

地域子育て支援センターにおける保育への 保護者の参加と協同

島津礼子
(2014年10月2日受理)

Parental Involvement in Education and Care
in a Local Child Rearing Support Center

Reiko Shimazu

Abstract: The aim of this paper is to reveal how collaborative learning works in a local child rearing support center, using Rogoff's three concepts: guided participation, apprenticeship and participatory appropriation. These concepts reflect different planes of focus in sociocultural activities - interpersonal, community/institutional and personal. Case analyses, questionnaires to parents and interviews with center staff show: 1) Parents decrease their worries about child rearing and learn about education and care style which relate to culture in Japan by participate in the center's activities; 2) Center staff learn new information and style about child rearing from young mothers suffer mental conflict. However, center staff try to understand the mothers' situation while being conflicted. Collaborative learning of this type allows for the possibility of change within the child rearing community and within the concepts of support.

Key words: parental involvement, local child rearing support center, Rogoff, B. collaborative learning, guided participation

キーワード：保護者の参加，地域子育て支援センター，ロゴフ，協同的な学び，導かれた参加

1. 問題の所在

地域子育て支援センター（以下では、支援センターと略記）は、1994年に策定されたエンゼルプラン¹⁾により、少子化や地域の繋がりの希薄化、7割を超える乳幼児が就園前の時期を家庭で過ごしていることなどを背景として、子育てをしている親子の交流や、子育てに関する情報の提供、相談・支援を目的として開設され、2013年の時点で全国の約6,000か所に置かれ

ている²⁾。名古屋市が2013年に実施した調査によれば、市内の支援センターを利用した子ども約1,600人のうち、67%が2歳以上3歳未満であり、88%が一人っ子であった。子どもに同伴する保護者は、98%が母親であった。この調査からも示唆されるように、支援センターは利用する多くの親子にとって、子どもが保育所幼稚園等へ就園する前に、他の親子や支援センターの支援員と遊び交流する公的な場となっている。保護者にとって自児の乳幼児期は、子どもの出生前後に受けた子育て講座や、祖父母世代からの教示、子育てに関する言説、社会的慣習、育児書などにより、自身の育児観や子ども観を形成する時期である。そして、支援センターへの参加を通して、それらを肯定したり、見直したりしていることも考えられる。支援センターを

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査を受けた。

審査委員：七木田敦（主任指導教員）、丸山恭司
山田浩之、中坪史典

保育という社会文化的な実践を伴う一つのコミュニティと捉えた時、親子の支援センターへの参加は、社会的で集団的な側面から意図し計画された保育の実践への参加であると言える。また、それまで主に家庭内で行われていた子育てを支援員との協同により行う機会でもある。

今日の子育て支援の枠組みにおいて、支援センターの支援員は、保護者の子育てを支援し、助言を与え相談に答える「支援者」であり、保護者は支援を受ける「被支援者」である。ゆえに支援の方向性は「支援者」側の意図する目的に向けられ(厚生労働省, 2008など)、その結果として「被支援者」の行為の質や置かれる状況の向上を図る側面が強調される(館岡, 2006)。これまでの子育て支援の研究においても、「支援者」である支援員が、「被支援者」である保護者を支援する中で、「被支援者」の状況がどのように改善されたのか、意識や行動がどのように変容したのかという点に主眼が置かれてきた³⁾。しかし、地域子育て支援センターの実践では、保護者の行為の質の向上が見られるばかりでなく、「支援者」である支援センターの支援員にも、気付きや発見、省察による学び⁴⁾が生起しているのではないだろうか。保護者と支援センターの支援員が共に保育をすることによって生じる、両者の学びを明らかにすることにより、支援センターにおける取り組みを、支援としてではなく、一つの保育コミュニティの学びと変容の機会として捉えることができるのではないかと考える。

地域子育て支援センターに関する先行研究では、支援センターを利用する母親の意識を明らかにした研究(水内ら, 2000)、保育所併設型の子育て支援センターの現状や課題を指摘した橋本ら(2005)の研究などが挙げられる。佐々木(2012)は、保育所併設型の支援センターにおける保育者の学びについて、通常の保育でルールや集団に慣れた子どもと接する保育者が、支援センターに來所する子どもと接し、あらためて子どもというものを知り、一人ひとりの体の感覚とその子の思いを大切にしていくことで保育が大きく変わったと述べている(佐々木, 2012)。また、松永(2005)は、間主観的アプローチを用いて障害児を持つ家族と接した支援員が、家族が障害を受容していく過程を学んだことを報告している。しかし、これまでの研究では、支援員と保護者は「支援者」と「被支援者」であるという前提のもとで、支援センターにおける連携方法や支援の成果、課題などが報告されている。

これに対し本研究では、一方が他方を支援するという支援の前提を離れ、支援センターでの支援員と保護者を、協同して保育を行う者として捉える。そして、

保護者が保育のコミュニティに参加し支援員と協同して保育を行うことにより生成される両者の学びと、学びによるコミュニティの変容を明らかにすることを目的とする。

ロゴフ(Rogoff, 1995; 2006)は、人々の文化活動への参加による個人の発達や学習を「導かれた参加(guided participation)」、「徒弟制(apprenticeship)」、「参加による専有(participatory appropriation)」という3つの概念に分類している。これらの概念は、学びの場としてより広い社会文化的活動を射程とし、「人は、自らの属するコミュニティの社会文化的活動への参加のしかたの変容を通して発達する。そして、そのコミュニティもまた変容する」(ロゴフ, 2006)という立場に立つものである。ロゴフの概念は、人々のコミュニティへの帰属性ではなく、参加に焦点を当てていること、人々がコミュニティに参加し協同することが、個人のみならずコミュニティの学びと変容にかかわると捉えていることに、その独自性があると言えるだろう。さらに3つの概念は、コミュニティに生起する、個人と個人(導かれた参加)、個人とコミュニティ(徒弟制)、個人内(参加による専有)の学びを捉えていくことを可能にするものである。「支援者」「被支援者」という二項対立の関係性とは異なる、コミュニティ自体の学びと変容を明らかにしていく上で示唆を含むと考え、本研究ではこれらの概念を用いて考察を行う。

2. M 地域子育て支援センターの概要と研究の方法

研究対象であるM地域子育て支援センター(以下では、M支援センターと略記)は、私立の保育園に併設されている地域機能強化型の子育て支援センターである。M支援センターが所在するH市内には、13の支援センターが設置されている。その中でもM支援センターは、開所から14年間勤務していた元センター長が保育士と社会福祉士の資格を有していたことから、子どもを保育するだけでなく、親への助言や相談も重視する方針のもとで取り組みがなされてきた。親へのソーシャルワークの機能を強化することは、子育て支援センターに求められている課題であるという指摘もあり(中山, 2012)、本研究の対象とした。M支援センターのスタッフは、センター長1名と、3名の支援員で構成されている。

M支援センターにおける調査の概要は、表1の通りである。支援センターでの活動を観察するとともに、参加する保護者への質問紙調査、元センター長と現在のスタッフへのインタビュー調査を行った。保護

者への質問紙調査により、保護者の子育ての環境、支援センターを利用した理由、子育て観、子育ての悩み、支援センターの活動に参加した後の意識の変化などを明らかにできると考えた。スタッフへのインタビュー調査では、支援センターの目指す理念、観察で得られた事例におけるそれぞれの見方、思い、共有している規範や経験則、親子が参加することによる意識の変化などが明らかにできると考えた。インタビュー調査を行ったスタッフの属性は、表2の通りである。ロゴフの3つの概念に沿って考察を行うとともに、調査の全容を提示するために、保護者への質問紙調査に記入された記述と、スタッフへのインタビューの内容を、KJ法を用いて分析した。

表1 研究方法

観察時期	201X年12月～201X+1年3月の12日間
観察時間	午前9時30分から午後12:30まで
観察対象	「グループ参加」の活動に参加する親子(平均9組) スタッフ(平均3名)
観察方法	自然観察、筆記により記録
質問紙調査	支援センターの「グループ参加」活動に入る保護者に対し、全10回の活動の初回と最終回に実施(初回16部、最終回20部の回答が得られた)
インタビュー調査	現在のスタッフに対するフォーカス・グループ・インタビュー ⁶⁾ を実施(1時間) M支援センターの元センター長へ半構造化インタビューを実施(1時間25分) ICレコーダーにより記録しデータ化した

表2 インタビューを実施したスタッフの属性

対象者	スタッフのM支援センターへの勤務年数と保育資格
Aさん	17年目 保育士 幼稚園教諭
Bさん	12年目 保育士 幼稚園教諭
Cさん	15年目 保育士 幼稚園教諭
Dさん	センター長として2年目 保育士
Eさん	14年間勤務(元センター長) 保育士 幼稚園教諭 社会福祉士

3. 結果と考察

以下では、ロゴフ(1995:2006)の3つの概念を援用しながら、M支援センターの実践を考察する。

3-1「導かれた参加」

「導かれた参加」の概念における「導かれた」という用語は、人々が教育や指導を目的としたかわり合いに限定されない、社会や制度が共有する価値観、文化的な通念や前提、施設・制度の構造が体现している方法などに開かれ学ぶことを意味する。「参加」とは、人が社会文化的なコミュニティに加わり、直接かかわ

ることを意味するだけでなく、コミュニティの実践を観察すること、他者のすぐ傍にいたり、距離を置いて携わることを表す。ロゴフは「導かれた参加」の基本過程として、「参加を相互に構造化する」、「互いに意味を橋渡しする」という二つの視点を挙げている。

「参加を相互に構造化する」とは、人々が対話や参加の機会を構造化し、相互に学ぶ状況を構成することを指す。対話や物語を語り聞かせること、ルーチン、遊びなどの文化実践が挙げられる。支援センターの実践からは、他の親子や保育者との遊びや交流、子育て相談、遊び道具や保育者の配置、遊びの機会の提供、親子が参加するための動機付け、非言語コミュニケーション(身振り、雰囲気醸成、姿勢、タイミングなど)などの多様なアプローチが挙げられる。

「互いに意味を橋渡しする」とは、異なる観点の間を橋渡しする時、人々は考えを伝う合うために、共通の言葉と見方を探し、個々の見方を修正したり、調整したりすることを意味している。この過程により、人は参加するコミュニティに対する理解を広げたり、深めたりすることができる。前述した「参加を相互に構造化する」と同様に、言語によるコミュニケーションに限定されず、何かを操作する時に手を添えたり、表情で示したりすることも意味の橋渡しだといえる。そして、褒めたり、喜びを表したり、認めたりすることにより、他者の行動への承認が示される。これらの二つの視点から、M支援センターの実践を考察する。

①「参加を相互に構造化する」

M支援センターを利用するには、「グループ参加」と「フリー参加」の二つの方法がある。「グループ参加」は、申込みをした親子を10組ほどのグループに編成して、週に一度決められた曜日に10回連続で利用する形態である。「フリー参加」は、親子が予め支援センターに予約を入れ、利用したい日に訪れる方法である。このほか、支援センターでは、親子で参加できる定期的なイベントや講演会も催している。

「グループ参加」、「フリー参加」の活動内容は表3の通りである。時間設定には柔軟性があり、基本的には親子の主体性に任されている。来所すると、親子はM支援センターにある豊富なおもちゃや絵本を用いて、自由に遊ぶことができる。天候の良い日には外遊びも可能である。また、時には「みんなでおいごりを握って食べる」といった活動が設定されている場合もある。11時30分前後には片づけをした後、全員が集まりスタッフと共に「小さなつどい」が設定されている。

このように、M支援センターを利用する親子は、状況や希望に応じて参加方法を選ぶことができるよう

になっている。一回の活動予定においても、おおまかな時間設定はあるものの、主体的に行動することが可能である。「小さなつどい」の時間では、子どもたちは保育所幼稚園等での「お帰りの会」のように、皆でうたを歌ったり、保育者に絵本を読んでもらうような経験ができる。

表3 M地域子育て支援センターの活動内容

時刻	活動内容
8:30~	登録している親子が来所 来所した親子から自由に遊び始める
10:50頃	スタッフが手作りしたおやつをとる 各自でお皿を片づけた後、自由遊び
11:30	片づけ
11:40	「小さなつどい」 うた、簡単なリトミック、スタッフによる 絵本の読み聞かせなどが行われる
12:00	解散(帰宅してもよい) お弁当を持参した人は昼食をとる 昼食後は、13:30まで遊ぶことができる

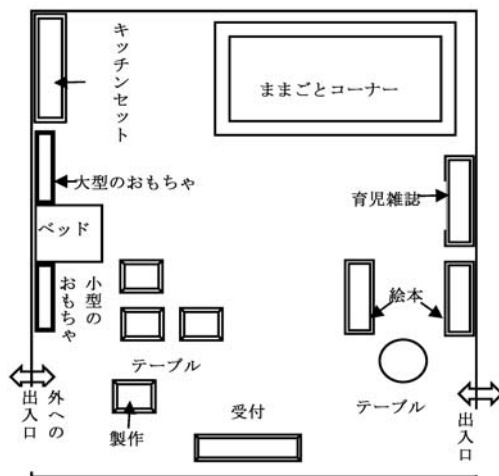


図1 M地域子育て支援センターの環境構成

M支援センターで親子が過ごす部屋は、図1のように構成されている。手前の製作コーナーには、数回ごとに異なる製作物が作成できるよう、お手本の製作物、作り方を示したプリント、折り紙やはさみ、糊などの道具が置かれている。関心を持った子どもは、受付を済ませるとすぐに製作に取り掛かることもある。また、様々な種類の絵本や、保護者が育児情報を得るための国や地方自治体の発行物、育児雑誌なども置かれている。部屋の中ほどには、乳児用のベッドがあり、粘土、パズルなど手を使って遊ぶおもちゃが置かれている。部屋の奥には、マットが敷かれ、ままごとセットや、布製の積み木、木製の大型積み木、電車ごっこ

セットなどの大きなおもちゃが置かれている。外遊びで利用する園庭は、併設の保育所の乳幼児とも共用であり、在園児との交流や園の雰囲気をすることもできるようになっている。

このような参加方法や環境の構成について、スタッフは次のような意図を述べている。

スタッフD：利用者を優しい空間と雰囲気で迎えるよう心掛けている。保育では、日常生活と普通の遊びを大切にしている。自由な空間で子どもが遊びをみつけて過ごしてほしい。そのために提供できるおもちゃはたくさんあって、子どもとお母さんたちが「どうやってやるのかな」って、自分で思ってやっていってほしい。保育所併設型の支援センターなので、保育所の雰囲気も知ることができるようにしている。(インタビュー 2014/6/30)

元センター長E：支援センターが開所したばかりの頃は、子どもたちに遊んでほしくてスタッフが色々準備していたが、全部棚に入れておいて親子が必要なものを出して遊ぶ形に変えた。開所した頃は、してもらえとか、与えられるとか、遊んでも先生が片づけてくれるんだらうという意識で利用する親子が多かった。それが片付いていることで、自分たちで出して選び、遊ぶ場となっていた。

(インタビュー 2014/7/18)

二人のスタッフの発言からは、M支援センターが、親子が参加しやすく、共に遊びくつろげる場として、参加の機会、環境ともに意図されていることがわかる。遊びについても、予め準備されているのではなく、生活と連続した環境のもと、親子がその中から選び取りスタッフと共に展開させながら、相互に構成するのである。時間割りや片付けの習慣、保育所の乳幼児との園庭の共有など、親子が保育所幼稚園等に就園した後に経験する環境やルーチンにも触れる中、親子とスタッフが相互にかかわって遊びを構成することができるようになっている。

②「互いに意味を橋渡しする」

観察時に子ども同士が一つのおもちゃを巡って、取り合いになることが幾度もあった。多くの場合、母親は自分の子どもに声を掛けて、すぐに譲ることを促していた。母親への質問紙調査の悩みの記述においても、「周囲の目もあり、子どもをきつく叱って譲ることを促している」とあった。しかし、M支援センターのスタッフは、先におもちゃを使っている子どもが十分に満足した上で、他の子どもに貸してあげるように親

子に促していた。このようなスタッフの対応について、母親は、次のように述べている。

集団で遊ぶ時に、他の子が自分の子どもが使っているおもちゃで遊びたがり、すぐに渡してあげるように言った。先生に「十分に遊んでから貸してあげてね。」「譲れたら褒めてあげてね。」と言われ、そのようにしてみると、子どもが納得して貸してあげられるようになった。自分も子どもの成長を実感できた。(母親への質問紙の自由記述 2013/3/10)

子ども同士のいざこざや、おもちゃの取り合いがあった時、母親が小さな子どもを自分と同一視していると、子どもの気持ちを汲まないまま、その場の解決を計ろうとする傾向があった。しかし、M支援センターのスタッフは、まず子どもの意思を尊重した対応を取り、その後でおもちゃを譲ることができた子どもを褒めるようにしていた。母親は子どもの遊びたい気持ちを満たすことの大切さや、譲ることができる子どもの育ちを保育者から意味づけられ、経験したと考えられる。

「グループ参加」の活動に入っていた母親Bは、子どもの発達障害に対して深く悩んでいた。筆者に対しても、子どもの就園は来年だが、子どもの障害のことを考えるとどこの園にすればよいのか迷っていること、明るい気分にはなれないことを述べていた。

母親B：(子どもに)発達障害があるので、毎日がとてもしんどい。この先のことを考えると憂鬱。多動のことを話した時に嫌な顔をされたので、障害のことは、周りに相談できない。子どもと行く場所がないし、少し休みたいけど預ける場所もない。

(観察時における母親の語り2013/3/3)

このような障害児を持つ母親に対して、スタッフAは思いを次のように語っている。

スタッフA：まじめに子育てしようとするお母さんはすごく迷う。これでいいんだろうかと、口に出せない人もいる。そういう思いを聞いて、お母さん頑張ってるんだねって思う。しんどいだろうな、頑張ってるんだな、でも私もうまく言えないし。

でも共感することはできる。話を聞いて思いを感じることで、あの時はうまく言えなかったけど、次はもっと共感できるかなって思う。そういうお母さんの姿を感じさせてもらえる、経験させてもらえるっ

てことは、やっぱり感謝している。

(インタビュー 2014/6/30)

障害に限らず、悩みを抱える保護者に対して意味を伝え合い、共通の見方や言葉を探すのは容易なことではないだろう。しかし、スタッフAは母親のしんどさの発信に対し「頑張っている」ことを受容し、次はもっと共感しようと振り返っている。傾聴により母親の気持ちを汲み取ろうとしている。母親の率直な心情の吐露に対して、スタッフがより深く共感しようとする意思是、保護者とスタッフの相互理解へと繋がる可能性を有していると考ええる。

3-2 徒弟制

「徒弟制」は、一つの文化のコミュニティと個人の学びに焦点を当てた概念である。この概念は、手工業において用いられていた徒弟制度を、仕事、学校、家族などのコミュニティの文化的実践に援用したものである⁵⁾。人がコミュニティに参加し、その役割が十全的なものへと発展する中で、参加した個人が学びを獲得していく。人々の参加により、コミュニティ自体も揺さぶられ、変容を遂げていく。つまり、「徒弟制」の概念は、人々の参加によるコミュニティの発展と新しい価値の創造の可能性を含意している。

「徒弟制」の概念をもとに、M支援センターでの「グループ参加」の活動を考察する。M支援センターにおける「グループ参加」の活動は、Aグループ、Bグループの2組に分かれて実施されている。筆者はAグループ10回と、Bグループ2回(初回と最終回)の活動を観察した。これにより、全10事例のエピソードが得られた。質問紙調査により明らかになったAグループの親子の基本属性は、表4の通りである。以下では、時系列に事例を考察する。

表4 Aグループの基本属性

質問	回答
子ども	1歳1名 2歳4名 3歳4名 第一子4名 第二子5名
母親の年齢と属性	30-34歳4名 35-39歳4名 40-44歳1名 Aさん(異文化を背景に持つ、妊娠中) Bさん(子どもが多動などの障害を持つ) Cさん(子どもの言葉の遅れが気になる) DさんとEさん(家が近所で知り合い) Fさん(妊娠中)とGさん(元からの知り合い) Hさん、Iさん、Jさん
就業形態	専業主婦7名 自営業1名 フルタイム1名
祖父母	同居0名 非同居9名

事例1 (Aグループ1回目の活動)

お片付けの場面で、木製の大型積み木を移動させて片づける。よく声の通る異文化を背景に持つ母親Aが娘を呼ぶ。

母親A:「Yちゃん、早く来て。運ぶの大好きでしょ。」

幼児Yが走ってくる。母親Aが積み木を幼児Yに渡し、幼児Yがそれを運び、さらにスタッフが積み上げて、所定の場所に片づけていく。他の幼児もこれに興味を持ち、順番に並んでAより積み木を受け取る列ができた。

積み木を運ぶ幼児たちは、スタッフに「すごいね〜」「力持ちだね〜。」と褒められて、皆嬉しそうに運んでいる。幼児Sが、積み木をたくさん運びたがる。幼児Sの母親Cは、幼児たちに積み木を渡す母親Aが、幼児Sに積み木を渡してくれるか見ながら、「たくさん運べるかね〜?」と幼児Sに声を掛ける。

Aグループに参加した母親は、以前からの知り合い、M支援センター利用経験者、初めて利用する母親など、多様な人々で構成されていた。事例1では、活動の初回で、親子同士の関係が形成されていない中、異文化を背景に持つ母親Aが、自分の娘に片づけの声掛けをしたことが、他の幼児たちの片づけへの参加を促した。さらに、スタッフに片づけを褒められて、子どもたちはより片づける意欲を高めた。他の母親たちはその様子を視野に入れながらも、直接かかわったり声を掛けたりすることはなく、自らの子どもに声を掛けるなどして間接的に参加を促していた。グループ内での母親同士の協調や協力は見られず、互いが気を遣い合いながら行動していた。

事例2 (Aグループ5回目の活動)

雪が降った朝、家が近所のため知り合いである二人のお母さんが話をしている。

母親C:「今日、すごい雪だったね。よく来たね。」

母親D:「家に居ようかと思ったけど、子どもと二人だけだと、虐待しちゃうから。」

母親C:「(笑う)私も。」と答えている。

事例1とは対照的なように、親しい母親同士では、事例2のような率直な会話が交わされていた。母親が知り合い同士であれば、お互いの子ども同士のいざこざに関してもおおらかに接していた。

事例3 (Aグループ10回目の活動)

部屋の中心に親子が集まり、子どもが大型の積み木を積み上げていく。だんだんと高くなり、スタッフや親子が集まってくる。母親Fやスタッフが「Bちゃん、頑張れ〜」と、積み上げる子どもに声を掛ける。子どもたちは順番に積み木を持って積み上げようとする。積み木の高さが手を伸ばしても、届かないほど高くなり、母親たちは順番に子どもたちを抱っこして、積み上げを手伝う。積み木が崩れた時ぶつからないように、乳幼児を見ている母親もいる。

積み木はどんどん高くなり、ほとんどの親子が集まってきて応援する。

Aグループの活動の8回目頃より、母親たちが支援センターでのスタッフの役割を手助けする姿が見られるようになった。また親子で持参したお弁当を食べながら談笑する様子も見られるようになった。Aグループは、仲の良い親子で参加した人が数組あり、最終回までそれぞれの仲の良い人同士で集まり遊んだり、会話をする傾向があった。しかし、共に活動を重ねる中で、グループの役割の一端を担っていく姿が見られるようになった。Bグループでは、参加親子の中に育児休暇中の保育士が入っており、その母親を中心にどの親子にも声を掛けたり、遊びに誘ったりする雰囲気形成され、共に遊びを作っていく姿が見られた。

同じグループのお母さんにとっても元気な方がいて、子どもたちにも自然に声掛けをしたり、うちの子にも気軽に話しかけてくれる姿を見て、自分もとても良い気持ちになった。自分が楽しむことで、子どもも楽しむことができるんだと思い、家でもテンションを上げて子どもと遊んでみると、今までストレスで癇癇を起していた子どもが少し落ち着いて話を聞けるようになった。

(母親への質問紙の自由記述 2013/3/20)

この母親の感想に見られるように、保育に熟達した母親がいた場合、グループのリーダーとなることもある。活動を引っ張っていく人物がいることで、活動が発展したり交流が深まったりしている。また、母親の楽しむ姿が、子どもにも波及している。元センター長Eは、次の様に述べている。

元センター長E: 良い質の保育を経験した人が、またどこかに行った時に種になれると思う。「グループ参加」の活動を経験した人がすごく育っていて、「フ

り参加」の活動でも核になっている。どこかに行っても、幼稚園に行っても核となる人だと思う。実際に小学校のPTAで役員を決めるときに、手を挙げた人もいる。そういう人は、みんなで何かするときと良いことが起きると考えていると思う。

(インタビュー 2014/7/18)

元センター長Eの語りからは、親子が支援センターで質の良い保育を受けたり、人間関係を形成できた時、他の集団に参加したり、子どもが就学したりした後も、その思いが持続する可能性が示唆されている。「グループ参加」の活動の最終回に実施した質問紙調査でも、ほとんどの保護者が、スタッフや他の保護者の育児方法に触れたことや、他の子どもの様子を目にしたことを肯定的に捉えていた。また、他の子育て中の母親と、悩みを共有したり共感を抱いたりすることが、不安の払拭や自分や子どもに対する肯定感に繋がっていた。

3-3 参加による専有

「参加による専有」は、人がコミュニティの成員として経験、知識、技能を身に付け、それまで自分にとって異質で、相容れなかったものを受容することを意味する。この概念は、個人がコミュニティへの参加を通して、その全容をどのように位置づけ、認識を変容させたかに焦点を当てる概念である。コミュニティの全容は、他の成員にも伝達され共有化される。ロゴフは、個人の認識の変容を、個人の内と外に境界線を引く内面化の概念とは区別し、認識の変容により個人の役割がコミュニティの周回的で二次的なものから、活動全体の役割を把握するに至るような変化だと捉えている(上村, 2000)。以下では、スタッフへのインタビューをもとに、スタッフと親子の専有の過程を考察する。

スタッフA: 今の若い方の知識だと、3歳ぐらいまでは子どもは虫菌菌を持っていないから、大人と共用のお箸で食べ物を上げちゃダメ。でも、おばあちゃんは孫がかわいいから、つい自分のお箸で食べ物をあげちゃう。それをどう理解してもらったら良いのだろうと若いお母さんから相談された。今のお母さんは、ドライではっきりものが言えるのかと思っていた。

スタッフB: 今のお母さんは、すぐスマホとかで調べて、多くの最新の情報を持っている。そういうのが新しい育児なのかとびっくりすることがある。だけど、それを選択していくのはお母さんだからね、ということは伝えようと思う。

(インタビュー 2014/6/30)

元センター長E: あのお母さん、こうやったら良いのにと、非難の言葉はいっぱい持っていた。あんな良い子なのに、なんでお母さんちゃんとしてくれないのかなって。葛藤を持つのは、お母さんを主体者として置いているから。相手が主体者だから、こっちは揺らぎながら支え続ける。支え続けるとお母さんの「困り感」がわかってきて、日常の保育で何ができるのかなと考えるようになる。そういう認識にたどり着くまでには、すごく時間がかかる。

元センター長E: 支援センターは、親子とスタッフという構造。子どもを見て親の気持ちを知ることもあるし、親が変わると子どもが変わることもある。子どもの育ちや良い表情を見た時に、親は安心する。子どもの育ちを見つれたり、それを伝えたりして親子を繋げることが専門性だと思う。

(インタビュー 2014/7/18)

スタッフA、Bの語りの中では、M支援センターにおける保育経験の豊富なスタッフと、若い母親世代との子育て観や子育て方法の差異が表れている。スタッフは、親子の参加により子育てに関する新しい情報と、母親の価値観に触れている。母親は、多くの情報をたやすく入手できるものの、情報の選択に関するスタッフの助言や肯定が専有化に影響していると考えられる。元センター長Eは、様々な親子と接し、時には母親の子育てを責める気持ちや葛藤を感じている。子育ての主体である母親の意志を尊重しようとするのが、自らの保育の理念や専門性との軋轢を生じさせている。しかし、葛藤を抱きつつも関係性を維持し、母親の「困り感」を専有している。その一方で、専有化の前提となる保護者とスタッフの関係性の形成や維持に関しては、次のような傾向も指摘されている。

元センター長E: お母さんたちのコミュニケーション力、相談力が、弱まっている。悩みや聞きたいことを抱えていても、それをうまく表現できていない。相談がいけないものだと思っていたり、相談自体を拒否される。相談したけど、良い思い出がなかったとか、相談した故に傷ついた経験をしているのかもしれない。子どもが落ち着かないことで、クレームをいっぱい受けて、ここでも言われるのかなって、思ってるのかな。(インタビュー 2014/7/18)

スタッフC: 最近は、イベントがあれば人が集まる傾向がある。何かしないと集まらない。用意されていないと何をしたいかわからない。普通にすごすのがあまり上手じゃないのかな。「何をしてくれるの?」って思ってきているのかな。

(インタビュー 2014/6/30)

保護者のコミュニケーション力や相談する力の弱まり、イベントへの参加に傾斜する傾向は、その主体性の弱まりや、支援センターで関係性を築くことの困難さを表しているとも解釈できる。

3-4 KJ法による分析

保護者への質問紙調査に記入された記述と、スタッフへのインタビューの内容を、KJ法を用いて分析した。インタビュー内容は文章化した上で、個人の基本的な考え方や文脈に配慮しながら単位化した。保護者の変容として46の下位概念と27の中位概念、7つの上位概念を生成した(表5)。生成した上位概念を〈 〉内に示す。保護者が支援センターに参加した時に持っていたのは、〈社会に対する不安〉〈子育てに対する不安〉〈子どもの成長に対する不安〉の3つであった。支援センターの活動への参加を経て、〈子育てに対する肯定感〉〈子どもの発達・成長の実感〉〈共感〉〈期待〉が生じていた。

スタッフの変容としては、72の下位概念と31の中位概念、9つの上位概念を生成した(表6)。スタッフは、支援センターの実践に対して〈理念〉と〈専門性〉を保持していた。スタッフは、保護者の有する〈情報〉〈育児観〉に触れ、〈葛藤〉や〈揺らぎ〉を感じていた。しかし、〈母親の主体性〉を尊重し、親子を繋いでいくことで〈共感〉や〈学び〉へと変容した。そして、保護者への〈期待〉へ繋がっていると考察した。

4. 本研究の意義と課題

M支援センターの実践において、親子が支援センターの活動に参加し協同することによる、保護者とスタッフの学びと認識の変容を、ログフの概念を援用しながら「導かれた参加」、「徒弟制」、「参加による専有」として複層的に捉えてきた。また、保護者への質問紙調査に記入された記述と、スタッフへのインタビューの内容を、KJ法を用いて分析した。これらを用いて、保護者の参加と協同による支援センターの変容を表す概念図を作成した(図2)。

M支援センターの保護者の参加と協同によるコミュニティの変容を次のように考察した。

(1) 保護者の不安の変容

保護者が活動への参加前に持っていた不安は、質の良い保育を経験すること、スタッフが子どもの育ちを意味づけること、他のモデルとなる保護者と接することにより、子育ての肯定感やゆとりなどに変容していた。また、障害児を持つ母親がスタッフに心情を伝え

ることにより、共感が生じていた。

(2) 保護者と保育文化との接触

参加した保護者は、「導かれた参加」、「参加による専有」の概念で見てきたように、支援センターの持つ保育の文化に接する機会を持っていた。スタッフの保育方法を経験したり、お片づけ、あいさつ、「小さなつどい」などの、保育のルーチンにも触れていた。それらは、背景にあるわが国の保育の特質でもある、遊びを基本にした保育、子どもの主体性の尊重、見守る保育などとも繋がっている。スタッフが保護者とのコミュニケーションにおいて傾聴を基本とし明示的、教示的な方法を用いていなかったこともわが国の保育の特質だと言えるだろう。これには、M支援センターのスタッフ全員が、保育士の資格を有していたことも大きくかかわっていると考える。

(3) 情報の共有と意味の付与

スタッフは、世代の異なる保護者と接し、新しい子育ての情報、知識、価値観などに触れていた。保護者は、多くの情報の中からスタッフによって加味された情報を専有化していた。これらは、両者にとって自らの子育て観を調整し省察する機会ともなり得ていた。

(4) スタッフの葛藤と学び

スタッフは、様々な保護者に向き合い、葛藤を抱え揺らいでいた。揺らぎながらも関係性を維持し、親子の双方を見て両者を繋げたり、親子の利益となる方法を模索する過程を経て、親子の「困り感」を理解していた。

(5) 関係性の弱まり

スタッフは、保護者のコミュニケーション力、相談力の弱まりや、参加がイベントに傾斜する傾向などの気がかりな側面を捉えていた。この傾向は、支援センターの基盤となる関係性が築かれにくいことを示唆しており、親子への新たなアプローチの必要性を要請するものである。

親子が支援センターに参加し、スタッフと協同して保育を行う中では、保護者の子育ての不安が肯定感に変わるなどの効果があった。その意味で、支援センターが果たす親子を支える役割は大きいと言えるであろう。支援という枠組みにおいては、支援する側の揺るぎなさを前提としている。しかし、親子と接する中でスタッフは保護者に対して肯定的な感情を持つだけでなく、非難や葛藤も抱え、揺らいでいることも明らかになった。揺らぎながらも向き合い、子どもを通して保護者を見たり、保護者を通して子どもを見たりしながら、双方を繋げていこうとしていた。

認知過程を個人的活動でなく共同行為過程と捉える場合、研究対象の最少分析単位は、一つのコミュニティ

に置くことになる(田島, 2003)。それは社会文化的アプローチの独自性であるとともに、視界の狭さであるとも言えよう。コミュニティの中で何がどう変化するのかという問いに対して、変容を吟味していく過程では、偶発的な出来事によって影響を受けることもあり得る。ゆえに、本研究で得た知見は一つの保育コミュニティに限られた現象であるという批判は免れない。しかし、局所的ではあるものの、人々の参加と協同による学びを明らかにすることにより、子育て支援とされる取り組みにおける相互性と協同的な学びを提示できたのではないかと考える。

【注】

- 1) 厚生労働省, 1994, 「今後の子育て支援のための施策の基本的方向について」 <http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/angelplan.html> (2014年7月11日情報取得)
- 2) 厚生労働省, 2014, 「地域子育て支援拠点事業とは」 http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/kosodate/index.html (2014年6月29日情報取得)
- 3) 橋本ら(2005)の研究など、これまでの地域子育て支援センターに関する先行研究からその役割を整理すると次のようになる。1) 同世代の子どもがいる親子同士が知り合いになる, 2) 地域の子育て情報の提供や情報交換, 3) 遊びの提供, 4) 子育ての物理的・精神的負担の軽減, 5) 子育ての悩みに対する相談や指導, 6) 児童相談所や保健所などとの連携。
- 4) ここで述べる「学び」は、知識やスキルの獲得といった従来の「学び」の概念よりも、より広い意味で用いる。佐伯(2012)は「まなび」は人間の本性であり、家庭、学校、職場などの経験を生かし変容していくことだとしている。
- 5) これはレイヴ、ウェンガーの「正統的周辺参加」論におけるかかわりの変容の過程とも通底している。
- 6) ある特定のテーマに関して、少人数のグループを対象にデータを集めるために行うインタビュー法のひとつである(Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996)。数人の集団で自由に意見を出してもらい、その内容を分析する手法を用いる。

【引用参考文献】

橋本真紀・扇田朋子・多田みゆき・藤井豊子・西村真実, 2005, 「保育所併設型地域子育て支援センターの現状と課題: A 県下の地域子育て支援センター職員

と地域活動事業担当者、保育所保育従事者の比較調査から」『保育学研究』(43) 1, pp.76-89。

川喜田二郎, 1970, 『問題解決学—KJ 法ワークブック』講談社。

厚生労働省, 2008, 『保育所保育指針解説書』フレーベル館。

Lave, J., Wenger, E., 1991, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York, Cambridge University Press. (レイヴ, J・ウェンガー, E. 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。)

松永愛子, 2005, 「地域子育て支援センターの役割について—状況の多重性の中での「居場所」創出の場として—」『保育学研究』(43) 2, pp.52-64。

水内豊和・林千津子・七木田敦, 2000, 「子育て支援センターを利用する母親の意識」『幼年教育研究年報』(22), pp.61-69。

中川浩一, 2012, 「子育て支援におけるケアワーク、親の子育てを『地域』で応援する: 母親業の支援、地域の力、支援センターに期待される機能とは」『子どもが育ち親も育つ地域が繋がる子育て支援: 新しい子育て文化の創造をめざして』日本保育協会。

尾崎新(編著), 1999, 『「ゆらぐ」ことのできる力: ゆらぎと社会福祉実践』誠信書房。

Rogoff, B. 1990, *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York, Oxford University Press.

Rogoff, B., 1995, Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship. Wertsch, J. V. del Rio, P. & Alvarez, A. (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind*. pp.139-164, New York, Cambridge University Press.

Rogoff, B. Turkkanis, C.G. & Bertlett, L., 2001, *Learning Together: Children and Adults in a School Community*. New York, Oxford University Press.

Rogoff, B., 2003, *The Cultural Nature of Human Development*. New York, Oxford University Press.

(ロゴフ, B. 當眞千賀子(訳), 2006, 『文化的営みとしての発達: 個人, 世代, コミュニティ』新曜社。)

佐伯胖, 2012, 「まなび学としてのワークショップ」荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎(編著)『ワークショップと学び3 まなびほぐしのデザイン』東京大学出版会。

佐々木美緒子, 2012, 「保育園が核となった地域子育て支援センター事業の展開」『保育の友』(60) 8, pp.11-14。

田島信元, 2003, 『共同行為としての学習・発達: 社会文化的アプローチの視座』 金子書房。
 館岡康雄, 2006, 『利他性の経済学』 新曜社。
 Vaughn, S. Schumm J.S. & Sinagub, J., 1996, *Focus Group Interview in Education and Psychology*.

London, SAGE Publications. (ヴォーン, S.・シューム, J.S.・シナグブ, J. 井下理 (監訳), 1999, 『グループ・インタビューの技法』 慶應義塾大学出版会。)
 上村佳代子, 2000, 「子どもの認識形成への社会文化的アプローチ」 『心理学評論』 (43) 1, pp.27-39.

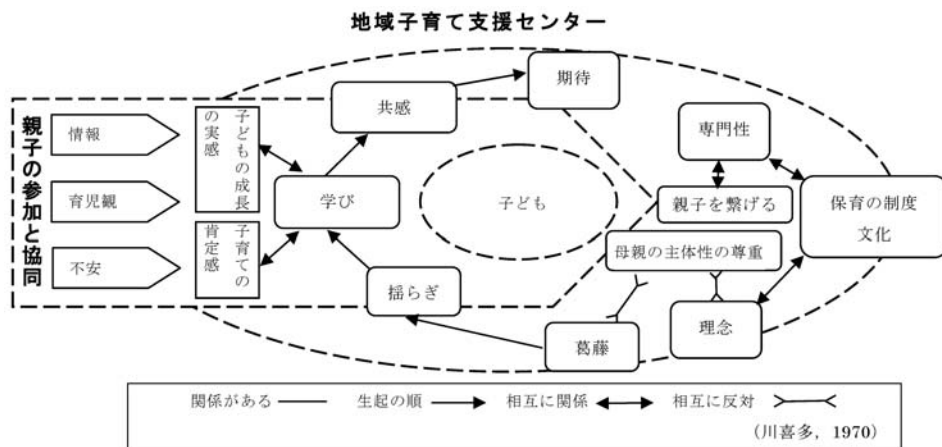


図2 M 地域子育て支援センターにおける保育への保護者の参加と協同によるコミュニティの変容

表5 保護者の意識の変容

時期	質問紙の記述の内容 (抜粋)	中位概念 (抜粋)	上位概念
活動参加前	見守れず、手や口を出してしまう。汚されたくないし、飲食物で遊ばれたくない	しつけ	子育てへの不安
	成長に合わせた教育やしつけ、言葉の掛け方がわからない	教育	
	子どもの言葉が遅い	言葉	
	発達障害があり、毎日しんどい。周りにも相談できない	障害	
	幼稚園の数が足りず、前夜から並ばないと入れない	就園	
	子どもとどこかに行く場所もないし、少し休みたいが預ける場所がない	地域	
活動参加後	叱るのではなく、子どもがわかるように言い聞かせようと思った	学び	子育てに対する肯定感
	子どもの乱暴なふるまいや言葉にヒヤヒヤすることもあったが、先生のアドバイスが参考になり、心に余裕が生まれた	ゆとり	
	言葉が増え、先生に会うのを楽しみにするようになった	成長	
	子どもが友だちを作っていく過程を目の当たりにして感動した	モデル	
	他のお子さんにも元気に話しかけたり、自然に声を掛けてくれるお母さんがいて、自分もとても良い気持ちになった	期待	
このような機会が多くの人に広がると良い	期待	期待	

表6 保育者の意識の変容

インタビューの内容 (抜粋)	中位概念 (抜粋)	上位概念
ゆっくり過ごせる時間を提供できるように、声の掛け方や迎える時の雰囲気を作りたい	雰囲気	理念
昔の公園のようにしたい。子どもたちが他の人を見て学ぶとか、上の子が教えてあげるとか	学び	
良い保育を親が見た時に安心する	安心	専門性
子どもが育っていることの根拠を説明する。エピソードを意味づける	意味づけ	
お母さんたちにも、子どもがちゃんと待てたことを褒めて帰って下さいね、と伝える	繋げる	親子を繋げる
お母さんの反応が直に子どもに出る。方向性を決めるのは子どもの姿		
あんな良い子なのに、なんでお母さんちゃんとしてくれないのかな	葛藤	葛藤
お母さん、こうやったら良いのに、と思って、非難の言葉をいっぱい持っていた	非難	
親子が主体者だから私たちも揺らがないといけない	揺らぎ	揺らぎ
お母さんと子どもが選び取る機会を作っていく	主体性	主体性の尊重
絵本ならここにあるよ、と伝えて、あとは親子に任せている		
お母さんたちは、情報を持っている。保育者の意見を加味した情報が欲しい	情報	情報
私も色々学んで気づいていける。困ったケースも見たりしてテップアップしている	学び	学び
良い質で支援を受けた人が、まだどこかに行った時に種になれる	期待	期待