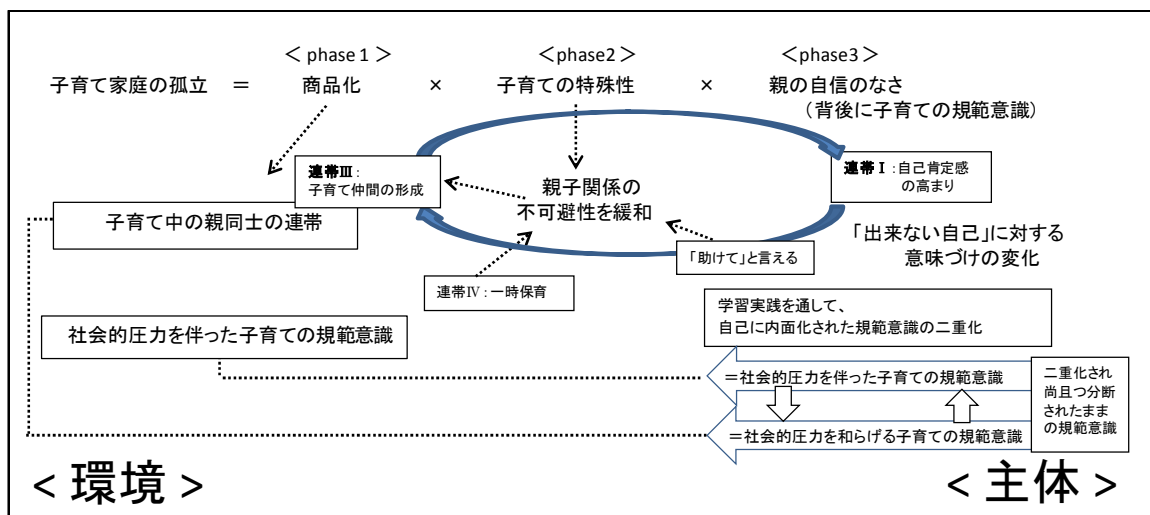


【図 終章-2】子育て問題学習以前の段階の孤立の悪循環モデル

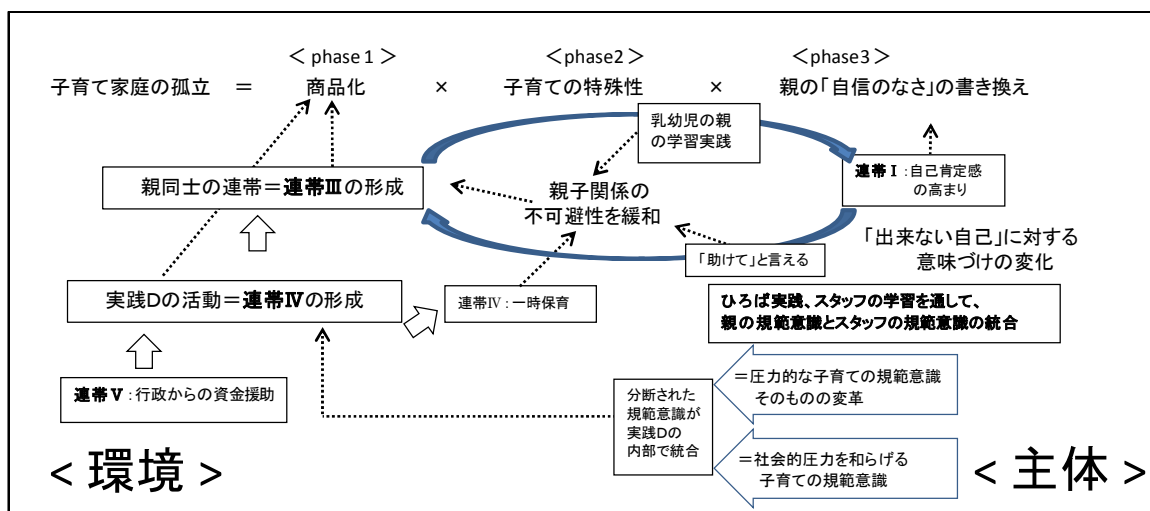
これらの3つの図は、子育ての悪循環モデルの書き換えが、各段階をへて、より広範になっていくことを示している。

具体的には、子育ての規範意識そのものを、人々の連帯によって新たに生み出していくことで、子育て問題は解決の見通しを得るのだといえる。

¹⁶⁵ 惣万佳代子 (2002)『笑顔の大家族 このゆびと一まれ「富山型」デイサービスの日々』水書房、p.283。
惣万は同書で、「夏休みディズニーランドに行く」(p.124)と言った小1の少女に「いいねえ、私も連れて行って」(p.124)と返すと「惣万さんは家族じゃないからだめ」(p.124)と断られたエピソードを記している。惣万は「家族ってなに」(p.124)と聞くと、「家に一緒に住んでいる人。お父さんとお母さんと兄ちゃんとちかこ」(p.124)と少女は答え、惣万は「じゃ、このゆびと一まれはおじいちゃんやおばあちゃんや、子どもたちみんな家族だよ」(p.124)と返した。少女は「そんなの家族って言わんよ」(p.125)と「呆れた顔をして言った」(p.125)という、一連のやりとりを記している。ここに、従来の「家族」概念を超えた、惣万の家族概念がみとれる。



【図 終章・3】子育て問題学習段階の孤立の悪循環モデルの変容



【図 終章・4】子育ての協同実践学習段階の孤立の悪循環モデルの変容

第五節 本論の限界と今後の研究への展望

上に示したように、子育て問題学習段階を経て、子育ての協同実践学習段階の学習と連帯は、より自由度を増しているように見て取れる。しかし、第二章第四節で論じたような「閉鎖性」に縛られることなく、実践Dそのものが、地域社会から孤立せずに、地域社会との有機的な連関のなかで、子育ての規範意識そのものの変革を促すような地域社会への貢献は、どのように可能なのか。この点については十分に議論することができなかった。

また、親が子育てに対する意識、子育てをする自分自身に対する意識を変容させた結果、それが、個別家庭内のパートナーとの連帯にどのような影響をもたらすのかについても、十分に議論することができなかった。この節では、これら2点について若干の補足をする。

1. 地域社会への貢献（連帯Ⅰ、Ⅲ、Ⅳと連帯Ⅴとの連関の議論）

本論は、実践Cの場所を借りて行われた学習実践Pと、実践Dのひろば、乳幼児の親の学習実践、実践Dのひろばスタッフの学習と意識変容に焦点が絞られていたため、「ひろば」の実践における実証に留まり、実践Dが地域社会と、どのように関わっているのか

については、本論では十分に議論を展開することができなかった。

この点を補足するために、実践 D について、これまでの調査で得られたデータとして、以下のことを提示したい。

2012 年春に作成された実践 D の理念（【図 3-1】、p.59）には、実践 D のミッション（使命）を含む、実践 D が今後進むべき方向性が提示されている。理念のなかでは、実践 D のミッション（使命）を、「実践 D は、子どもが人との関わりのなかで希望をもって育つ地域をつくる」としている。ここから、実践 D が地域づくりをも視野にいたした活動をしていこうという意図が読み取れる。理念を達成するために、10 年後、6 年後、3 年後のビジョンも明記し、3 年後には「実践 D には地域に住む人がよく訪ねてくる多世代の人々が集える場所になっている」としている。これらのミッションやビジョンが作成された背景には、赤ちゃんからお年寄りまでの誰もが、障がいのある人もない人も、それぞれの違いを乗り越え、共に生きることを喜びとする、実践 D の価値観がある。この価値観は、実践 D を立ち上げる以前に、ボランティアスタッフとして関わっていた堤さんの実践 C での経験によって育まれたものといえる。年齢や性差、障がいの有無にかかわらず、人間が人間らしく生きるとは、「共に生きること」だということを、堤さんが、実践 C の経験のなかから学びとり、その学びのエッセンスを、実践 D に持ち込んだといえる。

実践 C を地域づくり実践のモデルとしながら、実践 D は、実践 D 独自のやり方で、地域づくり実践を行おうとし、実際に、そうした取り組みにチャレンジしてきている。それは、既存の子育て支援の枠組みにとらわれることなく、地域に住む人々の課題を共に解決しようとする試みである。その具体的な取り組み例として、1 つ目に「高校への道プロジェクト」と「実践 D アフター」、2 つ目に「コミュニティ・ランチ事業」を紹介する。

「高校への道プロジェクト」は、実践 D と同じ町内会にある G 中学校に、堤さんが出向き、中学校に実践 D の活動紹介をしたことが活動の発端となった。2012 年の 11 月、G 中学校の教頭から、「萌さん¹⁶⁶（仮名）の居場所として、実践 D を活用させてもらえないか」という打診があり、実践 D では、堤さんを中心に、萌さんのサポートが始まった。2012 年度は、萌さんの都合がつくときに、実践 D に遊びに来てもらい、乳幼児の親子と交流し、赤ちゃんのおむつ替えを手伝ってもらうなど、萌さんに「人と関わること」の楽しさや面白さを実感してもらえるような工夫、また萌さんが実践 D に行くことで、「自分も誰かの役に立つ存在なのだ」と実感をもってもらえるような工夫がなされた。2013 年度に入り、中 3 となった萌さんは、進路を考えるなか、高校に進学したいという思いを、堤さんに語り、萌さんの高校進学をサポートするプロジェクトが立ち上がった。これが、「高校への道プロジェクト」である。このプロジェクトは 2013 年 7 月に立ち上がり、2014 年 3 月まで活動が行われた。G 中学校の SSW、G 中学校の学びのサポーター、実践 D のスタッフ、ボランティアの他に、実践 D に関わる有志がこのプロジェクトに賛同し、他の不登校生徒の保護者、不登校の経験のある若者たち、乳幼児連れの 30 代の親、萌さんの学習をサポートしようと申し出た大学生、大学院生たちが、このプロジェクトに関わり、萌さんの高校進学をサポートした。萌さんは、2014 年 4 月、無事高校に進学し、その後は、実践 D で出会った先輩らと共に、地域の若者の居場所づくり活動である「実践 D アフター」の活動に参加している。「実践 D アフター」は、毎週金曜日の夕方から夜にかけて、若者を中心としたメンバーで夕食を囲み、その週にあった出来事などを語り合い、経験を交流する場である。

2 つ目の取り組み事例として、「コミュニティ・ランチ事業」（以下、ランチ事業とする）

¹⁶⁶ 萌さんは、小学生のときに母親を亡くし、父親と姉の 3 人で生活をしているが、小学生時代から学校に行けなくなり、中学校に入っても、同様の生活が続いていた。

を紹介する。実践 D では、2010 年度の準備期間を経て、2011 年度より、年 6 回の頻度で、ランチ事業が行われている。ランチ事業では、E 幼稚園と協力し、午前保育の水曜日に、ランチを食べる人を事前に募り、地域の住民、実践 D に参加している乳幼児とその親、E 幼稚園の園児や保護者たちが、E 幼稚園のホールで、実践 D のランチ事業担当者である栄養士が考案した手作りの昼食を囲んでいる。

この事業を開始した 2011 年当初は、①近隣の高齢者に呼びかけ、乳幼児や幼稚園児とともに昼食を囲むことで、多世代交流の場をつくっていくこと、②実践 D の運営資金をつくっていくこと、③ランチ事業に関わることで、若者の就労体験の場をつくっていくことの 3 点をその目標に掲げたが、実際には、ランチ事業で、運転資金を得ることは難しく、また、ランチ事業が、若者の就労体験の場とはならないことも見えてきたが、多世代交流の場をつくることにより、地域住民が実践 D に関わる契機を提供している。

ここに取り上げた事例のように、実践 D では、子育て支援の枠にとらわれず、不登校の生徒の居場所づくりとして、また多世代交流の場づくりとして、実践 D が機能するような事業を展開している。これらは、いずれも、地域住民に向けた実践 D のなかで行っている取り組みである。つまり、実践 D 内で、事業を計画し、それに興味関心のある人々に来てもらうという意味において、地域社会に対して、実践 D への参加のルートは開放されているものの、実践 D 自らが出向いていくという「アウトリーチ」スタイルの実践ではない。

「地域づくり」という視点からみれば、地域の課題を解決するために、今後、実践 D が地域社会とどのような関係を構築し、地域づくり主体として何をしていくのかについての模索はまさに始まったばかりの段階といえる。現段階においては、地域社会とのつながりは、町内会の回覧板での実践 D の広報に関する連絡、実践 D が位置する地域の地区社会福祉協議会の担当職員との事務的なやりとりに終始し、地域社会との有機的な連帯をどう作っていくのが、実践 D の今後の課題だといえる。

先行研究として位置づけた小出まみは、「支えあいの子育て」が含意するものとして、地域づくり、地域経済発展にまで言及していたが、本論は、子育てと地域づくり、地域経済発展との関連に関わる新たな知見の提起までには至らなかった。地域づくりや、地域経済発展までを見通した広い視点から、子育て問題を論じることが今後の研究の課題である。

2. 個別家庭内のパートナーとの連帯（連帯Ⅱ）の再生と、他の連帯諸層との連関

本論の第 2 の限界は、個別家庭内のパートナーと連帯（連帯Ⅱ）に関する議論が、十分に展開されていない点にある。この点を補うために、データの提供を行ったうえで、連帯Ⅱと他の連帯諸層との連関について述べたい。

本論の課題提示部分では、子育て問題の本質が、性別役割分業問題として理解されることの限界を述べ、大日向、牧野の性別役割分業批判論を親の孤立論の視点から統一的に理解する必要を述べたが（p.29）、本論では、個別家庭内のパートナーとの連帯がどのように進むのか、また、どのように再生するのかについては、議論することができなかった。

しかし、学習実践 P と実践 D の二つの事例分析を通じて、両者の連帯Ⅱの質の違いについては、以下のことが仮説として言えるのではないかと考える。

学習実践 P での省察の対象は、個別に担われている個々の家庭での子育てであった。そのため、メンバーのコメントは、子育てに対して協力的ではないパートナーに対する「不平・不満」として語られた。それは、「辛く、苦しい子育てをなぜ、自分一人が担うのか」という問いであり、「なぜ、自分ばかりなのか？」という、パートナーに対する意義申し立てである。そのため学習実践 P では、パートナーへの不平不満、愚痴、異議申し立てを、メンバーが口にし、ストレスを解消するという場面がみられた。

しかし、「自分だけが子育てを担っていること」の原因を、パートナーの努力不足によ

るものとして、相手を責めたとしても、本質的な問題の解決にはつながらず、個別家庭内のパートナーとの連帯の発展は望めないだろう。

学習実践 P の分析においては、「出来ない自己」を意識化できることにより、「出来ない他者」を赦し、受け入れが可能となるメカニズムを明らかにしたが、個別家庭内のパートナーとの関係にも、同じ論理で説明することが可能だろう。

「悩んでいるのは自分だけではない」ということに気づいたとき、そうしたメタ視点から、自己とパートナーとの関係をふり返ると、仕事が忙しく、なかなか子どもと向き合う時間がとれないことに対し、パートナー自身も悩んでいることに気づく契機となるかもしれない。相手を「責める」のではなく、「赦す」ことから、パートナーとの連帯も見通すことができるだろう。

学習実践 P の分析から導出された連帯Ⅱの質は、子育てを辛く苦しいものとして捉え、それをパートナーと分かちあうことができない矛盾に根差している。換言すれば、矛盾を抱えた者同士の相互理解としての連帯Ⅱだといえる。

それに対して、実践 D 内で行われている乳幼児の親の学習実践では、①個別に担われている個々の家庭での子育て、②親とスタッフが連帯して作った「子育ての協同実践」の意義、③その実践を通して変化した自己までもが対象化されていた。乳幼児の親たちは、実践 D で、スタッフと親、親同士で連帯し、子育てを行っていくなかで、「辛く苦しい子育て」は「みんなでやると楽しい子育て」へと、その子育て観そのものを変容させていった。

連帯Ⅴ、連帯Ⅳ、連帯Ⅲ、連帯Ⅰの重層的な相互の関連のなかで、辛く息苦しい子育てから解放され、子育ての喜びが見いだされると、連帯Ⅱにおいても、質の変化が見られると考える。それは、「独りで行う子育ての苦しさ」から「皆で行う子育ての喜び」を見出したことにより、「子育ての辛さ・苦しさ」を分かち合うことから、「子育ての楽しさ・喜び」を分かち合うことへの変化であるといえよう。

性別役割分業批判論者の論点は、パートナーと「子育ての苦しさ」を分かち合えないことにあるとしているが、本論では、「子育ての苦しさ」そのものが、書き換え可能であることを実証し、その論理は、連帯Ⅴ、Ⅳ、Ⅲ、Ⅰの連帯諸層の連関のなかで可能となることを示した。換言するなら、「子育ての苦しさ」そのものを「子育ての喜び」に変えるのには、個別家庭内でのパートナーとの連帯のみでは、限界があるということである。

実践 D では、父親が参加しやすい時間帯を設定し、2012 年度から、「パパひろば」の企画を行っている。これまでに延べ 126 人が参加し、そのうち 22 名が父親である。

「パパひろば」には、日常的に実践 D に出入りしているパートナーからの誘いが、呼び水となり、家族そろっての「パパひろば」参加となるケースが多くみられたが、2014 年の 2 月実施の「パパひろば」では、父親と子どもの参加も 1 組見られた。参加した父親からは「とってもいい時間を過ごすことができました。家に帰ったら、どっちも（パートナーも自分も）自慢大会です」という感想が聞かれた¹⁶⁷。「自慢大会」という言葉の背後は、「子育ての喜び・楽しさ」が含まれていると言えるだろう。

実践 D における連帯Ⅱの質は、「苦しさ」を分かち合うための連帯というよりもむしろ、「喜び」を分かち合うための連帯といえる。つまり、「皆でおこなう子育ての喜びは大きい。その喜びをパートナーである、あなたにも分かち合って欲しい」という思いが、実践 D のパパひろばへの誘いとなったのだと考える。

学習実践 P と実践 D における連帯の質の違いは、「辛さ・苦しさ」の分かち合いか、「楽しさ・喜び」の分かち合いかの違いにあると考える。子育てを辛く、苦しいままにしないためにも、連帯Ⅲ、連帯Ⅳ、連帯Ⅴと連帯Ⅰの各層が必要なのである。

¹⁶⁷ 2014 年 2 月 1 日パパひろばのふり返り時の堺さんの発言より。

表面的には遠回りするように見えるが、連帯Ⅲ、Ⅳ、Ⅴと連帯Ⅰの各層を媒介させたほうが、個別家庭内でのパートナーとの連帯の質は、より深まっていくものと考えられる。

しかし、以上の議論は、仮説的な提起に留まる。これについては、個別家庭内のパートナーの連帯の質の変化についての調査¹⁶⁸を進め、実証的な議論をすすめていくことが今後の課題である。また、子育て支援拠点における学習と連帯の議論が中心となり、共働き層や父親の子育てについての議論を深めることができなかった。保育所（連帯Ⅴ）における学習と連帯の形成論理を明らかにすることについては、今後の課題としたい。

最後に、学習実践 P および実践 D で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。

本論を査読してくださった木村先生、村田先生、川田先生に深く感謝申し上げる。また、修士論文の段階から主査として関わり、指導してくださった宮崎先生に深く感謝したい。そして、この研究を支えてくださった全ての方に深く感謝し、本論の結びとしたい。

¹⁶⁸ 2014 年 12 月に①藤さん、②岡さん、③伴さんに補足調査を行った。結果は以下のとおりである。

①藤さん：「実践 D に参加するようになってから子育てに変化はあった。変化の具体的な内容は、子どもに余裕をもって対応できる。家にいると自分と子どもしかいないから、しゃべらない。外に出たり、なかなかできなかったけれど、こういうサロンが近くにあるということで、家から出ようと、気持ちが少し外向きになってくる。実践 D に参加するようになってから、パートナーとの関係にも変化があった。変化の内容は、パートナーと話がしやすくなり、話を通じるようになった点。パートナーにしてみたら、自分の子しか、見ていないし、わからないから、自分の子の成長が『普通』だと思うが、そうではなくて（発達）早い子もいれば、遅い子もいる。『こういう子は、こういうこともできるんだよ。他の子はこうなんだよ』といった話ができる」としている。

②岡さん：「実践 D に参加して、パートナーとの関係は変化した。実践 D での出来事を、パートナーに伝えている。また、子どもは、実践 D が大好きなので、その大好きな場所に、パートナーである父親と行きたがっている。パパひろばには、パートナーは出張から戻ったその足で直接、実践 D に来たということがあった。パートナーは自分の子どものことしか見えないし、分からないが、実践 D での他の子ども様子を伝えることで、他の子どもと我が子の関わりのことも伝えることができる。」としている。

③伴さん：「実践 D に参加するようになってから子育てに変化はあった。具体的には、『あ、こんな感じでいいんだ〜』というように、子育てに対する考え方が楽になった。パートナーとの関係にも変化があった。パートナーには、実践 D がどんな場所なのかをよく話す。多分、私がすごく楽しそうに話していて、スタッフ（堺さん、筆者）の人の名前等も出しているの、パートナーは、『すごく、見てみたい。行ってみたい』と言っている。土日は休みだけれど、土曜よりは、日曜のほうが参加はしやすいので、今度、パパひろばがあった時は、仕事等がなければ来ると思う。」としている。

また、伴さんへの聞き取り調査からは、2014 年の 6 月と 10 月に、乾さんのパートナーと、伴さんのパートナーとで、子どもと一緒に見合ったことがあったという。伴さんと乾さんは、子どもをパートナーに預けて、10 時から 15 時くらいの間、外出した。パートナーたち二人で、3 人の子を見た。6 月のときには、伴さんの家に、乾さん家族が訪ねた。子どもとパートナーが、二人だけになるよりも、乾さんのパートナーと乾さんの子ども二人と遊びながら、過ごすほうがパートナーたちも楽しいだろうという思いからこの企画が実施されたという。2 回目は、10 月に、乾さん宅に、伴さん家族が集まり、その後、母たちのみで外出し、乾さん宅で、乾さんのパートナーと二人の子ども、伴さんのパートナーと伴さんの子どもの 5 人で、10 時から 15 時くらいまでの時間を過ごしたという。

以上のように、乳幼児を育てる家族が、一緒に子どもを見合うことが、実際に起こっている。乾さんと伴さんが実践 D で出会い、子育て仲間となったことによって、パートナー（父親）同士の連帯が、生み出されたと意味づけることが可能だろう。

初出一覧

はじめに 書きおろし

序章 「子育て問題研究の展開と課題」
『社会教育研究』第30号
北海道大学大学院教育学研究院社会教育研究室 2012年3月

第一章 「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
北海道大学大学院教育学研究院 2010年6月

第二章

第一節 「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』第25号
北海道大学大学院教育学研究科社会教育研究室 2007年3月

第二節 「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—」
『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第103号
北海道大学大学院教育学研究院 2007年12月

第三節 書きおろし

第三章

第一節 「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—」
『教育学の研究と実践』第8号
北海道教育学会 2013年3月 ※査読論文

第二節 「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
北海道大学大学院教育学研究院 2013年12月 ※査読論文

第三節 書きおろし

第四章 「子育ての協同実践における学習の論理」
『社会教育研究』第32号
北海道大学大学院教育学研究院社会教育研究室 2014年4月

終章 書きおろし

引用文献・参考文献

- Cooley, Charles H. (1964) *Human Nature and the Social Order*, Schocken Books
- Freire, Paulo (1996, c1970) translated by Myra Bergman Ramos. - New rev. *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books
- Maynard, Fredelle B. (1985) *The Child Care Crisis*, Penguin Books
- Nussbaum, Martha C. (2000) *Woman and Human Development*, Cambridge University Press
- Schon, Donald A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books
- Schon, Donald A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bass
- Wenger, Etienne (1998) *Communities of practice Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press
- 有井行夫 (1987) 『マルクスの社会システム理論』 有斐閣
- ベック, ウルリヒ (1998) 東廉・伊藤美登里訳『危険社会』 法政大学出版局
- ベイトソン, グレゴリー (2000) 佐藤良明訳『精神の生態学 改訂第2版』 新思索社
- ブロンフェンブレナー, U. (1996) 磯貝芳郎・福富護訳『人間発達の生態学』
- コール, マイケル (2002) 天野清訳『文化心理学 発達・認知・活動への文化・歴史的アプローチ』 新曜社
- 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、pp.148～157
- 千葉悦子 (1998) 「女性問題学習における意識化と自己形成」 大前哲彦・千葉悦子・鈴木敏正編著『地域住民とともに』 北樹出版、pp.45～65
- 出口泰靖 (2013) 『『子育て＜支援＞』にこじれ、『＜支援＞される家族』にこじれて。 ― 家族ケアの『私事化』と『脱私事化・脱家族化』とのはざまで』 「支援」編集委員会編『支援 vol.3』 生活書院、pp.118～137
- エンゲストローム, ユーリア (1999) 山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登訳『拡張による学習 活動理論からのアプローチ』 新曜社
- ファイマン, マーサ A. (2003) 上野千鶴子監修・解説、速水陽子・穂田信子訳『家族、積みすぎた方舟 ポスト平等主義のフェミニズム法理論』 学陽書房
- 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
- 藤岡貞彦 (1977) 『社会教育実践と民衆意識』 草土文化
- 原田正文 (1993) 『育児不安を超えて』 朱鷺書房
- 原田正文 (2002) 『子育て支援と NPO』 朱鷺書房
- 原田正文 (2006) 『子育ての変貌と次世代育成支援』 名古屋大学出版会
- 服部祥子・原田正文 (1991) 『乳幼児の身体発達と環境―大阪レポートと精神医学的視点―』 名古屋大学出版会
- ヘンダーソン, ヘイゼル (2008) 柴田譲治訳『＜片側経済＞との訣別』 バベルプレス
- ハーマン, ジュディス L. (1999) 中井久夫訳『心的外傷と回復』 みすず書房
- 日置真世 (2009) 『日置真世のおいしい地域（まち）づくりのためのレシピ 50』 全国コミュニティライフサポートセンター (CLC)
- 平井信義 (1981) 『失われた母性愛』 黎明書房
- 平野かよ子 (1995) 『セルフ・ヘルプ グループによる回復―アルコール依存症を例として―』 川島書店
- 平野隆之・日置真世・高橋信也 (2013) 「福祉からまちづくりへ：釧路での試み」 穂坂光彦・平野隆之・朴兪美・吉村輝彦編著『福祉社会の開発：場の形成と支援ワーク』 ミネルヴァ書房、pp.199～226
- 星加良司 (2012) 「当事者をめぐる揺らぎ―『当事者主権』を再考する」 「支援」編集委員

- 会編『支援 vol.2』生活書院、pp.10～28
- 市原悟子（1997）「親・保育者が育ち、子が育つー保育園は人生学校」アトム共同保育所
編著『大人が育つ保育園ーアトム共保は人生学校ー』ひとなる書房、pp.70～101
- 稲沢公一（2002）「援助者は『友人』たりうるのかー援助関係の非対称性」古川孝順・岩
崎晋也・稲沢公一・児島亜紀子著『援助するということ』有斐閣、pp.135～208
- 石井栄子（2008）「地域子育て支援拠点事業における『見守り型』活動の役割について」
『埼玉学園大学紀要 人間学部篇』第8号、pp.177～190
- 岩佐茂・島崎隆・高田純 編（1991）『ヘーゲル用語辞典』未来社
- 岩田正美（1991）『消費社会の家族と生活問題』培風館
- 岩田美香（2000）『現代社会の育児不安』家政教育社
- ジョリヴェ, ミュリエル（1997）鳥取絹子訳『子供不足に悩む国、ニッポン』大和書房
- カツ, A.H（1997）久保紘章監訳『セルフヘルプ・グループ』岩崎学術出版社
- 神村富美子（2004）「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』第4巻第5号（通巻第23号）金剛出版、pp.611～615
- カナダの子育て家庭支援研究会（2000）『人権尊重と相互扶助の市民意識に根ざしたカナ
ダの子育て家庭支援システムの研究』（平成9年度～平成10年度 トヨタ財団助成研究
報告書）
- カナダの子育てテキストを読む会・話す会（2003）『Nobody's Perfect「完璧な人なんてい
ない」シリーズ PARENTS 両親』
- カナダの子育てテキスト学習会（2014）『Nobody's Perfect「完璧な人なんていない」シリ
ーズ PARENTS 親たち』
- 子ども家庭リソースセンター（2002）向田久美子訳『ノーバディズ・パーフェクト・シリ
ーズ⑤PARENTS／親』ドメス出版
- 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
- 小出まみ（2000）「いまどきの子育ての楽しみ方・ささえ方ーカナダの子育てに学びな
がらー」青森県国民教育研究所『教育情報青森』No.103
- 河野和枝（2002）「支えあう子育て活動と親の学習過程」北海道大学大学院教育研究科社
会教育研究室『社会教育研究』第20号、pp.37～53
- 熊谷真弓（1983）「国立市公民館における公民館保育室活動ー保育室活動を『学習』と
して成立させている諸条件についてー」『日本社会教育学会紀要』No.19、pp.51～58
- 久徳重盛（1979）『母原病』教育研究社
- 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ー
正統的周辺参加ー』産業図書
- 前田由美子（2007）「子育て支援は父親支援ー性別視点による児童虐待防止のための子育
て支援再検討ー」『共愛学園前橋国際大学論集』第7号、pp.119～138
- 前平泰志（2008）「序＜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＞の可能性ーもうひとつの生涯学習を求めてー』東洋館出版社、pp.9～23
- 牧野カツコ（1981）「育児における＜不安＞について」『家庭教育研究所紀要』第2号、pp.41
～51
- 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、pp.34～56
- 牧野カツコ（1983）「働く母親と育児不安」『家庭教育研究所紀要』第4号、pp.67～76
- 牧野カツコ・中西雪夫（1985）「乳幼児をもつ母親の育児不安ー父親の生活および意識と
の関連ー」『家庭教育研究所紀要』第6号、pp.11～24
- 牧野カツコ（1987）「乳幼児をも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、pp.1～13
- 牧野カツコ（1988）「＜育児不安＞の概念とその影響要因についての再検討」『家庭教育研
究所紀要』第10号、pp.23～31
- 三沢直子（2004）「『子育て支援』の特集に当たって」『臨床心理学』第4巻第5号（通巻

- 第 23 号) 金剛出版、pp.575～578
- 宮原誠一 (1976) 『宮原誠一教育論集・第一巻』 国土社
- 宮坂広作 (1985) 「社会教育学習論に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『戦後社会教育学習論の研究』 pp.1～14
- 宮坂広作 (1992) 『生涯学習と主体形成』 明石書店
- 宮崎隆志 (1992) 「地域関連労働の形成論理」 山田定市・鈴木敏正編著『地域生涯学習の計画化[下] 社会教育労働と住民自治』 筑波書房、pp.99～116
- 宮崎隆志 (1997) 「文章クラブ『色えんぴつ』における意識変化」 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、pp.157～165
- 宮崎隆志 (2002a) 「協同蓄積論の射程—公共性との関わりで—」 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 20 号、pp.1～11
- 宮崎隆志 (2002b) 「現代民主主義と社会教育 —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、pp.35～63
- 宮崎隆志 (2004) 「協同における出会いと学び」 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 22 号、pp.1～18
- 宮崎隆志 (2008) 「家族の危機と協同的支援ネットワークの課題」 『北海道大学大学院教育学研究院子ども発達臨床研究』 第 2 号、pp.21～34
- 宮崎隆志 (2012) 「地域社会発展への学童保育実践の展望」 日本学童保育学会編『現代日本の学童保育』 旬報社、pp.95～112
- 宮崎隆志 (2012) 「子どもと共にことばを紡ぐ —学童保育への期待」 『日本の学童はいく』 全国学童保育連絡協議会、pp.29～33
- 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—」 日本臨床教育学会編『臨床教育学研究』 第 1 巻、pp.68～88
- 向谷地生良 (2002) 「三度の飯よりミーティング 話し合いは支え合い」 浦河べてるの家『べてるの家の「非」援助論』 医学書院、pp.92～97
- 村田和子 (1999) 「女性の課題と地域をつなぐ学習実践—大阪府貝塚市立公民館を事例に一」 日本社会教育学会特別年報編集委員会編『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、pp.257～263
- 中谷奈津子 (2008) 『地域子育て支援と母親のエンパワメント—内発的発展の可能性—』 大学教育出版
- NHK「こども」プロジェクト (2003) 『NHK スペシャル こども 輝けいのち 裸で育て君らしく 大阪・アトム共同保育所』 日本放送出版協会
- 野末武義 (2002) 「子育て問題への家族療法的アプローチ どう理解し、援助し、予防するか」 日本家族心理学会編『子育て臨床の理論と実際 家族心理学年報 20』 金子書房、pp.17～33
- ヌスバウム、マーサ C. (2005) 池本幸生・田口さつき・坪井ひろみ訳『女性と人間開発』 岩波書店
- 落合恵美子 (1989) 「現代家族の育児ネットワーク」 『近代家族とフェミニズム』 勁草書房、pp.93～135
- 落合恵美子 (1994) 『21 世紀家族へ』 有斐閣
- 大日向雅美 (1982) 「母性を問い直すとき」 佐々木保行・高野陽・大日向雅美・神馬由紀子・芹沢茂登子『育児ノイローゼ』 有斐閣、pp.131～154
- 大日向雅美 (1988) 『母性の研究』 川島書店
- 大豆生田啓友 (2006) 『支え合い、育ち合いの子育て支援 —保育所・幼稚園・ひろば型支援施設における子育て支援実践論—』 関東学院大学出版会
- 大田堯 (1989) 『地域の中で教育を問う』 新評論
- 大田堯 (1990) 『教育とは何か』 岩波書店
- 太田光洋 (2003) 「システムとしての子育て支援」 名倉啓太郎監修、金田昭三・松岡秀夫編著『家族援助論』 同文書院、pp.127～129

- プチタンファン編集部 (1996) 『「読んでくれて、ありがとう」』 婦人生活社
- プチタンファン編集部 (2001) 『続「読んでくれて、ありがとう」』 婦人生活社
- パットナム, ロバート D. (2001) 河田潤一訳 『哲学する民主主義—伝統と改革の市民的構造』 NTT 出版
- レイン, R.D. (1971) 坂本健二・志貴春彦・笠原嘉訳 『ひき裂かれた自己』 みすず書房
- 齋藤純一 (2000) 『思考のフロンティア 公共性』 岩波書店
- 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、pp.9~23
- 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 —省察の媒介物としての鏡(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、pp.163~178
- 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、pp.65~84
- 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、pp.13~25
- 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、pp.1~10
- 榑ひとみ (2013b) 「子育て問題学習の展開論理—学習実践 P を事例として—」 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、pp.41~53
- 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、pp.1~26
- 榑ひとみ (2014) 「子育ての協同実践における学習の論理」 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 32 号、pp.7~20
- 佐野育子 (2004) 「子ども虐待をなくすために—親の SOS に耳を傾けて—」 『国立女性教育会館研究紀要』 第 8 号、pp.31~36
- 佐々木保行 (1982) 「子育て期の母親と育児ノイローゼ」 佐々木保行・高野陽・大日向雅美・神馬由紀子・芹沢茂登子 『育児ノイローゼ』 有斐閣
- 沢山美果子・岩上真珠・立山徳子・赤川学・岩本通弥 (2007) 『「家族」はどこへ行く』 青弓社
- ショーン, ドナルド A. (2001) 佐藤学・秋田喜代美訳 『専門家の知恵 反省的実践家は行いながら考える』 ゆみる出版
- ショーン, ドナルド A. (2007) 柳沢昌一・三輪建二監訳 『省察的実践とは何か —プロフェッショナルの行為と思考—』 鳳書房
- 清水新二 (2000) 「現代家族の危機とノーマライゼーション」 清水新二編著 『シリーズく家族はいま…>④家族問題：危機と存続』 ミネルヴァ書房
- 清水住子 (1989) 「実家のような保育園を」 『現代と保育』 第 21 号、ひとなる書房、pp.77~82、pp.85~88
- 下井智子 (1964) 『集団育児』 紀伊國屋書店
- 品田知美 (2004) 『<子育て法>革命 親の主体性をとりもどす』 中央公論新社
- 汐見稔幸 (1996) 『幼児教育産業と子育て』 岩波書店
- 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
- 汐見稔幸 (2007 a) 「わが国における公共性の実現と男性の育児参加問題」 高石恭子編 『育てることの困難』 人文書院、pp.39~56
- 汐見稔幸 (2007 b) 「現代の家庭と子育て」 高橋重宏監修 『日本の子ども家庭福祉—児童福祉法制定 60 年の歩み』 明石書店、pp.81~90
- 汐見稔幸 (2008) 「子育て支援、その成果と課題—少子化対策の意義と限界」 汐見稔幸・佐藤博樹・大日向雅美・小宮信夫・山縣文治監修、編集代表 汐見稔幸 『子育て支援の潮流と課題』 ぎょうせい、pp.3~17
- 惣万佳代子 (2002) 『笑顔の大家族このゆびと—まれ「富山型」デイサービスの日々』 水

書房

- スト劳斯, A.L. (2001) 片桐雅隆 監訳『鏡と仮面 アイデンティティの社会心理学』世界思想社
- 鈴木佐喜子 (1990) 「今日の『子育ての困難』と親・保育者の共同」『現代と保育』第 23 号、ひとなる書房、pp.108～131
- 鈴木佐喜子 (1999) 『新保育論⑤ 現代の子育て・母子関係と保育』ひとなる書房
- 高垣忠一郎 (2004) 『生きることと自己肯定感』新日本出版社
- 高野陽 (1982) 「母性保健からみた育児不安」佐々木保行・高野陽・大日向雅美・神馬由紀子・芹沢茂登子『育児ノイローゼ』有斐閣、pp.55～88
- 高野陽 (1982) 「小児保健からみた育児不安」佐々木保行・高野陽・大日向雅美・神馬由紀子・芹沢茂登子『育児ノイローゼ』有斐閣、pp.89～129
- 田尾雅夫 (2007) 『セルフヘルプ社会 超高齢社会のガバナンス対応』有斐閣
- 武田信子 (2002) 『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
- 田村節子・石隈利紀 (2007) 「保護者はクライアントから子どもの援助のパートナーへどのように変容するか」『教育心理学研究』第 55 巻第 3 号、pp.438～450
- 田中秀樹 (1998) 『消費者の生協からの転換』日本経済評論社
- 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、pp.21～29
- 上野千鶴子・中西正司 (2008) 『ニーズ中心の福祉社会へ―当事者主権の次世代福祉戦略』医学書院
- 上野千鶴子 (2011) 『ケアの社会学 当事者主権の福祉社会へ』太田出版
- 氏家達夫 (1996) 『親になるプロセス』金子書房
- 渡辺顕一郎 (2006) 「地域子育て支援の拠点としての『ひろば』―利用者に対する調査結果から―」渡辺顕一郎編著 中橋恵美子・野町文枝・松田美穂共著『地域で子育て 地域全体で子育て家庭を支えるために』川島書店、pp.75～99
- 矢口悦子・柳沢昌一 (1999) 「共同学習の展開」日本社会教育学会特別年報編集委員会編『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、pp.222～233
- 山田定市 (1997) 「地域生涯学習計画化と主体形成―教育労働論を軸に―」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、pp.41～53
- 山縣文治 (2008) 「子育て支援の類型と民間活動」汐見稔幸・佐藤博樹・大日向雅美・小宮信夫・山縣文治監修、編集代表 大日向雅美『地域の子育て環境づくり』ぎょうせい、pp.71～72
- 山本健慈 (1999) 「ダメな親、未熟な保母・教師でもいいじゃないか」横川和夫+アトム共同保育所編『ダメもとでええやんか 未熟な親と保母の育ち合い』
- 山本健慈 (2009) 「貝塚子育てネットワーク 20 年の歴史的意義」山縣文治監修、貝塚子育てネットワークの会編著『うちの子 よその子 みんなの子』ミネルヴァ書房、pp.162～175
- 山根真理・松田智子・斧出節子・関井友子 (1990) 「保育園児をもつ母親の育児問題 ― 育児不安を中心に―」『総合社会福祉研究』第 2 号、総合社会福祉研究所、pp.110～121
- 山根真理 (1994) 「現代の家族 ― 育児期の変化と育児ネットワークング―」北原淳・大野道邦編著『社会学 理論・比較・文化』晃洋書房、pp.91～112
- 山根真理 (2000) 「育児不安と家族の危機」清水新二編著『シリーズ＜家族はいま…＞④ 家族問題：危機と存続』ミネルヴァ書房、pp.21～40
- 柳田國男 (1937) 「親方子方」穂積重遠・中川善之助責任編輯『家族制度全集史論篇第三卷 親子』河出書房、pp.89～124
- 吉田昇 (1981) 「共同学習論」『吉田昇著作集 2 共同学習・社会教育』三省堂、pp.52～109
- 湯浅誠 (2008) 『反貧困 ― 「すべり台社会」からの脱出』岩波書店