

親の「語り」を通した子育てにおける「学び」：クラス別保護者懇談会における家庭生活に関する内容に着目して

永田, 誠
大分大学教育学部

<https://doi.org/10.15017/4763161>

出版情報：生活体験学習研究. 19, pp.23-39, 2019-07-31. 日本生活体験学習学会
バージョン：
権利関係：



親の「語り」を通した子育てにおける「学び」

— クラス別保護者懇談会における家庭生活に関する内容に着目して —

永 田 誠*

Parents' Learning in the Process of Bringing up a Child

— A Focus on Narrative Contents in the Meeting for the Parents —

Nagata Makoto*

要旨 本研究では、「子育て」を「生活をつくる」教育的営為として捉え、A園でのクラス別保護者懇談会における親59名の「語り」から、家庭における生活と子どもに対する親の理解と関わりに着目し、そこから子育てにおける親自身の「学び」の様相について考察した。

本研究で得られた知見は、①親の「語り」は、日常における子どもの姿をもとに語られることから、発達状況や生活課題との関連があるとともに、親自身の「見取り」による子ども理解を前提とした意識的・意図的な選択が行われている、②保護者懇談会は、日頃感じている子どもの気になる姿について、親自身なりの子どもの「見取り」を確認する場であるとともに、保育者の見解や助言から自らが抱く悩みの改善を図る機会となっている、③保護者懇談会は、親自身の子育てに関する悩みを表出する自己開示の場であるとともに、同様の悩みや経験を有する「仲間」としての共感や連帯を生み出す場となっている、の3点であった。

したがって、保護者懇談会は、幼児の育ちを理解し、自らの子どもへの関わりを振り返る機会として位置づくとともに、保育実践の中で親の経験的な「学び」が生活の連続性のもとに幼児の「育ち」へと連関する「生活をつくる」教育的営為としての可能性が示唆された。

キーワード 子育てにおける親の「学び」 幼児の日常生活 「生活をつくる」教育的営為 保護者懇談会
形成と教育

1. 本研究の目的と方法

(1) 本研究の目的と方法

教育・保育の学術的論点の一つとして、子どもや親の実相の多様化により、成長・発達の基盤となる生活が崩壊し、個別支援では支えきれない事態（貧困・格差、孤立化）を招く中で、いかに「子育て」における社会的機能を果たすかが問われている。

生活体験学習研究において、幼児の日常生活と親の子育て意識の変容を把握・検証に着手したのは、管見の限りでは、南里の「2006年調査¹⁾」が最初であろう。

南里は、1976年以来、学齢期の子どもの日常生活習慣や遊び、地域活動等についての質問紙調査を10年ごとに実施することで、子どもの日常生活とそれを支える生活・発達環境の変容を縦断的に把握してきた。この理論的背景には、1970年代から通底する理念として、宮原誠一の「形成と教育」の概念がある。南里（2007）は、「形成と教育」の現代的再定位を図るため、「今日の教育の課題としての『形成』への着目は、子どもの教育を担うことが生活・文化の基本的技量や生活のプロセスの中で子ども理解をどれだけ出来たかを確認する」意図をもち調査研究

*大分大学教育学部

連絡先：〒870-1192 大分県大分市旦野原700 E-mail: m-nagata@oita-u.ac.jp

TEL・FAX：097-554-7559（研究室）

を実施した。南里が取り組んできた子どもの学力と日常生活体験に関する実証的研究は、子どもの育ちの基盤として家庭や地域の教育力を内包する教育基盤形成のありようについて提起することであり、生活体験を子どもの成長・発達の基盤として位置づけようとする志向性を有していた²⁾。

だが、「2006年調査」段階においては、学力と日常生活の相関が希薄となる一方で、親の経済状況や学歴・成育歴、そして子育て意識や日常生活状況との関連が、子どもの育ちに色濃く反映されるようになった。そうした変容に対して、南里(2007)は、『『社会的生活の全過程』における『形成』の作用が乏しくなり、狭い範囲の目的化された課題達成の学習に特化されてしまう』ことで「生活と学習の乖離が生活のプロセスへの認識を乏しくさせ、家族関係・生活意識・生活体験・人間関係をスキル化」させ、結果的に「能力主義的『格差』によって型にはまった教育を生み出す」と現代における生活体験を生み出す環境の変容を捉えている。

この南里の指摘から10年が経ち、「下流社会」(2005年)や「格差社会」(2006年)といった用語が出現し、子どもや子育て家庭における貧困(2008年)が社会問題として注目されていく中で、子育て家庭に就労状況や経済的困難を抱え、生活のためには子育てサービスを活用せざるを得ない層が一定程度存在することが明らかになっていく³⁾。また、これまで子育て中の親が主体となって取り組んできた保育・地域子育て支援にも影響を及ぼし、子育ての社会化に向けた取り組みが拡充・制度化される一方で、支援—被支援の関係が確立し、サービス化されたことで、親自身の養育力の向上につながらず、子育ての外部化を進展させてきた。それにより、親自身の親としての自己成長につながる「学び」の機会や子育て当事者相互のつながりを形成する接点が減少し、孤立感を深めている。そして、親の孤立感の深まりは、子育てへの社会的関心の高まりと相まって、周囲からの評価を意識し、自己の存在価値を見出すかのように子どもへの過度の期待や、「いい親」を求める社会的価値に呼応するように完璧な子育てを目指す親の姿も散見される⁴⁾。

こうした子育て・保育における能力主義的格差については、他の研究者からも問題性が指摘されてい

る。家族心理学の柏木(2008)は、「家庭では親からの資源投資が多いのに、そのことが子どもが「良く」育つことには必ずしも結びついていない」、「あまりの過剰な親の関与、その一方で子どもの意思や希望を無視する傾向は、子にとっては『愛という名の支配』『やさしい暴力』となる危険をはらんでいます。『できるだけことをしてやる』ことが親の愛情である、というイデオロギーは、(中略)豊かになり少子になった今日では逆効果、あるいは弊害にさえなっています」と、少子化による家族の教育意識の高まりが、必ずしも望ましい子どもの育ちにはつながらっていないことを各種調査結果から指摘している。

本研究グループでは、南里らの研究成果を踏まえ、2015年度～2018年度にかけて、1) 幼稚園・保育所に就園する幼児の保護者に対する質問紙調査、2) 質問紙調査で特徴的な結果を示した2園を対象に、幼児の「育ち」と親の「学び」を支援する保育実践分析を実施した。

1) 就園する幼児の保護者への質問紙調査では、以下の2点が明らかとなった。

① 3歳以上の幼児の保護者863名を対象とした質問紙調査結果と、「2006年調査」の共通設問項目を比較・検討することで経時的変容を検証した。その結果、10年間の制度的・社会的変化が、幼児・親の日常生活ならびに子育ての意識や行動にも影響を与え、家庭における子育ては多様性を増していることが確認された。(永田ら 2017)

② 幼児の基本的生活習慣の確立状況や家庭での教育・子育て意識、幼稚園・保育所等に対する理解と期待などには、園・地域特性や保育理念・内容等を要因として差異がみられた。幼稚園・保育所等の保育過程には、親も自らの子育て自体を再構成する機能が潜在しており、親は家庭生活行動を修正していることも推察される。(永田・菅原 2017、菅原 2018)

2) 実践分析調査では、子どもの生活体験や基盤となる「発達資産 (Developmental Assets)」を形成するキーワードとして「親の保育参加」に着目した。現在も調査を継続しているため部分的成果にとどまるが、生活体験を保育に導入する園への調

査では、共通項として親の保育参加過程が存在しており、親は子どもの「学び」を理解するとともに、意図的・無意図的に家庭生活や子どもとの関わりを振り返る親自身の「学び」の過程が確認された。(大村 2018)

一方で、研究的な課題も明らかとなってきた。園等によって親・家庭における幼児の日常生活の関わりが異なる要因は何かという問いである。単に社会的な変化や地域的特性として結論付けることは性急であろう。社会における大人の価値観による要求・期待水準の高まりや機能化の影響自体を受容し、家庭において子どもに促進的に生活の変容を期待しようとする柏木(2008)らが危惧する「教育家族」による「愛という名の支配」「やさしい暴力」を具現化する親・家庭の存在も想像に難くない。また、親・家庭と同様の傾向を有する、もしくは親の意識を助長する園等も少なくない現状も看過できないものとなっている。しかし、今回の調査においては、無自覚的に受容している家庭がある一方で、自覚的に対抗する意図をもって「生活」をつくり出そうとする親・家庭も存在していることが確認されている。

したがって、本研究では、多様な家庭や親、地域社会の存在を前提にしながら、保育実践で生み出される幼児と親の経験的な「学び」と豊かな「育ち」の過程を事例から描き、「子育て」を支える教育基盤と学習過程を実証的に検証する。特に、本稿ではA園のクラス別保護者懇談会における親の「語り」から、子育て・保育における親自身の「学び」の様相について概観することを目的とする。本稿において着目する「語り」の内容としては、子どもの家庭における生活の様子と、それに関する親の理解と関わりについてである。なお、本研究では、「子育て」を起点に引きつつ、「子育て」の過程を「生活をつくる」教育的営為として捉える。

研究の方法としては、A園において開催されたクラス別保護者懇談会での親の「語り」をICレコーダーで記録し、その逐語録を分析の資料とした。A園におけるクラス懇談会は5月、10月、3月の年間3回開催されているが、今回は、①入園・進級間もない乳幼児の親が一定数含まれること、②在園児であったとしても担当保育者の変更や子ども集団ならびに家族の就労状況等の変化が起きやすい時期であ

ることの2点から、5月の懇談会を取り上げた。

(2) 本研究を遂行するに当たっての倫理的配慮

本研究を遂行するに当たっては、相手方の同意・協力ならびに個人情報の取り扱いの配慮を必要とする内容が含まれており、研究対象園ならびに対象者となる親に対する倫理的配慮として、以下の5点の対策と措置を講じた上で、調査研究を実施した。

- 1) 調査研究の計画・申請時に、事前に研究対象園・協力者に内容の確認ならびに申請の承諾を得た。
- 2) 本研究において継続的に調査協力・参加する園に対しては、対象園と就園児保護者が「個人情報の取り扱いに関する同意書」を得ていることを前提として、調査者の所属機関と調査対象法人との間に「秘密保持契約書」を締結した。
- 3) 調査実施前には、改めて対象園に具体的な調査内容・方法について説明を行い、調査実施にあたっての必要な措置について尋ね、それに従って対処した。
- 4) 調査内容には個人情報を伴うものが含まれることが予測されたため、調査を実施する際には、調査対象者に個人を特定されることがないように配慮するとともに、研究目的以外に利用しない旨の説明を行い、了承を得た。
- 5) 調査実施後は、調査によって得た情報について調査者の責任のもと厳重に管理するとともに、研究に関する一切の資料・データについて、調査者の所属機関の規定に則り、10年間に渡り保存・保管する。

2. 子どもの日常生活と子育て・保育をめぐる理論的課題

(1) 子育て・保育における親の参画

2018年度に改訂された「幼稚園教育要領」、「保育所保育指針」、「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」では、幼児期において育みたい資質・能力として「知識及び技能の基礎」、「思考力、判断力、表現力等の基礎」、「学びに向かう力、人間性等」の3要素を柱として位置づけ、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が明示された。この改訂の理論的背景となったのがOECDの『Starting Strong』であっ

た。『Starting Strong II』(OECD 2006)では、乳幼児政策に影響を与える社会的要因、経済的要因、概念的要因、そして研究の要因について国際比較をもとに論じることで、乳幼児期の保育への投資がその国の将来に与える有効性が語られ、乳幼児サービスが重要な公共財として捉える視点が示され、「質の高い保育(ECEC; early childhood education and care)」が提起された⁵⁾。

ECECの具体的な政策提言項目が表1の10項目である。この政策提言項目の第7には、「乳幼児期サービスに家族とコミュニティの参加を促す」ことが提起されており、親の保育参加は説明責任・リスクマネジメントといった消極的側面にとどまらず、「親の養育力の向上」と「保育の質の向上」を共に実現する可能性も有していることが看取できる。

ただ、保育における「学び」の可視化と家庭・地域の教育基盤形成過程に関する実証的な研究蓄積は未だ浅薄である。特に「非認知能力」(ヘックマン 2015)、「潜在能力(Capability)」(セン 1999)らの資質・能力研究と「発達資産(Developmental Assets)」(Benson 2003)の教育基盤形成との関連性等については未着手であり、今後の研究の深化が期待される。さらに、ECECの理念的基盤としてのユネスコ(1996)『ドロールレポート』等にみられる「学び」と北中欧諸国等で提起される教育・保育・子育て支援を統合した生涯学習基盤(social pedagogy)の理論的解明・提起に発展する可能性を有する。これらの理論的成果は、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示されたことで、今後、保育過程における「学び」を可視的に捉える試み(評

価)が、国内でも一層重要視されてくることが予測されるが、幼児の「学び」を家庭・地域を含めた生活全体で捉える視点は乏しく、幼児と親の「学び」と「育ち」を「子育て」から可視化することにもつながるものである。

(2) 宮原誠一の「形成と教育」と「子育て」の接点

子育て家庭を取り巻く社会状況は一層厳しさを増すとともに、それに呼応した親の意図的なかわりが重要となっており、生活体験と子育て・保育をめぐる研究自体も、場や領域ごとに個別的に捉えることの限界性が生起している。したがって、「子育て」の過程を「生活をつくる」教育的営為として捉えるため、これまで南里が一貫して位置づけてきた「形成と教育」を、子育ての側面から接点について検討する必要がある。

そこで、宮原誠一の「形成と教育」に立ち戻って、子育てとどのような接点を有するのかについて整理をしておきたい。まず、宮原(1949)の「形成と教育」を以下に引用する。

人間は誰でも生まれ落ちて以来の社会的生活によってかたちづくられてきたものであり、またつねに現在の社会的生活によってかたちづくられてゆくものであるが、この社会的生活による人間の形成の過程には、(1) 社会的環境、(2) 自然的環境、(3) 個人の生得的性質、(4) 教育という四つの力がはたらいている。前の三つの力は自然生長的な力であって、これらの力は人間の発達にとって望ましいはたらきもすれば、望ましくないはた

表1 OECDによる政策提言⁶⁾

1. 乳幼児の発達を取り巻く社会的な状況に注目すること
2. 子どものウェルビーイング・早期の発達・学習をECEC事業の中核に置き、一方で子どもの主体性と子どもの自然な学習ストラテジーを尊重すること
3. 制度の説明責任と質の保証に必要なガバナンスの構造を構築すること
4. すべてのECECサービスを対象とする、幅広くゆるやかな指針とカリキュラム基準を利害関係者と協力して作成すること
5. ECECへの公的出資額の概算を、高い質の教育目標の達成を基準にして行うこと
6. 財政・社会・労働政策によって子どもの貧困と社会からの排除をくい止め減らすこと。多様な学習権をもつ子どもに向けて、すべての子どもに開かれたプログラムのなかで資源を増やすこと
7. 乳幼児期サービスに家族とコミュニティの参加を促すこと
8. ECECの職員の労働条件と専門職教育を改善すること
9. 乳幼児期サービスに対して、自律性を認め、資金を提供し、支援をすること
10. 幅広い学習・人々の参加・民主主義を支えるECEC制度を志向すること

らきもする。いわばプラスのはたらきもすれば、マイナスのはたらきもする。人間はこれら千差万別の作用の無数の、そして不断の交錯をつうじてかたちづくられてゆく。これが人間形成の基礎的な過程である。しかし人間の形成には、もう一つの力が加わる。それはこの自然生長的な形成の過程を望ましい方向にむかって目的意識的に統禦しようとするいとなみであって、このいとなみをわれわれは教育と名づける。すべての教育活動は、どんなつもりでおこなわれようとも、実際の作用からいえば、教育者および被教育者の意識とは独立に進行している人間の形成の過程にはたらきかけているのであって、この過程に多かれ少なかれ影響をあたえうるにすぎない。教育は形成の一要因であって、前者が後者にとってかわることはできない⁷⁾。

宮原の「形成と教育」は、①「人間の形成の過程には、(1) 社会的環境、(2) 自然的環境、(3) 個人の生得的性質、(4) 教育という四つの力がはたっている」こと、②「自然生長的な形成の過程を望ましい方向にむかって目的意識的に統禦しようとするいとなみ」が教育であること、③「教育は形成の一要因であって、前者が後者にとってかわることはできない」性質を有することを提起した。この宮原の「形成と教育」は、社会教育学のみならず教育学全体において論争を生み出すとともに、今なお教育学界に存在感を示し続けている⁸⁾。

特に、「形成と教育」を子育て・保育において定位しようと試みたのが汐見である。汐見(2016)は、倉橋惣三の家庭教育論との接点から考察し、宮原の「形成と教育」に関する現代的意義を次のように言及する⁹⁾。

宮原は、たしかに「形成」のほうに人間形成全体の中の第一原理を付与したし、それほどに、社会環境、自然環境、そして遺伝的情報が人間の全体としての形成(育ち)に果たす役割は大きい(中略)教育は形成過程を変容するという形で形成過程に規定されており、絶対的な独自性、固有性は教育にはあり得ないが、形成過程をどう統御するかということに教育という営為の固有性・独

自性は担保されている。

また、汐見(2016)は倉橋の提起した「本義的家庭教育¹⁰⁾」と「自己充実¹¹⁾」の概念から、「倉橋に言わせれば子どもが自ら『生活』すること(自分の生命を活性化すること)に他ならなかった。これは先の宮原の議論でいう『形成』作用への注目であり、『子育て』の前に、『子育て』に注目せよという思想である¹²⁾」と言及し、保育・幼児教育史において「形成」の重要性を自覚的に指摘した初めての人物として位置づけている。

その上で、汐見(2016)は、宮原が「形成と教育」を提起した時代と現代における生活・社会背景が大きく異なり、予定調和的な論が通用し難いという限界性は認めつつも、子育て・保育における生活と教育の乖離をいかに再結合させていくかを、「形成と教育」と子育て・保育を巡る論点として提起する。

倉橋の議論を引き継ぎつつ、保育をより科学的根拠を持ったものに発展させるには、子どもたちの自己選択による遊びあるいは仕事への参加(手伝い)などの中で(を通じて)、子どもの中に何が育つのか、逆に言えば何が育たないのか(形成過程での育ちの実態)を分析することがとても大切な課題になる。しかし、この分析はその後保育の世界では必ずしも十分に行われてきたとは言えない。少し広げて言うと、宮原のように、教育を、子どもの自生的な育ち、すなわち「形成」過程に注目し、その「統御」として意味づけると、その「形成」過程の評価が理論的にも実践的にも前提的な課題になるのだが、それは保育の世界では、倉橋の後もすぐには課題にならなかったということである¹³⁾。

汐見の論に依拠するならば、宮原の「形成と教育」への着目は、子育て・保育を経験主義・児童中心主義的側面からの教育的営為として再定位しようとした意図が看取される。一方で、汐見も指摘する通り、「形成」の前提となる社会的環境、自然的環境が大きく変容し、「教育」における社会的関心の高まりを背景とした他者による意図的なかわりが増大し、多様なものへと変質している現代において、どのよう

に「統御」していくかも知っている。

この問いは、生活体験学習研究の一貫した問題関心であった「生活そのものが人間形成機能をもち、教育活動を通じた学習内容と学習者の内面とを結合させていく」ことにつながるものである。上野ら(2013)は、生活体験学習研究が内包する研究テーマの一つは、「生活体験学習を分解すれば、『生活』とは、『体験』とは、『学習』とは何か、という根本的な問いかけが成り立つ。したがって、時代や社会の変容にともなって、それぞれの変容過程を明らかにし、教育問題として受け取っていくこと」であるとし、「生活体験学習研究が固有に成立しうるに至る理論的系譜の検証、及び既存の学問分野における研究成果との整合性が総合的かつ横断的に求められる」と指摘する¹⁴⁾。したがって、子育て・保育における生活と教育の乖離をいかに再結合するかが、子育て・保育における生活体験学習研究の論点となる。

3. クラス別保護者懇談会における親の「語り」

201X年5月の懇談会の詳細は以下の通りである。(表2)本稿における分析対象者は59名(参加率:54.1%)であった¹⁵⁾。調査者は、開始時の自己紹介・調査概要の説明と園からの求めに応じたコメント以外の発言・介入は避け、できるだけ調査への影響を控えるとともに、ありのままの親・保育者の発言となるように配慮した。

開催日時:201X年5月Y日～Y+7日

開催場所:A園保育室

参加者:0歳～5歳児クラスに在園する乳幼児の親ならびに園長、担当保育者

内 容:

①担当保育者からの園生活の様子

②親からの家庭での生活の流れや子どもの様子

特に、a)起床・就寝時間、b)食事の時間・様子、c)休日の過ごし方、d)テレビ等のメディア利用、e)子どもの様子で気になること、子育てで困っていることの5点を園側から話してほしい内容として提示。

(1) クラス別保護者懇談会における「語り」の内容と傾向

クラス別保護者懇談会における「語り」について、内容と発言数から、その特徴を概観する。そのための観点として、園側から提示されるa)帰宅後の生活、b)起床・就寝時間、c)食事の時間・様子、d)休日の過ごし方、e)テレビ等のメディア利用、f)子どもの様子で気になる点や子育てで困っていること(以下、「気付き・悩み」と略す)の5カテゴリーを設定した。発言数が多かったa)b)f)は、「語り」の内容からサブカテゴリーに分類した。

クラス懇談会における親の「語り」の発言数を内容別に一人当たりの割合で算出すると、親の「語り」は、「帰宅後の生活」(98.3%)が最も多く、以下、「起床・就寝時間」(94.9%)、「気付き・悩み」(89.8%)、「食事」(81.4%)と続き、これら3項目についてはほぼ全員が発言していた。一方で、懇談会の冒頭に園側から話してほしい内容として提示される内容であっても、「休日の過ごし方」(62.7%)や「メディア利用」(40.7%)については、半数程度の親しか発言をしていない。クラスごとに比較すると、「気付き・悩み」を除いた全項目において5歳児クラスの親の発言回数が少ないことが見て取れる。加えて、「食事」であれば4歳児(60.0%)、5歳児(45.5%)、「休日の過ごし方」であれば0歳児(42.9%)と4歳児(50.0%)、5歳児(36.4%)、「メディア利用」であれば3歳児(0.0%)、4歳児

表2 201X年5月のクラス別保護者懇談会の概要

クラス	日時	クラス在園児世帯数	参加者数	参加率	保育者数
0歳児クラス	201X年5月Y日	10	7	70.0%	5
1歳児クラス	201X年5月Y+1日	23	13	56.5%	7
2歳児クラス	201X年5月Y+2日	19	8	42.1%	4
3歳児クラス	201X年5月Y+5日	21	10	47.6%	3
4歳児クラス	201X年5月Y+6日	19	10	52.6%	2
5歳児クラス	201X年5月Y+7日	17	11	64.7%	2
計		109	59	54.1%	

(10.0%)、5歳児(0.0%)の親の発言数が低い一方で、「気付き・悩み」は3歳以上のクラスがすべて100%となるなど、クラスによって親の発言数に差異があることが看取できる。(図1)

「帰宅後の生活」の内訳としては、「家庭での生活の様子」(86.7%)が最も多く、「家庭での遊び」(55.0%)、「登降園の準備・様子」(48.3%)と続いた。クラス間での発言数を比較すると、「家庭での生活の様子」では0歳児(57.1%)が、「家庭での遊び」は2歳児(37.5%)が著しく少ないことが見て取れる。また、「登降園の準備・様子」では4歳児(80.0%)、5歳児(81.8%)で多くなる一方、「排泄」

や「着脱」に関する発言は1歳児(30.8%)、2歳児(37.5%)、3歳児(40.0%)で多いという傾向が示された。(図2)

「気付き・悩み」の内訳をみると、「子どもの成長」(51.7%)、「親子の関わり」(50.0%)、「食事」(51.7%)については、いずれも半数程度の親が発言していた。また、「子どもの成長」では3歳児(90.0%)、4歳児(60.0%)、5歳児(63.6%)で多く語られるものの、「食事」では5歳児(18.2%)が、「起床・就寝」では4歳児(20.0%)、5歳児(18.2%)で少なくなるなど、クラスごとに語られる内容に差異があることも確認された。(図3)



図1 内容別親一人当たりの発言数

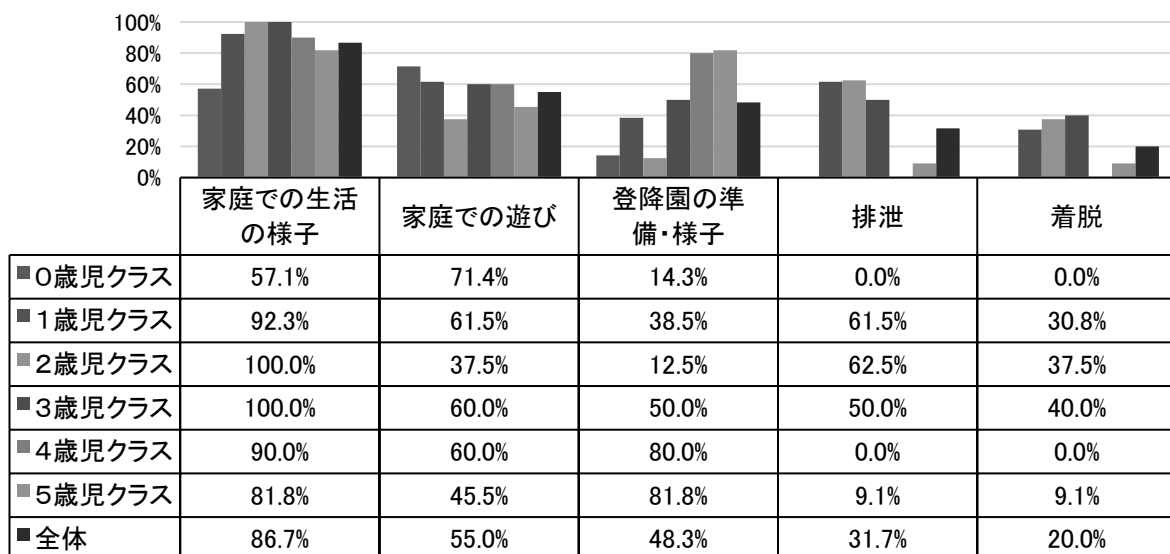


図2 親の発言数 a) 帰宅後の生活

これらの結果から、クラス別保護者懇談会において親から語られる発言内容には、懇談会の冒頭に園側から提示される項目について、基本的には多くの親は応答する意思をもちつつも、各年齢児クラス間での差異があることが確認できた。クラス・対象児の年齢等において差異が発生する背景には、日常における子どもの姿をもとに語られることから、子どもの発達状況や生活課題との関連があるとともに、親自身の子育て観や意識が「語り」に関与していることが推察される。

ただ、これらは、あくまでも発言内容について量的に把握したに過ぎず、内容を検討したものではない。5歳児クラスの親の発言数は、他クラスより少ないものの、実際の発言内容や懇談会の時間としては長く、一つの話題が具体的に語られていた。したがって、「語り」の考察については量的側面だけでなく、内容等の質的側面からの検討も求められる。

(2) 親の子育てに関する「語り」の事例と考察

ここでは「語り」にみる親の子ども・子育てに対する想いと認識という質的な側面を捉えるため、実際の親の「語り」の内容について考察する。

親の発言としては、特に、親自身の子どもや自身の子育て、生活状況等がより表出しやすいであろう「気付き・悩み」に着目し、①子どもの育ちに関する「語り」、②自身の子育てに対する「語り」の2つの観点から考察した。なお、事例中の「語り」の内容

については、_____：問題状況等に関する発言、_____：問題状況への対応に関する発言、_____：親自身の想いや認識の変容に関する発言の3種に分けて下線で示した。また、人名は、子どもは小文字、大人は大文字で表記した。

1) 子どもの育ちに関する「語り」

事例1は、入所してすぐの子どもの食事に関する「語り」である。ここでは、入園前は子どもが泣いていたため食事はペースト状で与えていたが、入園後の子どもの様子を保育者から伝えられたことを契機に、家庭でも固形物を与えるようになった事例である。この事例に対して母親は、それまで自身が見ていた子どもの姿とは異なる食事の様子に、「すごいびっくりした」と驚嘆している様子がうかがえる。

入所間もない子どもの母親にとっては、これまで自身の経験や情報等をもとに対応していた子育てから、他者に子育てを委ねたことによって、自身が見たことがない子どもの姿が保育者によって引き出され、自身の女兒aに対する食事のイメージや固定概念を覆し、新しい方法や子どもが有する可能性に気付く契機となる。この経験をもとに、「固い物も大好き」、「ポリポリ食べちゃう」と女兒aに対する見方も変容しており、「上の子は逆に固いものは食べないので、すごい上の子と違うな」という女兒aの特性の理解にもつながっている。園ならびに保育者によって引き出された子どもの具体的な姿を伝えられ

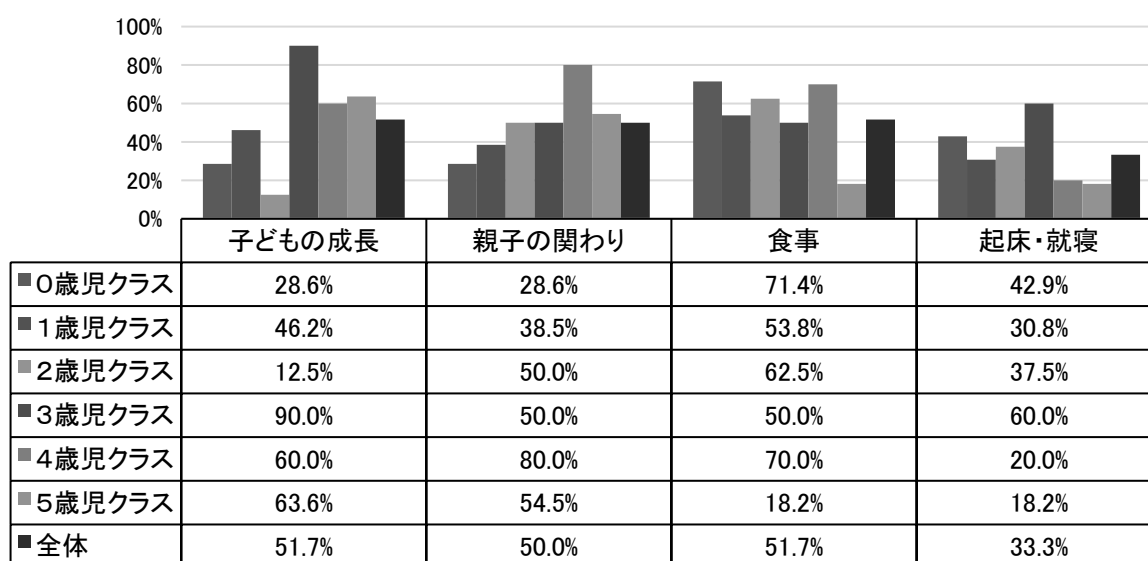


図3 親の発言数 f) 気付き・悩み

たことが、親自身の行動を変える契機となり、結果的に、子ども自身の家庭での食事の様子と親の子ども理解が変化する。離乳食が始まる時期の子どもの食事について悩みを抱く親は女兒aの母親だけでなく、多くの親が直面する。食事という日常的で、「口に入れる」という具体的な行為が伴うため、困りとしても顕在化しやすい。ゆえに女兒aの変化は、より大きなインパクトをもって母親に受け入れられ、自身の行動変化につながったのであろう。

●事例1：0歳児クラス

女兒a母親 17P002f [食事]

生活面では、食事の方も入園前は本当にちょっと口に固い物、形がある物が入っただけで、「わー」って泣いたり、吐いたりして、なかなかごっくんできないような状態が続いて、ずっとペースト状であげていたんですけど、保育園で初めての食事の時に「手づかみで食べましたよ」って聞いて、ずっとそれまですりつぶしたりペーストにしてあげていたものを、スティックであげたら自分からばーって食べ始めて、その変化にすごいびっくりしたんです。今でも食事は大好きで、すごい勢いで、もうものの何分であげている物すべて無くなるくらいに、すぐにペロッと食べてしまっ。

ただ、あまり噛まないで丸呑みにしているような感じがあって、もうちょっとカミカミを覚えてくれるといいなっていうのは思っています。固い物も大好きで、レンコンがすごく大好きです。きゅうりもスティックであげたらポリポリ食べていました。ちょっと茹でてはいるんですけど、ポリポリ食べちゃうような感じで、上の子は逆に固いものは食べないので、すごい上の子と違うなってっていうような感じはあります。

事例2は、5歳児クラスの男児bの友人関係に関する母親の「語り」である。この事例では、母親が男児bに誰と遊んだかを尋ねた際に、同じ年長クラスの子どもの名前が出てこないこと、遊ばない理由として「強い人しか遊ばん」という発言に不安を感じ、懇談会の場で相談する。男児bの母親は、「自分はやっぱり強いって思っている。『俺強いけん』みたいな。負けんとか強いとか、自分の中でそういう一番強いっていうのが、思いがあるのかな」と男児bの発言の真意を推察するとともに、それに対する保育者の意見を自ら尋ねている。

事例2において、まず着目したいのは、親自身の「語り」が詳細かつ具体的に語られている点である。他の年齢児クラスとして比較して、5歳児クラスの「語り」は、発言数は少ないが、一つの内容がより詳細に語られる事例が多いことが「語り」の特徴として捉えられる。詳細に子どもの姿を語るためには、懇談会前に事前に話す内容を考え、準備するだけでなく、日頃から子どもの生活の様子を観察し、記憶し、理解することが求められる。これは保育用語で「見取り」と表現される行為と類似した行動と理解でき、親自身は、子どもの姿を実際に見たり、懇談会で子どもの姿を話したりすることを繰り返す中で、身に付けていったものと推察される。

2点目は、子どもの友人関係を取り上げている点である。園における子どもの友人関係が広がるとともに社会性や協調性が高まる中で、それまでは親や家族と重なっていた人間関係が、親では把握できない関係性が構築されてくる。また、友人とのイザコザがあったとしても、親や保育者にすべて話すわけではなく、自身もしくは当事者間で解決することができるようになっていく。そうした子どもの社会性の育ちは、親にとっては嬉しい半面、自身が知らない子どもの姿や友人関係に不安を感じるようになる。実際、男児bの母親も、自分なりの「見取り」は持ちつつも、保育者に尋ねることで、なんとか子どもの発言の真意と実際の保育における友人関係を把握したいという意図が看取できる。

3点目に、この事例の最後には、「強いとか弱いとかそういうのじゃなくて、みんな同じ。いいところはいいって褒めてあげられるような人になって欲しい」と子どもの育ちに対する親の願いを語っている点である。その願いは、「年長児クラスの友だちと一緒に遊んで欲しい」といったような短期的な視点ではなく、他者の良さを認めることができるという長期的な視点に立った子どもの育ちに対する願いが述べられている。保護者懇談会の場で、子どもの心配な言動を他者の前で語ることで、相談できる環境・機会としてだけでなく、親は自分なりの見方や子どもの成長の見通しを得ていると見ることができよう。

懇談会で語られる子どもや子育てに関する悩みは、必ずしも親自ら解決に向けた見通しや方策を有

●事例2：5歳児クラス

男児b母親 17P503f [子どもの成長]

最近、あんまり思ってなかったけど、お風呂に入った時に、誰と遊んだとか何したとか聞くんですけど、最近、年長さんの名前が出てなくて、「青ちゃん（年中クラス：筆者）と」っていうのが多いんですよ。ずっと考えよって、「今日、いじわるせんかったんよなあ」みたいな話を今日していて、「年長さんでは誰と遊びよんの？」って言ったら、「強い人しか遊ばん」って言ったんですよ。自分が、多分、強いと思っていて。子分じゃないけど。だから、青ちゃんと遊ぶかなって。年長さんの名前が全然出てこなくて、最近、rと遊んだとかが多くて、「年長さんと遊ばんの？」って言ったら、「遊ばん」とか言って。だから、こう引き連れているのかとかって思ったりするんですけど。ふと、そうお風呂の中で、私はそう思ったんですけど。最近、名前が、全然出てこなくて。なんでかなって思いよったら、そうなんかなって思って。自分はやっぱり強いって思っている。「俺強いけん」みたいな。負けんとか強いとか、自分の中でそういう一番強いってのが、思いがあるんかなって思って。だから、こう引き連れるっていうか、命令するじゃないけど、下を面倒みてやるじゃないけど、そういう感じなんかなって今日ふと思いました。が、どうでしょうか。

（中略）「強い人しか遊ばん」って言うから、「強い人って誰なん？強い人とかないよね」って言ったんだけど、なんかそういうのがあるんかなって思って。ちょっとこうなんていうかな、強いとか弱いとかそういうのじゃなくて、みんな同じ、いいところはいって褒めてあげられるような人になって欲しいなっていうか、認めてあげるっていうか。そう思いました。

する事例ばかりではない。事例3は、4歳児クラスの女児cの食事に関する母親の悩みを述べている「語り」である。母親は、「cが食べるようなのを作らないで、やっぱり自分たちが食べるようなものを作ってしまうので、ちょっとなんかしないと悩んでいます」、「今は一緒なんですけど、作ったのを食べないんです。（中略）子ども用の味付けにしているんですけど」と自分なりに工夫してはいるものの、改善が見られず、どのように対応してよいか分からないという親自身の悩みにもつながっている。「食べると思ったらお菓子、アイスというのばっか

りで。『ご飯食べんと、お菓子やらんよ』って言っても、『もういらん。お菓子食べる』って自分で取ってきて開けて食べます」と子どもが食べない様子を具体的事例から語り、自分なりの工夫は考えているものの、改善しない現状にどのように対応したらよいのか見通しを持つことができていないことは親自身も認識している。

懇談会における親の「語り」は、親としての対応・改善策が見いだせない悩みも、赤裸々に語られることが散見される。また、対応・改善策が見いだせない悩みは、親自身の感情とともに語られる場面が多く、基本的に聞き役に徹する園長や保育者も、状況確認や親自身の感情を落ち着かせる、もしくはより表出しやすくするような言葉かけを行う。事例3においても、園長は「じゃあ、おかずもご飯も全然食べない？」という状況確認の問いかけを行っている。この応答によって、最後に一言ではあるが、「H（クラス担当保育者：筆者）が『一個食べた』って言っていました」と、この事例では唯一、子どもに対する肯定的な見方による発言が親から引き出されている。懇談会の場において親が語ることは、子どもの生活の様子を園側が把握するだけでなく、親にとっては自身の子育てに関する悩みを表出させる場ともなっており、自身が抱える悩みを「語り」を通して自覚する機会ともなっているのである。

●事例3：4歳児クラス

女児c母親 17P406f [食事]

ご飯も遊びながらというか、ほとんど食べないです、夜も朝も。ほんとにここの給食だけで育っているような。本当に食べないです。食べると思ったらお菓子、アイスというのばかりで。「ご飯食べんと、お菓子やらんよ」って言っても、「もういらん。お菓子食べる」って自分で取ってきて開けて食べます。（中略）やっぱりご飯がちょっと…。こっちも作っても、ダメやな、食べないなってなったら作らないので、どうかしないといけないかなって思うけど、自分たちの食べる分だけ作ってというか、cが食べるようなのを作らないで、やっぱり自分たちが食べるようなものを作ってしまうので、ちょっとなんかしないと悩んでいます。

（園長：そんなにお母さんとcちゃんのメニューが違うの？）

今は一緒なんですけど、作ったのを食べないんです。甘口カレーとかも。煮つけとかも甘口とか。大人はやっぱり辛い方がいいですけど、子ども用の味付けにしているんですけど、ダメなんですよね。

(園長：じゃあ、おかずもご飯も全然食べない?)
食べないですね。うどんとか麺類も、ほんのちょこっとしか食べないんですよ。「保育園では食べるの?」って言ったら、「保育園では食べている」って言うんですけど、自分の嫌いな魚とかが出たら食べない。H (クラス担当保育者：筆者) が「一個食べた」って言っていました。

女兒cの母親の「語り」の後、園長は、「今日も最後まで残っていましたが、しっかりお口に自分で入れて食べるってことができるので、食べられるんですよ。おうちでは食べないってことなので、そこで食べないっていうので済ませて、ずっといくのかっていうところがとても心配ですよ」と母親の想いに共感しつつも、女兒cが園ではご飯を食べることができていることを伝える。その上で、園長は、女兒cの行動の要因は、料理のメニュー等ではなく、親の関わりと、その背景にある親自身の子育て観や意識にあることを指摘する。

お母さんが、子どもが「食べない」って言ったら、「もう、食べなくていい」に諦めちゃうんですよ。そこをcちゃんは賢いから、しっかり見抜いているんですよ。だから、お菓子やアイスクリームを食べて、ご飯は食べないっていうことであれば、それはお菓子やアイスクリームをおうちに置かない。どんなに泣いて騒いでも、お菓子はないっていう環境を整えて、泣いても暴れても「無いよ」って、それで通すしかない。「これしか食べるものは無いんだよ」って。そして、食べる時は「一緒に食べようね」って。やっぱりそこからじゃないかなと思います。

この園長の発言は、一見、親自身の子育てを批判・否定し、子どもに対して厳しい対応を親に強いているように捉えられるが、子どものワガママに対応する親としての行動や意識・姿勢のモデルを提示

するための発言であったと推察される。その上で、なぜこうした対応が必要なのかという理由を子どもの成長発達という視点から具体的に述べ、女兒cの育ちの可能性を信じながら、園も寄り添って一緒に取り組んでいくことを伝える。

卒園して、小学校に行って、やっぱり給食だけでいくのかって。cちゃん自身の食生活、お母さんになった時に、子どもを育てる時にもそうだし、本人の体をつくるっていうところにも、お母さんもすごく心配しているだろうなって話聞きながら思うので。だから、まず、そこから始めてみて、またH君(クラス担当保育者：筆者)と園ではどうかなっていう話もしながら、園と家庭と一緒に。cちゃんは、やっぱり食べられるから。だから、そこはわがままよね。そのわがままを通させないっていうのを、大人の責任で、一緒にcちゃんが食べるっていうのを育ててもらいたくなって思います。

お母さんも、よく、ここでそのことを話してくれたなって思って。私すごく嬉しい。ありがとうございます。一緒に頑張りましょうね。

この事例3における女兒cの母親は、自身では抱えきれない、どうしたらよいかが見いだせない問題事例に対して、保育者に助言を求めて語る。そこには、「語る」という表出行為を通して、自己の感情を落ち着かせたい、自分なりに整理したいという想いも潜在していたのだろう。この点は、保護者懇談会が有する重要な意義であるとともに、その前提として、子どもの問題や親自身の弱さを保育者や他の親の前で語るができる信頼感や安心感が基盤として存在していることも看過できない。

2) 自身の子育てに対する「語り」

保護者懇談会では、子どもの日常生活での様子や気になる点にとどまらず、親自身の子育てや日常生活の悩みについても語られる。

事例4は、0歳児クラス男児dの食事場面における母親自身の認識や関わりの変化について語った事例である。男児d母親は、入園前までは「食べる時に今までは汚されるのがいや」という親の意識から

「新聞紙を敷く」、「スプーンであげる」、「被害の少ないものだけ掴ませる」という対応を行っており、親中心の視点からの対応であったことが読み取れる。

●事例4：0歳児クラス

男児d母親 17P003f [食事]

食べる時に今までは汚されるのがいやだったんで、全部新聞をひいてしまってから、スプーンとかであげたり、掴むものは被害の少ないものだけ掴んでもらうように、dの目の前において、汁物とかは自分でやるみたい感じで、分けてやっていたんですけど。最近ちょっと勇気を出して全部自分で掴ませてやってみたら、ものすごいことになったので、夜だけ。あたしの気持ちの余裕と時間の余裕がある時だけ。そういうふうにして、それ以外、朝とか、ちょっとゆとりがない時は、そういう風に分けてやるようにしています。

しかし、入園等を契機として、「夜だけ。あたしの気持ちの余裕と時間の余裕がある時だけ」ではあるものの、自分で掴ませて食べるという対応に変化した。この食事の変化の背景には、「汚されたくない」という親側の視点に立った想いから、「子どもの成長のために」という子ども側への視点の変化があり、子育てにおける親自身の関わりにとって大きな「学び」の一步であったと捉えられよう。こうした変化をもたらした要因には、入園を契機に、他の子どもの生活や発育の様子を見る機会が生まれたことや園便り等を通じて、これまでとは異なる情報・視点を得る機会が生まれたことなどがあったと推察できる。男児d母親に対して、園や保育者から変容を促す直接的・意図的な関わりがあったとまでは言い切れないものの、就園を契機に、親自身が子育て観や意識を変容させた事例である。

次に事例5は、上に二人のきょうだい児がいる女児eの子どもの様子について語られた事例である。1歳児クラス女児eの母親は、「どっちの椅子で食べさせても立つんで、座ってって言ったら座るけど、立っちゃう。立って、イヤイヤになったら、後ろにひっくり返る感じで。でも、食べたい。でも、やらなかったら怒る。でも、相性が悪かったら出す」と子どもの食事場面での立ち歩きを困りとして発言した。その困りに対する対応として、他の親であれば、いかに立ち歩きをさせないようにするかという

点を自分なりに考えたり、保育者に助言を求めたりするのが通常であろうが、「ちょっと好きなものを。『これは食べそうだな』っていうのを取って。ごめんなさい。やっています」と先に謝罪の言葉を述べており、親自身も望ましくない、保育者からも認められないだろうということを認識していることがうかがわれる。その上で、自立心の芽生えや手先の感覚を養うための手づかみ食べについても、「頑張りますって言ったんですけど、一週間に一回あるかないかで、家では食べさせる方がほんとにちょっと多いですね」と現状を正直に述べている。この「語り」の事例からは、上の二人のきょうだい児の子育て経験を有することから、食事の立ち歩きは認めずに親が対応すべきであるということ、手づかみ食べも成長発達の上で重要であることは認識しつつも、実際にはできていない現状と、自ら「頑張ります」と述べたものの取り組むことができていない自身への想いが混在した発言であったと読み取れる。

●事例5：1歳児クラス

女児e母親 17P110f [食事]

あとは座って食べているんですけど、立ちグセがすごくあって、足がつくやつ。下の置く椅子があるじゃないですか。あれで食べさせようが、リビングに備え付けの足がブラブラするようなあっちの椅子もあるんですけど。どっちの椅子で食べさせても立つんで、座ってって言ったら座るけど、立っちゃう。立って、イヤイヤになったら、後ろにひっくり返る感じで。でも、食べたい。でも、やらなかったら怒る。でも、相性が悪かったら出すみたいな。だから、ちょっと好きなものを。『これは食べそうだな』っていうのを取って。ごめんなさい。やっています。手づかみ食べも、前、言ったように、頑張りますって言ったんですけど、一週間に一回あるかないかで、家では食べさせる方がほんとにちょっと多いですね。ましてやお父さんなんかはお姫様のように育てているから、もうちょっとでも手で触ろうもんなら「ばっちい、ばっちい」とか言ってすぐ拭いて食べさせて、どっか行こうもんなら抱っこして。ほんとに可愛く。正直可愛いんですけどね。可愛くほんとに育っています。

実際に、0歳児、1歳児の子どもの親からは、こうした自身の仕事や生活と子育てとの両立に関する「語り」の事例が散見される。これは5月の保護者懇

談会という入園・職場復帰して間もない時期であるという要因も存在するが、それだけでなく、子育てと仕事・生活の両立や家族関係の変化というどの家庭・家族にも共通する悩みでもある。子どもにどのように関わるべきなのかを知識・情報や規範としては理解できていても、それを実際に行動することができないというジレンマと、忙しさを背景とした親自身の日常生活における物理的・心理的な余裕のなさ、この「語り」となって表出したのではないだろうか。この女兒eの母親は、起床・就寝に関する気付き・悩みとしても、「ほんと子育てにいっぱい、正直、早寝早起き朝ごはん、ほんとにそれだけを目指にしかしてないので、ちょっと余計なことは何もできてないので。ほんとに。丁寧な育児はほんとに、多分、絶対できてないんですけど」と述べており、自身の余裕のなさや子育てのジレンマを自覚しているものの、明確な対応策までは見いだせない状況にいる。ただ、こうしたジレンマを抱える現状を自己が認識できていること、そして、望ましくないと理解しつつも、ありのままの自分を「語り」として開示することができている姿は、子育てにおける親の「学び」の芽生えとも捉えられよう。

子育て中の親のジレンマ・悩みに対して、園長はこの日の懇談会の最後に、「忙しくて構えないってさっきありましたけども、スキンシップは量より質です。一緒に何時間いても、触れ合わなかったら一緒。テレビと一緒に見ていたら全然意味がない。それよりもお母さんと目を合わせて、一緒に遊ぶ。一緒にコチョコチョしたり、絵本読んだり。そういったスキンシップの質をあげてもらいたいと思います」と述べ、時間や手間といった子育てにおける親のかかわりの量だけでなく、質への着目を助言した。親の子育てに対するジレンマと「関わりの質をいかに高めるか」という課題は、他クラスの懇談会でも繰り返し取り上げられるほど、親にとっては重要な課題である。また、親自身が抱えるジレンマも、親が子どもの育ちにしっかり関わらなければならないというステレオタイプの刷り込まれた子育てイメージに起因するものであり、親の教育意識の高まりの裏返しによって生じたものである。だからこそ、量の増加を求めるのではなく、質への着目を提示することは、親自身にとっては就労や生活の現状を

受け止めつつ、いかに関わるかという発想の転換につながり、子育てを前向きに捉える視点ともなる。

最後に、事例6は、5歳児クラス男児fの母親の出産等に伴う子どもの変化に対する母親の想いを語った事例である。男児fは年長になったことで意欲を持って課題に取り組もうとしていたが、母親はきょうだい児の出産・育児の時期と重なり「fの熱意にどうしてもついていけない」ことで、男児fは言葉遣いが荒くなったり、乱暴な言動が見られるようになった。こうした男児fの言動を、母親は「自分がやっぱり下の子にかかりっきりで、fの方に向いてなかった」と振り返り、自己の関わりを反省する。ただ、男児fにどのように関わるかについては、「どうしてもやっていいのかっていうのも、まだちょっと分かんない」と自己の対応に自信がもてないままであるものの、「fの方に体操とかもしてあげたいなって一応やっている」と登園時にできるだけfとの関わりをもつように試みている。

●事例6：5歳児クラス

男児f 母親 17P509f 「親子の関わり」

年長に上がったころは、雑巾縫いとかでなかなか糸が通らなかったの、家ではりきって「練習する」とか、体操とかも最初の頃は「頑張る」って張り切っていたんですけど、ちょっと私もついてやればよかったんですけど、fの熱意にどうしてもついていけない部分があって、見てやれてなかったなって正直思うところがあったんですけど。(泣きながら話します：筆者)その後、ちょっと家でも激しい時期があって、言葉遣いもそうですし、人を蹴ったり叩いたりっていうのが多い時期があったんです。けど、自分がやっぱり下の子にかかりっきりで、fの方に向いてなかったんで、ちょっとそういう部分が出てきたのかなって思って、今ちょっと反省しているんですけど。すいません。ここ最近ですかね、言いたいことを本人言ってこないの、どうしてもやっていいのかっていうのも、まだちょっと分かんないんですけど、今まで突き放していた分、夜一緒に寝てみたりとか、なるべくfの方の時間を持つようにして、今生活しているんですけど。保育園では結構妹の方を見て、可愛がったりとかあるんですけど、家に帰ると、「ちょっと面倒みとってね」って言うと、なんていうんですかね、存在が今ちょっと嫌みたいで、近づけど面倒を見てくれないって

うのが、正直今ちょっと困っているところがあ
 った。とりあえず、今、朝、一時期ぐずぐずぐずぐず
 しゃったんですけど、とりあえず下の子をここに連
れてきて全部終わらせて、すぐfの方に体操とかも
してあげたいなって一応やっているんですけど、
ちょっとどうなるかわかりませんが、一年間やって
 いきたいなと思っています。

この事例6は、母親の出産・育児を契機に、子どもが「赤ちゃん返り」によって甘えが強くなったり、荒れた行動をとることで親の気を引こうとしたりする行動、いかに対処していくかという親の困りの事例である。「赤ちゃん返り」は、幼児によく見られる行動ではあるものの、親にとっては出産という大仕事を終え、まだ体調も十分に戻らず、新生児の授乳等で睡眠もままならない状況の中では大きな困りとなり、家族が増えた喜びを実感することもできないほど受け入れにくい子どもの言動となる。

この事例において注目するのは、男児 f の母親が家庭ではなく、園での関わりを増やそうと発想した点である。もちろん、家庭の中では、母親が新生児の対応に追われ、手が離せない状況であることは想像に難くない。だが、園という場を選択した根底には、「園に行けば、下の子の面倒を保育者や他の親が見てくれるだろう」という母親なりの信頼や安心感があったからであろう。実際、この後、クラス懇談会では男児 f の事例を取り上げ、親同士で「赤ちゃん返り」の様子と対処方法について意見を出し合い、涙を流しつつ話す男児 f の母親を慰め、励ます姿が見られた。加えて、園長からは、男児 f だけの事例として捉えるのではなく、クラス全員に共通する課題でもあることを伝えた上で、「その子のそのままの気持ちだったり、頑張っている姿、その子の気持ちを言葉にして、または抱きしめたりといった行為で、しっかり気持ちの基盤を大事にしてもらいたい」という助言が全員に示された。この事例からは、親の子育てに対する困りや悩みを支援、協力して解決していく場として園が位置づいており、子育ての社会化の入口としての役割も果たしていると言える。

4. 親の「語り」を通じた子育てにおける「学び」

本研究では、「子育て」を「生活をつくる」教育的営為として捉え、A園でのクラス別保護者懇談会における親59名の「語り」から、家庭における生活と子どもに対する親の理解と関わりに着目し、そこから子育てにおける親自身の「学び」の様相について考察した。

本研究を通して明らかになったこととしては、以下の3点である。

第1に、親の「語り」は、日常における子どもの姿をもとに語られることから、発達状況や生活課題との関連があるとともに、親自身の「見取り」による子ども理解を前提とした意識的・意図的な選択が行われているという点である。親の「語り」では、親たちは基本的には園からの問いに応答する意思をもちつつも、子どもの発達状況や生活課題とともに、自身の子育て観や思いなどが介在して再構成した発言をしていることが確認できた。その上で、3歳未満児であれば食事場面（事例1・事例4・事例5）、3歳以上児であれば友人関係（事例2）やきょうだい児を含めた親子関係（事例6）といった人間関係といったエピソードが、親の「気付き・悩み」として懇談会で多く語られている。

第2に、保護者懇談会は、日頃感じている子どもの気になる姿について、親自身なりの子どもの「見取り」を確認する場であるとともに、保育者の見解や助言から自らが抱く悩みの改善を図る機会となっている点である。事例2・事例3のように、自らの「見取り」を述べた上で、保育者の見解や助言を求めることで、子どもを理解し、信頼する他者の視点からの子どもの見方や対応方策を得ようとする姿がうかがわれた。こうした姿は、幼児理解の多視的・多角的アプローチによる妥当性の確認プロセスとして、保護者懇談会が存在していると捉えられよう。換言するならば、保護者懇談会は、親にとって保育者の助言や今後の育ちの見通しを踏まえて、子育ての課題を再検討し、自らが子どもにどのように関わるかを模索し、改善する機会となっているのである。

第3に、保護者懇談会は、親自身の子育てに関する

る悩みを表出する自己開示の場であるとともに、同様の悩みや経験を有する「仲間」としての共感や連帯を生み出す場となっている点である。実際に、クラス別懇談会では、仕事や生活と子育てとの両立の難しさや余裕のなさを含め、ありのままに語る場面（事例4・事例5・事例6）のように、必ずしも望ましいとは言えない子どもや親自身の姿を、時には感情的になり涙を流しながら、ありのままに語り、自身の子育てに関する悩みを開示する。そして、その姿を園長や保育者、親は、課題を指摘しながらも、想いに寄り添う姿勢や同様の経験からの共感を示すとともに、一緒に改善方策について考えたり、子育てに関する困りや悩みを共に協力し合ったりすることで乗り越えようとする想いが看取された。家庭という個別的・私的な営みとして捉えられがちな子育てを、保育という場を介すことで、保育者や親といった子どもの育ちに関わる当事者同士の共感・連帯やつながりを創出する過程として存在しており、親の子育てにおける「学び」を実現する基盤を形成しているのではないだろうか。そして、親と園・保育者、親同士の信頼や連帯の形成の広がり、子育ての悩みを相互に助け合いながら解決するとともに、経験の蓄積を他者に引き継ぐ「子育てコミュニティ」の創出にもつながるものであろう。

したがって、上記3点の親の「語り」の考察を通して、保護者懇談会は、幼児の育ちを理解し、自らの子どもへの関わりを振り返る機会として位置づくとともに、保育実践の中で親の経験的な「学び」が生活の連続性のもとに幼児の「育ち」へと連関する「生活をつくる」教育的営みとしての可能性が示唆された。園ならびに家庭において幼児の「育ち」を日常生活の中で「形成」する過程において、「親の保育参加」は幼児にとって望ましい環境を構成するための視点や子ども理解の深化を図り、それらをもとに保護者懇談会などの機会に親同士や保育者間で対話する中で、育ちを「統御」する意図的な働きかけとなっていると見ることができよう。個別的な変容の経験の蓄積を共通要素として、信頼や連帯の教育基盤を集团的に形成することで、幼児と親の生活が結合していく働きかけが、保育と家庭養育の共同による「子育て」には潜在しているのである。

ただ、本稿は5月の懇談会での「語り」に限定し

た分析であるため、親の「学び」が、その後の懇談会での「語り」や子どもへの関わりの変容へとどのようにつながったかは検討できていない。したがって、年間3回予定される懇談会において、親の「語り」がどのように変化していくかを検討するとともに、子どもの成長に応じて、親の子ども理解や課題関心がどのような変容を辿るかを精緻に分析していくことが今後の課題である。

謝辞・付記

本調査研究への承諾ならびに協力をいただいたA園の園長ならびに職員の方々、そして、クラス別保護者懇談会へ快く受け入れていただいた保護者の方々に改めて感謝申し上げます。

本研究は、科学研究費助成事業（基盤（C）——一般）「子どもと親の学びを生み出す発達資産としての生活体験を育む「地域家庭教育支援」」（課題番号：15K04309）における研究成果の一部である。本論文は、執筆者に加え、上野景三、大村綾、菅原航平の共同研究グループでの議論をもとに執筆したものである。

注

- 1) 南里は、平成17年度～平成18年度科研費研究基盤研究C（1）「幼児・学童期の家庭・地域における生活過程分析と大人の教育的役割についての研究」において、課題関心を引き継ぎつつ、日常生活の把握を幼児から児童まで対象を広げ、保護者への質問紙調査を実施した。
- 2) 調査研究の成果については、酒匂・南里（1984）、南里（1999）（2001）（2008）に詳述されている。
- 3) 日本における子どもと子育て家庭の貧困に関しては、阿部（2008）などを参照。
- 4) 子育てのサービス化については、大日向（2005）などを参照のこと。また、現代における若い世代の子育ての意識や価値意識に関しては本田（2008）、「教育家族」や「パーフェクト・ペアレンツ」といった家族像や子育て意識の歴史の変遷については広田（1999）などに詳しい。
- 5) ECECの詳細や理論的・政策的背景については、OECD（2011）ならびに首藤（2009）を参照。
- 6) OECD（2011）、pp.239-262.
- 7) 宮原（1949）、pp.7-8.
- 8) 宮原の「形成と教育」について、宮崎（2001）は「教育再分岐論は、教育概念を学校教育から社会のあらゆる機会における教育に拡張する可能性を有するが、そのことはまず、教育の全体性とそこでの学校教育の固有の位置をめぐる問いを浮上させる。（中略）教育概念をこのように拡張することによって、社会の発展あるいは変革と教育との

かわりをどのように考えるかという問題も設定される」とし、社会教育学の範疇にとどまらず、教育全体に拡張させて検討すべき概念であると評価する。

- 9) 汐見 (2016)、pp.17-18.
- 10) 倉橋 (1932) は、「家庭生活それ自體の裡に自然に存する教育」を「本義的家庭教育」と呼び、家庭生活そのものもつ教育性に着目するとともに、それらは「家庭員の純人間交渉」「家庭生活の現実性」「家庭生活の限定性」によって行われるとした。
- 11) 倉橋 (1953) は、『幼稚園真諦』において「自己充実」「充実指導」「誘導保育」「教導保育」の4階梯の保育論を明確化した。
- 12) 汐見 (2016)、p.31.
- 13) 汐見 (2016)、p.32.
- 14) 上野・永田・大村 (2013)、pp.1-20.
- 15) 参加者数は、きょうだい児が在園する親も含んでおり、実質的な在園児の世帯数とは異なる。また、実質的な参加者数は60名であったが、1名は親自身の語りがなかったため、今回の分析対象からは除外した。

引用・参考文献

- ・阿部彩 (2008)『子どもの貧困—日本の不公平を考える—』岩波新書
- ・A. セン (池本幸生他訳) (1999)『不平等の再検討』岩波書店
- ・広田照幸 (1999)『日本人のしつけは衰退したか—「教育する家族」のゆくえ—』講談社現代新書
- ・本田由紀 (2008)『「家庭教育」の隘路—子育てに強迫される母親たち』勁草書房
- ・池本美香 (2014)『親が参画する保育をつくる—国際比較調査を踏まえて—』勁草書房
- ・石村秀登・石村華代 (2015)「学童保育における生活体験—計画性と評価をめぐる—」日本生活体験学習学会『生活体験学習研究』第15号、pp.57-66.
- ・J. ヘックマン (古草秀子訳) (2015)『幼児教育の経済学』東洋経済新報社
- ・J. レイヴ・E. ウェンガー (佐伯胖訳) (1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書
- ・柏木恵子 (2008)『子どもが育つ条件—家族心理学から考える—』岩波新書
- ・家庭教育支援の推進に関する検討委員会 (2012)『つながりが創る豊かな家庭教育—親子が元気になる家庭教育支援を目指して—』文部科学省
- ・国立教育政策研究所社会教育実践研究センター (2006)『子どもの成長過程における発達資産についての調査研究報告書』
- ・倉橋惣三 (1932)「家庭教育」『岩波講座 教育科学10』岩波書店 (『家庭教育文献叢書15』クレス出版、1990年)
- ・倉橋惣三 (1953)『幼稚園真諦』(倉橋惣三文庫①) フレーベル館、2008年
- ・正平辰男・永田誠・相戸晴子 (2010)『子どもの育ちと生活体験の輝き—これまでの通学宿舎これからの通学合宿—』あいり出版
- ・宮原誠一 (1949)「教育の本質」『宮原誠一教育論集第1巻 教育と社会』国土社、1976年
- ・宮崎隆志 (2001)「教育本質論における宮原誠一と勝田守一の差異について」北海道大学大学院教育学研究科紀要 83
- ・永田誠・大村綾・菅原航平 (2017)「幼児の日常生活と親のかかわりに関する考察—2006年調査結果との比較を通して—」日本生活体験学習学会誌『生活体験学習研究』第17号、pp.1-13.
- ・永田誠・菅原航平 (2017)「幼児の日常生活と親の子育て意識の変容に関する考察(1)—大分大学教育学部附属幼稚園における10年比較調査の結果から—」『大分大学教育学部研究紀要』第39巻第1号、pp.121-134.
- ・永田誠・時田純子 (2016)「子どもの育ちの過程を通した保育における生活体験の意義に関する考察—卒園10年後の子どもの記述を手がかりに—」日本生活体験学習学会誌『生活体験学習研究』第16号、pp.13-23.
- ・南里悦史 (1999)『子どもの生活体験と学・社連携—生活環境と発達環境の再構築—』光生館
- ・南里悦史 (2001)『改訂 子どもの生活体験と学・社連携—生活環境と発達環境の再構築—』光生館
- ・南里悦史他 (2007)『平成17年度～平成18年度科研費研究基盤研究C (1)「幼児・学童期の家庭・地域における生活過程分析と大人の教育的役割についての研究」研究成果報告書』
- ・南里悦史編著 (2008)『教育と生活の論理—子どもの生活力とおとなの教育力—』光生館
- ・OECD (2011)『保育白書—人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア (ECEC) の国際比較—』明石書店
- ・大日向雅美 (2005)『「子育てで支援が親をダメにする」なんて言わせない』岩波書店
- ・大村綾 (2018)「保育園の保護者支援における親の気付きに関する考察—「一日保育士体験」活動に着目して—」日本生活体験学習学会『生活体験学習研究』第18号、pp.33-42.
- ・R.Lerner・P.Benson (2003)『Developmental assets and asset-building communities: Implications for Research, Policy, and Practice』
- ・酒匂一雄・南里悦史 (1984)『子どもの発達と日常生活—学力と人格を育てる—』ぎょうせい
- ・志水宏吉 (2016)「教育格差と教育政策—公教育の再生に向けて—」佐藤学他『教育の再定義』(岩波講座 教育変革への展望 第1巻) 岩波書店、pp.45-76.
- ・汐見稔幸 (2016)「子育てと保育」日本保育学会『保育学講座1 保育学とは 問いと成り立ち』東京大学出版会、pp.7-40.
- ・菅原航平 (2018)「親の認識する幼児の発達資産形成の現状—質問紙調査の結果の傾向と測定尺度の課題の検討—」日本生活体験学習学会『生活体験学習研究』第18号、pp.25-32.
- ・首藤美香子 (2009)「OECD の ECEC 政策理念と戦略—“Starting Strong II: Early Childhood Education and Care”

- (2006) -」国立教育政策研究所紀要第138集、pp.239-256.
- ・立田慶裕・岩槻知也(2007)『家庭・学校・社会で育む発達資産 ― 新しい視点での生涯学習 ―』北大路書房
 - ・時田純子(2001)「心と体のたくましい子を育む生活体験学習の取り組み ― 大分県中津市如水保育園の実践 ―」『日本生活体験学習学会誌』創刊号、pp.59-70.
 - ・時田純子(2014)「体験活動は人づくりの“人づくり”の原点だ! ― 子どもの『生きる力』習得を支援するホンモノの体験活動を考える ―」日本生活体験学習学会地方セミナー報告資料、佐賀県立生涯学習センターアバンセ(2014年12月2日)
 - ・上野景三・九野坂明彦(2004)「生活体験学習の実践と理論の統合にむけて」日本生活体験学習学会『生活体験学習研究』第4号、pp.1-18.
 - ・上野景三・永田誠・大村綾(2013)「生活体験学習研究の理論的到達点を探る」日本生活体験学習学会誌『生活体験学習研究』第13号、pp.1-20.
 - ・UNESCO(1996)「Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, “Learning: The Treasure within”」
 - ・山野良一(2016)「発達格差の中の子どもたち ― 保育と文化資本の観点から」佐藤学他『変容する子どもの関係』(岩波講座 教育 変革への展望 第3巻)岩波書店、pp.71-98.