

学位論文

保護者の保育参加に関する研究
—子育て支援における協同的な学びの視点から—

島 津 礼 子

広島大学大学院教育学研究科

2014 年

【目次】

第1章 問題の所在 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	3
第1節 わが国における子育て支援の潮流と課題	
第2節 保護者の保育参加における協同的な学び	
第3節 研究の目的	
第2章 保護者の保育参加 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	10
第1節 わが国における保護者の保育参加の現状―諸外国の実践との比較―	
第1項 諸外国における保護者の保育参加	
第2項 わが国における保護者の保育参加の現状	
第2節 保護者の保育参加に対する意識調査	
第1項 調査概要	
第2項 調査結果	
第3項 考察	
第3章 研究の方法 ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・	33
第1節 理論的枠組み	
第1項 協同的な学びとロゴフの発達観	
第2項 ロゴフの3つの概念	
第3項 コミュニティの変容	
第2節 研究の方法	
第3節 先行研究の検討	
第4章 保育のコミュニティへの親子の参加 ・・・・・・・・・・・・・・・・	45
―地域子育て支援センターへの親子の参加により生起する学びと揺らぎ―	
第1節 地域子育て支援センターの活動	
第2節 A 地域子育て支援センターの概要	
第3節 A 地域子育て支援センターの研究手法	
第4節 親子の参加の過程と保護者とスタッフによる協同的な学び	
第1項 親子とスタッフで作る遊びと保育の場所	
第2項 保育のコミュニティの成員としての学び	
第3項 保護者とスタッフが抱いていた前提を超えて	
第5節 A 地域子育て支援センターのコミュニティの変容	
第1項 新しい子育て観の積み上げと揺らぎを経た学び	
第2項 KJ法による分析	
第6節 小括	
第5章 子どもと保育者のコミュニティへの保護者の参加 ・・・・・・・・	73
―幼稚園の保護者の「保育参加」における協同的な学び―	
第1節 保護者の「保育参加」	
第2節 B 幼稚園の概要	
第3節 B 幼稚園の保護者の「保育参加」の研究手法	
第4節 保護者の参加の過程と協同的な学び	

- 第1項 限られた参加の場としての「保育参加」
- 第2項 「お父さん先生」, 「お母さん先生」の学び
- 第3項 より深い子ども理解へ
- 第5節 B 幼稚園のコミュニティの変容
 - 第1項 コミュニティの揺さぶりから生起する保育の省察
 - 第2項 KJ法による分析
- 第6節 小括

第6章 子どもと保育者のコミュニティへの保護者のコミュニティの参加・・・・・・・・・・96
 —認定こども園の保護者会活動における保護者の参加の過程—

- 第1節 保育所幼稚園等の保護者会
- 第2節 C 認定こども園の概要
- 第3節 C 認定こども園保護者会の研究方法
- 第4節 C 認定こども園保護者会が再編された背景
- 第5節 保護者の参加の過程と協同的な学び
 - 第1項 保護者による参加方法の選択
 - 第2項 コミュニティを構成する責任の主体として
 - 第3項 「子どもの主体性の育ち」の「専有」
- 第6節 C 認定こども園の保護者会の再編によるコミュニティの変容
 - 第1項 思いを伝え合うことによるコミュニティの変容
 - 第2項 KJ法による分析
- 第7節 小括

第7章 総合考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・115

- 第1節 総合考察
 - 第1項 保護者の保育参加の意義
 - 第2項 保護者の保育参加の課題
 - 第3項 子育て支援への示唆
- 第2節 本研究の限界

資料 (質問紙)
 引用参考文献
 謝辞

第1章 問題の所在

第1節 わが国における子育て支援の潮流と課題

わが国において、国の施策として本格的に実施された子育て支援策は、1994年のエンゼルプラン¹に始まる。エンゼルプランと、さらなる子育て支援サービスの充実を目的とした新エンゼルプラン²が、少子化対策として策定されたことは論を俟たない（汐見, 2008 ; 丸山, 2009 など）。エンゼルプランに関する諸文書には、子育て支援の本質となる概念が明らかにされておらず、子育て支援が「これまでのわが国の子育ての周辺環境と、それを支える考え方, 思想を変えていく営みであるという, より大きな視点からの意義や構想（汐見, 2008）³」が示されないまま、保育機能の拡充という技術主義に陥ったことを汐見（2008）は指摘している。それは、支援という営みの発展がどのような社会変化や、人々の価値観の変容をもたらすのかという長期的な展望に欠けていたことを意味している。

その後の子育て支援のための主要な施策⁴を顧みると、待機児童の解消を目標として、乳幼児保育の拡大、保育時間の延長、病後児保育、預かり保育などが実施されてきた。それらの施策では、ワークライフバランスの見直しや、専業主婦にも届くきめ細やかな支援などの観点を取り入れられた。これらの施策は、保護者の子育ての労力や負担感を軽減するために、子育て支援の時間・空間・人的資源の量的拡大を目的としたものと言えるであろう。しかし、子育て支援の量的拡充が、子どもの養育や託児としての機能を果たす反面、子育て支援サービスを楽しむ者としての、保護者の認識を醸成した側面もある。子育て支援策が、保護者から育児のための時間を奪ったことで、子育てを楽しみ、親として過ごし親として育つ機会を奪ったことにも批判が生じている（原田, 2002 ; 野澤, 2007）。これは子育て支援が、ともすれば保護者の主体性や将来的な自助努力の発揮を妨げるという指摘である。

今日多用されている「子育て支援」や「保護者支援」、「家族援助」という言葉が示す通り、現行の子育て支援の方策は、保育所幼稚園等の保育者が、家庭の子育てを補い、援助することが前提となっている。すなわち、子育て支援の枠組みにおいて、保育者は保護者の子育てを支援し、助言を与え相談に応じる「支援者」であり、保護者は支援を受ける「被支援者」とされる。ゆえに、支援の方向性は、「支援者」側の意図する目的（厚生労働省, 2008a など⁵）に向けられ、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（舘岡, 2006）⁶。これまでの子育て支援の研究においても、「支援者」である保育者が、「被支援者」である保護者を支援する中で、保護者の意識や行動がどのように変容したのか、家庭の状況がどのように改善されたのか、それにより子どもがどのような利益を得たのか、という点に主眼が置かれてきた（浅井ら, 2009a ; 柏女

ら、2011 など)。このような視点が、「子どもの育ちに関する様々な問題の原因を家庭教育だけに帰着させ、親の責任だけを強調すること（家庭教育支援の推進に関する検討委員会、2012）⁷⁾」に繋がりがねないという危惧も生じている。

第2節 保護者の保育参加における協同的な学び

子どもの養育に対して第一義の責任を負う保護者と、保育所幼稚園等での保育を担う保育者とが、子どもを「共に育て合う（厚生労働省, 2008b ; 文部科学省, 2008b) 8, 9」保育の必要性が提唱されている。この概念が示された背景には、以下の点が挙げられる。第一に、保護者と保育者の双方が、子どもの成長や発達、課題などを共有し、互いの保育理念や保育観を尊重し理解し合うことが信頼関係を形成し、さらに子どもの最善の利益¹⁰に繋がるという点（厚生労働省, 2008b）である。第二に、家庭での子どもの養育と、保育所幼稚園等での保育に連続性がもたらされることにより、子どもの生活がより豊かなものになること（文部科学省, 2008b）がある。第三に、保護者と保育者が、子どもへの愛情や成長を喜ぶ気持ちを共感し合い、理解や協力のもとで子どもを育てることが、保護者の気持ちを安定させ孤立などを防ぐ、子育て支援に繋がること（厚生労働省, 2008b）が挙げられる。このように、「共に育て合う」保育とは、子どもの育ちのみならず、保護者への支援も含意した概念である。子どもを「共に育て合う」という認識は、保育所幼稚園等における保護者との日々の相談や対話、保育参観などの行事、保護者会活動などの、保護者が保育に触れ、参加し協同する活動の中で培われることが示されている（厚生労働省, 2008b）¹¹。

保護者にとって自児の乳幼児期は、自身の子育て観や子ども観を形成する時期である。そして、保育所幼稚園等の、保育という社会文化的な実践を行う集団に参加することにより、自らの子育て観や子ども観を肯定したり、見直すことができるようになる。保護者と保育者が関わり、共に保育を行う活動においては、「支援者」とされる保育者にも、気づきや発見、省察による学び¹²が生起していることが示唆されている（松永, 2005; 東内, 2013）。

つまり、保育へ保護者が参加することによって生じる、保護者と保育者の双方の学びを明らかにすることにより、一方が他方を支援するという前提を離れ、子育て支援の取り組みを、両者の協同的な学び¹³が生起する機会として捉えることができる。

第3節 研究の目的

本研究では、保護者が保育に参加する取り組みに焦点を当て、そこで生成される保護者と保育者による協同的な学びを明らかにすることを目的とする。とりわけ本研究においては、子育て支援として行われている取り組みに焦点を当てる。子育て支援の取り組みに保護者が参加することにより生起する、保護者と保育者の協同的な学びを明らかにすることは、「支援者」、「被支援者」という支援の前提を離れた、新たな視座を提示できると考える。それは、保護者と保育者が子どもを「共に育て合う」認識の形成のみならず、社会において子育て自体を温かく見守る視点や、子育てを社会の責務とする価値観に通じるものだと考える。

本研究では、研究の対象として3つの実践を取り上げる。第4章では、主に在宅で子育てをしている親子が利用する、地域子育て支援センターの活動を取り上げる。第5章では、幼稚園において保護者が日常の保育を体験する、「保育参加」に焦点を当てる。そして、第6章では、認定こども園の保護者会が再編された過程に着目する。これらの実践は、いずれも子育て支援の取り組み、あるいは子育て支援の要素を含む取り組みである。

子育て支援には、間接的支援と直接的支援とがある。間接的支援は、育児休暇、子ども手当など、子育て環境や制度を整備する支援である。直接的支援は保護者の子育ての労力、負担感を軽減するための支援である（諏訪，2014）。直接的支援は、保育者等が保護者に代わり子どもを保育する取り組み（通常の保育、預かり保育、一時保育など）と、保護者が保育に参加する取り組み（保育参観、「保育参加」、保護者会など）に分けられる。Epstein（2001）は、保護者の参加を形態により6つのレベルに分類している。表1-1は、わが国における現行の子育て支援策と、保護者の参加形態の関係を表したものである。その分類では、上記の3つの実践はいずれも、コミュニケーション、保護者との連携、保護者の学びの促進という諸要素を含む、保護者の主体的な活動に分類される。

本研究では、保護者が保育に参加することを総称して、保育参加と表す。保育所幼稚園等において、保護者が日常の保育に参加する行事は、「保育参加」と表して区別することとする。

表 1-1 現行の子育て支援策における保護者の参加の形態

子育て支援（直接的支援）		
保護者に代わり子どもを保育する支援	保護者が保育に参加する支援	
保育所 幼稚園	コミュニケーション	懇談，おたより帳・連絡帳，園からの「おたより」，ウェブサイト，メールなどの活用
認定こども園 家庭的保育制度	保護者との連携	メール配信，ファミリー・サポート・プログラム，家庭訪問，懇談会，保育参観
夜間・休日保育	保護者の学びの促進	講演会，ポートフォリオ，カリキュラムに関する説明
延長保育 預かり保育	保護者の主体的な活動	地域子育て支援センターや「子育てひろば」への参加 保護者会活動，「保育参加」，絵本の読み聞かせ 保育所・幼稚園の安全性や環境を維持するための活動
病児・病後児保育	方針決定への関与	理事会，委員会などの組織の編成
ファミリー・サポート・センターなど	地域との協同	学校や企業との連携，地域に貢献できる取り組み

筆者作成

 <第1章 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な方向について」
<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（1999）「重点的に推進すべき少子化対策の具体的実施計画」
http://www1.mhlw.go.jp/topics/syousika/tp0816-3_18.html
 （2014年7月11日情報取得）.
- 3 汐見（2008）p.8.
- 4 「少子化対策プラスワン（厚生労働省，2002）」，「子ども・子育て応援プラン（厚生労働省，2003）」，「次世代育成支援対策推進法（厚生労働省，2005）」など。
- 5 厚生労働省（2008b）pp.182-192，文部科学省（2008a）pp.12-13.
- 6 舘岡（2006）pp.70-83.
- 7 家庭教育支援の推進に関する検討委員会（2012）p.4.
- 8 保育者が「保護者の我が子に対する思いや保育所に対する期待を把握し，尊重した上で，子どもの最善の利益を第一義にした「共に育て合う保育」を行う」必要性が述べられている（厚生労働省，2008b）p.205.
- 9 厚生労働省（2008b）p.205，文部科学省（2008a）p.13，文部科学省（2008b）p.236.
 文部科学省（2008a）（2008b）では「保護者が，幼稚園と共に幼児を育てる」と表している。
- 10 1989年に国際連合が採択し，1994年に日本政府が批准した「児童の権利に関する条約」（通称「子どもの権利条約」）の第3章第1項に定められている「子の福祉」の判断基準を考慮すべきであるとされている。その内容は「子どもの年齢，性別，背景その他の特徴」，「子どもの確かめ得る意見と感情」，「子どもの身体的，心理的，教育的及び社会的ニーズ」，「子どもを保育する者（保護者や保育者）が子どものニーズを満たす可能性」などである。
- 11 厚生労働省（2008b）p.183，p.205.
- 12 ここで述べる「学び」とは，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，人が家庭，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。ロゴフは，共同行為過程を広義に捉え，会話，教育的場面，共同学習のみならず，物理的に共存していない状態での分散的活動（通信，読書，回想的会話）なども含むとする。そして，人の認知と学習は，個人間のやり取り，世代間の共同行為の中で生起すると位置づける（田島，2003，pp.28-31）。
- 13 「協同的学び（collaborative learning）」は，ヴィゴツキー（Vygotsky, L. C.）の発達の最近接領域の理論と，デューイ（Dewey, J.）のコミュニケーションの理論に基づいており，文化的，社会的実践の認識活動に重点が置かれ，意味と関係の構築のための学び

が重要視される（佐藤，2012）。佐藤（2012）は、「協同的学び」が成立する要件として、教科の本質に即した真性の学び，創造的で挑戦的な要素を含むジャンプのある学び，学び合う関係の3項目を挙げている。

第2章 保護者の保育参加

第1節 わが国における保護者の保育参加の現状―諸外国の実践との比較―

第1項 諸外国における保護者の保育参加

Joynes (2005) は、学校教育への保護者の参加 (parental involvement¹) を「保護者が、子どもの教育の過程に参加して経験を共にすること (Joynes, 2005) ²」と定義している。これに準じ、本研究での保護者の保育参加を「保護者が、子どもの保育の過程に参加して経験を共にすること」と定義する。保育や就学前教育への保護者の参加については、諸外国でも重視される傾向にある (OECD, 2012)。諸外国においては、保護者が主体となって保育を行う施設や、保護者が参加する運営委員会が設置されているなど、多様な参加の方法が見られる (表 2-1)。以下では、諸外国において、保護者が子どもの教育や保育に参加する理念や背景を概観する。

OECD (1997) は、子どもの教育への保護者の参加が重視される社会的背景を、次のように整理している。第一に、子どもの教育へ保護者が参加し関与することは、権利もしくは民主的価値とみなされる。フランス、ドイツ、デンマークなどでは、子どもの教育に対する保護者の権利が法制化されている。第二に、市場主義理論に基づき、保護者が自らを消費者と捉え、子どもの教育の場として選択した学校に対して影響力を及ぼす可能性である。これは、説明責任の主体としての学校の責務を強調し、教育の効果をより効率的なものに押し上げようとする意図を持つ。財政的側面から、保護者が学校のコスト削減のための人的資源となる場合もある。

上記とは異なり、子どもの利益に資するという観点から、保護者の参加が捉えられる場合もある。子どもの教育到達度や成績の引き上げに、保護者の参加が寄与するとみなされる。保護者が子どもと共に宿題や、読み書きの練習を行うなど、学習を支援し、カリキュラム面をカバーする方法も多くとられる。これは、保護者自身の生涯教育へと繋がり得る可能性も持つ。若年層では、反社会的行為や、不登校、引きこもりといった問題に対して、保護者が解決に向けた援助を学校に要請する場合もある。そのほかの背景として、家庭から学校への情報公開の要請、学校が危機にある家庭へ援助を行うなどのケースもある (OECD, 1997) ³。

一般的に、子どもが低年齢であるほうが、教育への保護者の参加は高い傾向にある。これは、子どもの教育段階が上がるにつれて、教育に対する保護者の関心が薄れるという意味ではなく、保護者の教育への参加や貢献が、学校の選択や授業料の支払いなどの、別の

方法に代わるためである（OECD, 1997）⁴。保護者が学校を専門的・官僚的組織だと捉え、疎外感を持つことも、保護者が教育に参加する障壁となり得る（Hornby, 2011）。

保育における保護者の参加は、教育への保護者の参加が行われる背景と軌を一にしながらも、異なる部分もある。保育における保護者の参加は、保育の質の向上と関連付けられている（OECD, 2012）⁵。わが国を含む各国において、保育の質の向上が重要な政策課題となっている理由には、人道的な要請と、経済的な要請という二側面が指摘されている（池本, 2014）。人道的な要請は、子どもの権利と保護者の教育権を保障するために取り組まれる。一方の経済的な要請は、わが国においても懸念されている少子高齢化とそれに伴う労働力不足を解消するための、保育の量的、質的拡充の必要性によるものである。

諸外国において保護者が保育や幼児教育に参加する取り組みが生じ、継続されてきた理由や背景には、保育に保護者が参加することで、保護者の意向に沿った保育ができることや、行政による認可や補助金などによる後押しがあったことが挙げられる（池本, 2014）。しかしながら、わが国においては、保護者の保育参加は、推進されているとは言えない状況にある。次項において、わが国における保護者の保育参加の現状を整理する。

表 2-1 諸外国における保護者の保育参加の実施形態

参加の手段・方法	実施国とその形態
義務として 法制化	<p>フィンランド：デイケアセンターの目的は、個々の子どもに応じた調和のとれた発達を促すように、保護者の子育てを支援することである。また、教育の提供は、保護者との協同で行う。</p> <p>韓国：中央、地方行政制度の双方において、保護者が参加することを明記している。保護者との協同と対話が、保育の質保障や保育者養成課程、保育者研修でも重要であることが示されている。</p> <p>オランダ：全ての保育サービスにおいて、保護者部局が設置され、保育の質の維持に努めている。</p>
保護者の権利	<p>スペイン：保護者の参加、教育に関与する保護者の権利が憲法に明記されている。</p> <p>スロベニア：保護者は、就学前教育施設における活動の編成に関与する権利を持つ。また、子どもの発達に関して、保育者が継続的に情報を取得できる権利を持つ。</p> <p>スウェーデン・ドイツ（ノルトライン・ヴェストファーレン州）：保護者と保育者が年に一度程度、子どもの発達に関する懇談を行う。</p> <p>ノルウェー：幼稚園と保護者が協力して保育ができるよう、両者により編成された協議会が設置されている。</p> <p>チェコ共和国：保護者の参加が、カリキュラムに組み込まれている。それによれば、学校と家族のパートナーシップは、信頼関係や相互理解、支援と協力を基盤としたものであり、それ故に、保育者は注意深く子どものニーズを把握し、それに応えていく努力を要するとされている。保護者は、幼児教育に関与する権利を持ち、子どもの発達に関して、情報を受け取る権利を持つ。</p> <p>アイルランド：カリキュラムに「保護者と家族」という項を設け、「保護者と家族を尊重し関与していく方法には、先進的なアプローチを必要とする」と示されている。</p> <p>ポーランド：幼稚園に方針や教育内容、予算編成、管理者を協議する機能を持つ保護者委員会が設置されている。カリキュラムには、教師が保護者に対して、幼稚園の活動、カリキュラム、子どもの発達を知らせる義務を持つことが示されている。</p>
保護者の参加を 推進するための 財源を投入	<p>メキシコ：保護者組織に財源が投入され、保育環境の改善などに使われる。</p> <p>日本：学校理事会の運営に資金が使われている。</p> <p>オーストラリア：保護者と保育者により運営されているプレイグループは、オーストラリア政府によって資金提供されているプレイグループ連盟により運営されている。同時に政府は、先住民族であるアボリジニおよびトレス島嶼民族の保護者を対象としたプログラム、保護者がチューターとして活動できるプログラムを持つ。</p> <p>アメリカ合衆国：虐待防止プログラムに財源が投入されている。1994年より開始された、ヘッド・スタート・プログラムを発展させた、潜在的虐待防止プログラムは、子どもたちを潜在的な虐待とそれを取り巻く諸問題から守ることを目的としている。</p>
保育・幼児教育に 財源を投入	<p>日本：保育士の保護者支援に関する専門性を向上させるための予算が組まれている。</p>

	<p>カナダ（ブリテッシュ・コロンビア州）：ファミリー・リソース・プログラムが提供されており、家族の成長、遊びを中心とした学習、文字の習得、親教育、情報交換などを実施している。</p>
<p>保護者が 保育施設の 設置者・供給者</p>	<p>ニュージーランド：プレイセンターは、保護者により運営されている。政府により認可を受けたプレイセンターには、補助金が支給されている。</p> <p>韓国：15家族以上の参加により編成が可能な、共同保育施設があり、養成された保護者が運営している。これらの保護者は、ボランティアとして幼稚園で保育のサポートをすることができる。</p> <p>ノルウェー、スウェーデン：保護者が幼稚園を設置することができる。開設に際し必要な資金と備品の提供を受けることができる。ノルウェーでは全施設の11.6%、スウェーデンでは全施設の4.6%が、保護者または保護者と保育者との協同により設置されている（2009年）。</p> <p>ドイツ：保護者は、資金提供を受けて保育施設を開設することができる。全施設の8.7%が保護者により運営されている（2010年）。</p> <p>イギリス：登録することにより、自宅で保育施設を開設することができる。</p> <p>アイルランド：個人のプレイグループと、地域のプレイグループとがあり、開設にあたり補助金が支給される。子どもに探究や発見を促す多くの機会が提供されている。</p> <p>日本：保育施設で一日保育者の役割を担う体験が提供されている。インターンとして、保育者の専門性や子どもの教育を学ぶことができる。保育者と保護者の信頼感が形成される。</p> <p>メキシコ：保護者がボランティアとして保育施設において、自らの得意なことを見せる授業がある。</p> <p>スロベニア：運動会や他の行事の計画を保護者が行うことにより、保護者と保育者との相互理解や協力関係が形成される。</p>
<p>保育政策の 助言者として 保護者と連携</p>	<p>ノルウェー：保護者の意見を幼児教育に反映させていくための、FUBという部局が政府に設置されている。すべての保育施設は、保護者委員会を持っている。</p> <p>ドイツ：保護者と保育者との集会在持たれ、保護者の代表を選出するとともに、重要事項が決定される。</p> <p>日本：2004年に学校理事会が設置された。これには、保護者と地域の代表が参加することができる。</p> <p>韓国：中央政府、地方自治体のいずれにおいても、幼児教育、保育政策の協議に関して保護者の代表を含むことが義務付けられている。また40人以上の子どもを保育する施設では、運営を協議する委員会を設置しなければならない。幼児教育推進計画が立案され、2012年より個人の幼稚園でも、管理委員会を設置することとなった。</p>
<p>幼児教育カリキュラムの設定に 保護者が関与</p>	<p>フィンランド：Core Curriculum of Pre-primary Education（2010）の中で、保護者が教育の計画や評価に関わることの重要性が述べられている。保育者と保護者が協力してカリキュラムが編成され、保育者は家庭においてカリキュラムを実践する方法も提供する。</p> <p>韓国：カリキュラムの諮問委員会に保護者の代表が参加している。</p> <p>スペイン：カリキュラムの計画や実施に保護者が協力している。</p> <p>日本：『幼稚園教育要領』には「家庭との連携にあたっては、保護者との情報交換</p>

	の機会を設けたり、保護者と幼児との活動の機会を設けたりなどすることを通じて、保護者の幼児期の教育に関する理解が深まるようにすること」とされている。
保護者の参加を推進するための保育者の研修	ノルウェー ：2006年『多言語使用家庭の子ども』というハンドブックを作成し、二言語の子どもの発達について、事例を含めて解説している。
保護者への教材の供給	オランダ ：家庭に子どもの言語発達を促すための本やCDを供給している。 スペイン ：Edduca3プログラムでは、0歳から3歳の子どもの持つ保護者を対象として、子どもの教育と発達のため、ウェブサイトから学習素材、専門家の助言の提供がなされている。 アメリカ合衆国 ：テレビアニメ（Curious George）により、家庭での遊びの事例や子育て環境が示されている。この運営の一部には、国家予算が充てられている。また Sesame Street のウェブサイトによっても、同様の情報提供がなされており、政府が一部の資金提供を行っている。これらの効果、とりわけセサミストリートの効果については、いくつかの縦断的研究によって、40年以上に亘りその影響が継続し、就学前のレディネスに対しても有効であったことが明らかにされている。 イギリス ：2002年より、公共放送であるBBCにより CBeebies という番組が開始されている。この番組に関連したウェブサイトでは、親子で遊べる歌やゲームなどが提供されている。2011年からは、さらに CBeebies Grown-ups が加わり、子育てへの助言がなされている。 インド ：保育施設に通う子どもには、年齢に適したおもちゃと冊子が提供される。
保護者が施設評価に関与する	日本 ：2007年に学校評価制度を導入した。評価者は、保護者や地域住民により構成される。評価は、まず保育者らの自己評価によってなされ、保護者らがそれに同意するかどうか判断するものである。 韓国 ：2005年より、地方自治体の管轄による保護者のモニタリング・グループが編成されている。このグループは、保育施設の改善を目的として、施設を訪問・評価して報告するものであり、少なくとも3か月に一度の割合で実施されている。
保護者の参加について評価を実施	オーストラリア ：National Quality Standard により、2012年よりロング・デイケア、ファミリー・デイケア、就学前教育施設、放課後ケアサービス施設において、家庭や地域との連携について評価されている。さらに、Home Interaction Program for Parents and Youngsters が実施されている。 韓国 ：保護者の参加は、幼稚園・保育所の双方において、保育の質に関連する一つの指標と捉えられている。指標には、保育施設と家庭・地域との連携や、提供されている親教育のプログラム、保護者との情報交換の方法などが含まれる。さらに、施設は保護者に対して、満足度を計る質問紙を作成し実施することになっている。 オランダ ：幼児教育部門の調査官が、保護者への子どもの発達に関する情報の提供、保護者の参加の状況、保護者の満足度などについて調査報告している。

(OECD, 2011)⁶より訳出（要約）

第2項 わが国における保護者の保育参加の現状

Epstein (2001) の分類によれば、保護者が教育に参加する取り組みは、学校と保護者

のコミュニケーションをはじめとして、保護者が学校の教育課程や運営方針の決定に関与するに至るまでの幅広いものである。高次のレベルの取り組み内容は、低次のレベルの内容を包摂している。Epstein（2001）の分類は、主として学校教育分野での実践を対象として作成されていることから、これをわが国における保育、幼児教育の実践から捉え直し、表 2-2 に示す。

表 2-2 わが国における保護者の保育参加の形態

<p>レベル 1：コミュニケーション 子どもの成長に関して、保育所幼稚園等と家庭間の効果的なコミュニケーションの方法を構築する</p> <p>事例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者との日常的なコミュニケーション ・おたより帳・連絡帳，ニュースレター，ウェブサイト，メールなどの活用 ・保育園幼稚園等の方針やカリキュラム，行事に関する情報の提供 ・言語サポートが必要な家庭への支援 <p>期待される効果</p> <p>子ども</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者と保育者の信頼感の醸成 <p>保護者</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保育所幼稚園等の方針を理解する ・子どもの成長に気付き関心を持つ ・子どもの課題に効果的に応える ・保育者との関係を構築し，意思疎通が容易になる <p>保育者</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者の価値観の多様性を理解するとともに，コミュニケーションの能力を伸ばす ・保護者のコミュニケーション・ネットワークを活用できる ・保護者の子育て観を知ることができる <p>課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・読みやすさや明瞭さ，形式，頻度などについて適切か再考する ・日本語を母語としない保護者への配慮 ・コミュニケーションの方法を双方向にする
<p>レベル 2：保護者との連携 子育てのための家庭内の環境を整える</p> <p>事例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの年齢や発達に対応した健康や栄養についての情報提供や活動を行う（ワークショップ，講演会，メール配信など） ・虐待防止や若年の保護者などに対するファミリー・サポート・プログラム ・入園時や学校への移行期における家庭訪問，保育者と保護者による懇談会 ・保育参観

<p>期待される効果</p> <p>子ども</p> <ul style="list-style-type: none"> ・家庭における生活の質の向上 <p>保護者</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子育てに対する自信を深め、子どもの発達を理解する ・保育園幼稚園等ならびに他の保護者に対する共通の理解が得られる <p>保育者</p> <ul style="list-style-type: none"> ・家庭の背景や文化、関心事、目標、ニーズ、子育て観について理解する ・多様な家庭環境を認識する
<p>課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・参加していない家庭への情報の周知 ・参加していない保護者の動機付け

<p>レベル3：保護者の学びの促進</p> <p>カリキュラムに基づいた子どもの学びや発達を促進するために、家庭でできる方法を提供する</p>
<p>事例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保育所幼稚園等における子どもの学びの状況を知らせる ・ポートフォリオの作成 ・保護者が活動の構成やカリキュラムの編成に関与する
<p>期待される効果</p> <p>子ども</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学びのための環境が整う <p>保護者</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保育所幼稚園等のカリキュラムを理解する ・子どもの学びに関心を持つ ・子どもの課題に効果的に応える ・保育者との関係を構築し、保育所幼稚園等ならびに保育者との意思疎通が容易になる <p>保育者</p> <ul style="list-style-type: none"> ・子どもの学びに関心を持つ ・子どもの学びに対する家庭の方針を知ることができる
<p>課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者が関与する条件や項目の設定

<p>レベル4：保護者の主体的な活動</p> <p>保護者からの手助けや支援を促し、組織する</p>
<p>事例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者が、保育者や子ども、他の保護者をサポートする （「保育参加」、絵本の読み聞かせなど） ・保護者会による活動（バザーなど） ・保育所幼稚園等の安全性や環境を維持するための活動
<p>期待される効果</p> <p>子ども</p>

<ul style="list-style-type: none"> ・他の保護者との関わりによる社会性の発達 ・保護者への信頼感の醸成 ・保育環境の充実 <p>保護者</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保育者の仕事内容を理解し、保育者に親しみを抱く ・活動を家庭内でも再現できる ・保育所幼稚園等での活動に関心を抱くことにより、家庭内の子育ての改善に繋がる ・保護者が保育所幼稚園等から歓迎されることで、自身の参加に意義があることを認識し、所属感、自己肯定感を抱く ・ボランティアに関する一定のスキルを獲得する <p>保育者</p> <ul style="list-style-type: none"> ・家庭環境を改善するレディネスとなる ・保護者の能力と保育や子どもに対する関心の程度を知る ・ボランティアの支援により、子どもへのより個別的な対応が可能となる
<p>課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ボランティアを広く募るための情報の周知 ・仕事を持つ保護者に対する活動やミーティング、行事に対する柔軟な対応 ・ボランティア活動の編成、訓練の提供、保育所幼稚園等・保育者・子どものニーズに適応させる ・参加者が肯定感を抱くように対応する ・ボランティアの活動のためのミーティングの設定、支援のための材料、保護者用の部屋の設置

<p>レベル5：方針決定への関与 保育所幼稚園等の方針の決定に保護者が関与する 保護者のリーダーや代表を決める</p>
<p>事例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・助言組織、運営委員会などの組織の編成 ・保育所幼稚園等の改善を目的とした独立した団体の編成 ・コミュニティと繋がるための組織の編成 ・保護者の代表と全ての保護者との関係性の構築
<p>期待される効果</p> <p>子ども</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保護者が保育所幼稚園等の方針決定に関与する効果 <p>保護者</p> <ul style="list-style-type: none"> ・保育所幼稚園等に対する責任の認識 ・保護者の意見の反映 ・経験の共有と他の保護者との関係性の構築 ・保育所幼稚園等、地方自治体、国レベルの方針の認識 <p>保育者</p> <ul style="list-style-type: none"> ・方針決定に関する保護者の意識を知る ・保護者との平等性の認識
<p>課題</p> <ul style="list-style-type: none"> ・様々な保護者の状況とバランスを考慮した組織編成 ・リーダーや代表者から、全ての保護者への情報の還元

レベル6：地域との協同 地域と共通の社会的資源として活動する
事例 <ul style="list-style-type: none"> ・地域の活動プログラムを保護者や家庭にも周知する ・学校や企業などとも協同する ・子どもが地域に貢献できる取り組みを行う
期待される効果 <p>子ども</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地域の繋がり ・保護者と学校を媒介する自身の役割を認識する <p>保護者</p> <ul style="list-style-type: none"> ・地域との協同に対する保育所幼稚園等の方針を理解する ・子どもの成長に気付き関心を持つ ・子どもの課題に効果的に応える ・保育者との関係を構築し、保育所幼稚園等、保育者、地域との意思疎通が容易になる <p>保育者</p> <ul style="list-style-type: none"> ・様々な人々と接し、コミュニケーションの能力を伸ばす ・保護者のネットワークを活用できる ・子どもの発達に対する家庭の価値観を知ることができる
課題 <ul style="list-style-type: none"> ・活動のための資金や、スタッフ、場所の確保および責任の所在の提示 ・参加の機会の公平性・平等性 ・地域と保育所幼稚園等のニーズの整合性

Epstein (2001) ⁷をもとに筆者作成

日本保育協会(2001;2005)が全国の保育所約1,200施設を対象に行った調査によれば、保護者との連携で重視されている方法は、連絡帳・おたより帳(74.3%)、園便り(73.3%)などの文書を用いたやりとり、ならびに降登園時における口頭での連絡(58.2%)などであった。とりわけ、連絡帳については、87.1%の施設が、保護者と保育者の相互理解に役立っていると回答している。このように、保育所では、日々の保育や子どもの様子を連絡帳に詳細に記述して、保護者に伝えている施設が多くみられる。幼稚園では、おたより帳、連絡帳を用いることは任意であり、園の方針や保育者によって用い方は異なる。

家庭訪問を定期的に行っている施設は、17.0%に留まり、必要に応じて行っていると回答した施設は、33.0%であった。家庭訪問については、基本的に家庭内の状況が懸念される場合に行われている。保育参観を実施している施設は、93.0%であり、ほとんどの施設において、保護者が保育を参観できる日が設けられている。参観の日時を決めて実施している施設が、87.0%であり、いつでも保育を参観できるようにしている施設は、12.8%のみであった。「保育参加」の実施率は、地域によって異なるが、都市部の保育所では、66.7%であった。他地域においても、50%から60%の割合で実施されている。保護者会は、保育

所では 88.9%の施設で設置されている（日本保育協会，2005）。そのほか，私立幼稚園の保護者会設置率は 94%であり，国公立幼稚園では，58%であった（池本，2014）。

以上は，主に保育所に関する調査結果であるが，わが国において保護者が保育に参加する主要な取り組みは，連絡帳，おたより帳などの文書による連携や情報の共有，保育参観や「保育参加」，保護者会組織による活動などであることがわかる。

第2節 保護者の保育参加に対する意識調査

第1項 調査概要

島津（2014c）は、保護者の保育参加に対する意識を明らかにすることを目的として、幼稚園2園、認定こども園3園の保護者（n=1,055）と保育者（n=69）を対象とした質問紙調査を実施した。実施時期は、2014年7月～10月であった。記入後封筒に入れて園のアンケート回収箱に入れてもらう方法を用いた。保護者には、1) 子育ての主体と支援の状況、2) 園生活について、3) 保育参加に対する意識、4) 保護者会に対する意識について質問した。保育者への質問紙では、1) 保護者との情報交換について、2) 保護者の傾向について、3) 保護者の保育参加に対する意識、4) 保護者会に対する意識について質問した。それぞれの質問項目に対し、「当てはまらない」、「あまり当てはまらない」、「やや当てはまる」、「当てはまる」の4つの評価尺度で評価してもらい、それぞれ1点から4点の得点を付した。また、保育への保護者の参加に対する意見を、自由記述欄に記入してもらった。調査対象者の基本属性は、表2-3、表2-4の通りである。

表2-3 保護者の基本属性

項目	基本属性			
施設種別	幼稚園 162名	認定こども園 893名		
記入者	母親 97.7%	父親 1.1%	祖父母 0.1%	欠損値 1.1%
記入者年齢	20-24歳 0.3%	25-29歳 7.4%	30-34歳 24.5%	35-39歳 41.2%
	40-44歳 21.8%	50歳以上 4.0%	欠損値 0.8%	
記入者職業	フルタイム 9.0%	専業主婦 60.3%	自営業 2.7%	
	パート・アルバイト 25.3%	欠損値 2.7%		

表2-4 保育者の基本属性

項目	基本属性			
施設種別	幼稚園 14名	認定こども園 55名		
年齢	20-24歳 28.9%	25-29歳 18.8%	30-34歳 8.6%	
	30-34歳 13.0%	40-44歳 2.8%	45歳-49歳 10.1%	
	50歳以上 11.5%	欠損値 6.3%		
平均勤務年数	6.36年			
担当児年齢	0歳児 2.8%	1歳児 2.8%	2歳児 8.6%	3歳児 21.7%
	4歳児 20.2%	5歳児 23.1%	その他 18.8%	欠損値 2.0%
担任種別	担任 68.1%	副担任 10.1%	全クラス補助 8.6%	その他 13.2%

第2項 調査結果

保護者を対象とした質問紙調査において、記入者は、97.7%が母親であった。就業状況は、6割以上の方が専業主婦であったが、フルタイムの就業者が9%であり、パート等を含めると、約35%の保護者が仕事を持っていた。年齢層では、35-39歳の層が最も多く、41.2%を占めた。

保育者を対象とした質問紙調査では、20-24歳の保育者が最も多く、28.9%であった。勤続年数の平均値は、6.36年であり、クラス担任が68.1%であった。両者の回答から得た得点平均値と、自由記述欄に記された意見を以下に示す。

1. 保護者に対する質問紙の結果

<子育てについて>

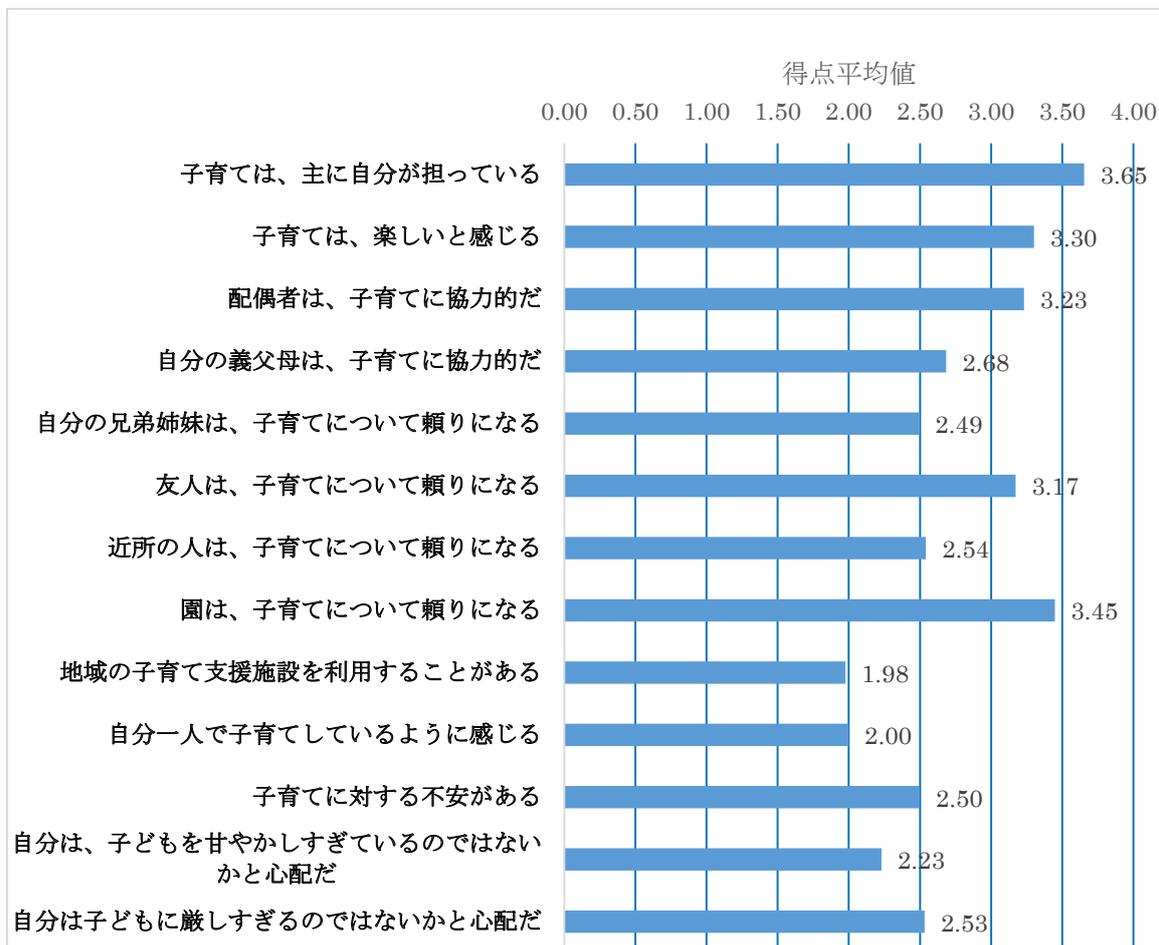


図 2-1 保護者への質問紙調査：子育てについて

子育てを主に担っている人物と、子育てに対する協力や支援の状況を知るために、併せて上記 13 項目の質問を実施した。質問紙への記入者の 97.7%が母親であったことから、子育てを主に担っているのは母親であることがわかった。「子育ては楽しいと感じる」という質問に対する得点平均値は 3.30 点であった。子育てに関して頼りになるのは、配偶者、友人、園が挙げられていた。「園が頼りになる」という得点平均値が最も高く、3.45 点であった。子どもが就園していることから、「地域の子育て支援施設を利用することがある」という質問に対する得点平均値は低く、1.98 点であった。

＜園生活について＞

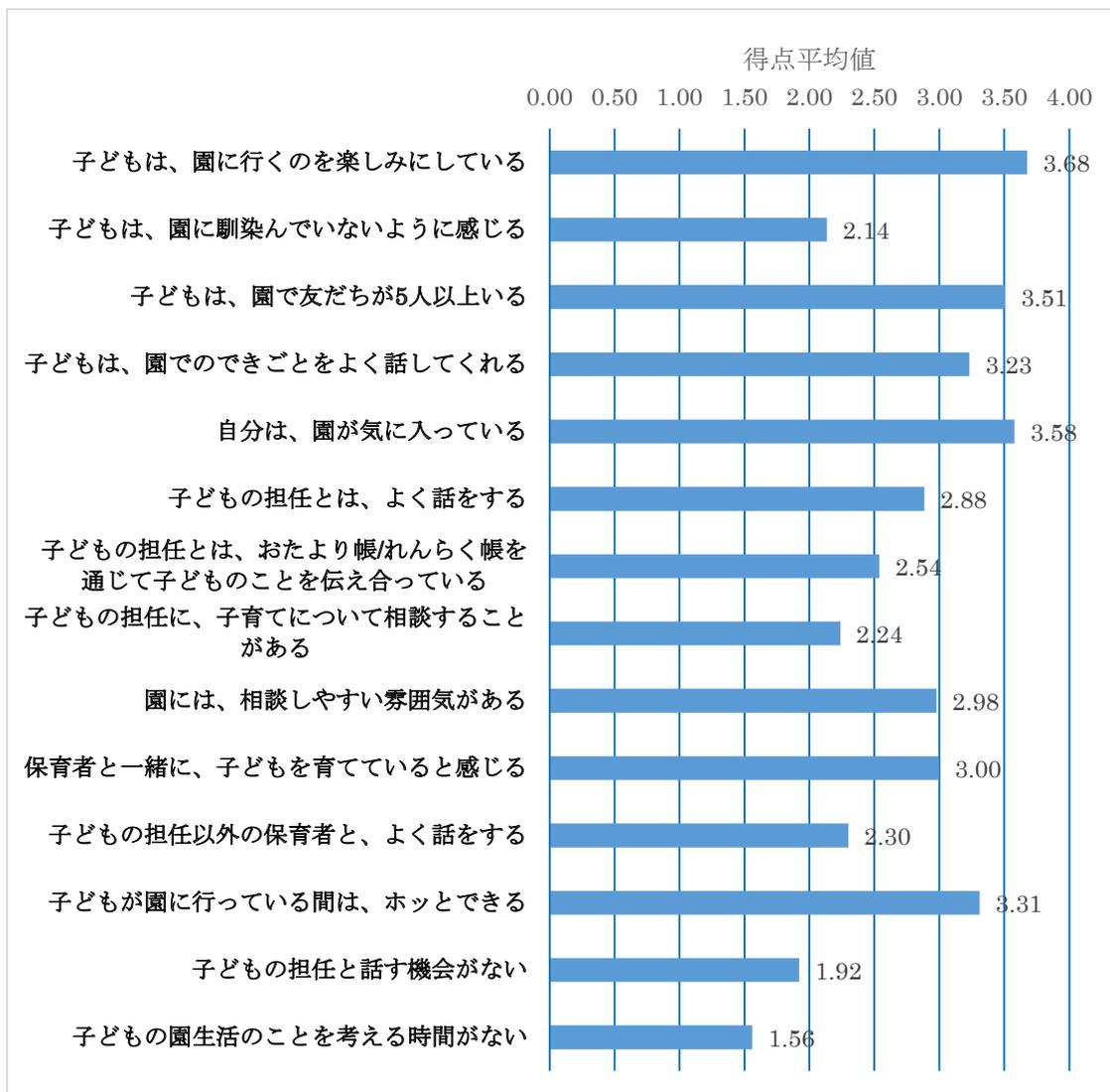


図 2-2 保護者への質問紙調査：園生活について

子どもの園生活について、保護者がどのように感じているかを明らかにするために、上記の14項目の質問をした。「子どもは園に行くのを楽しみにしている」、「子どもは園で5人以上友だちがいる」、「自分は園が気に入っている」などの得点は高く、保護者が園を気に入っており、子どもも園生活を楽しんでいると捉えていることが明らかになった。連絡帳・おたより帳については、用いていない園や、用いていてもあまり活用されていない園など、用い方にばらつきが見られた。「子どもの担任とよく話をする」という質問への得点平均値は2.88点であり、「保育者と一緒に子どもを育てていると感じる」という質問の得点は、3.00点であった。

＜保育について＞

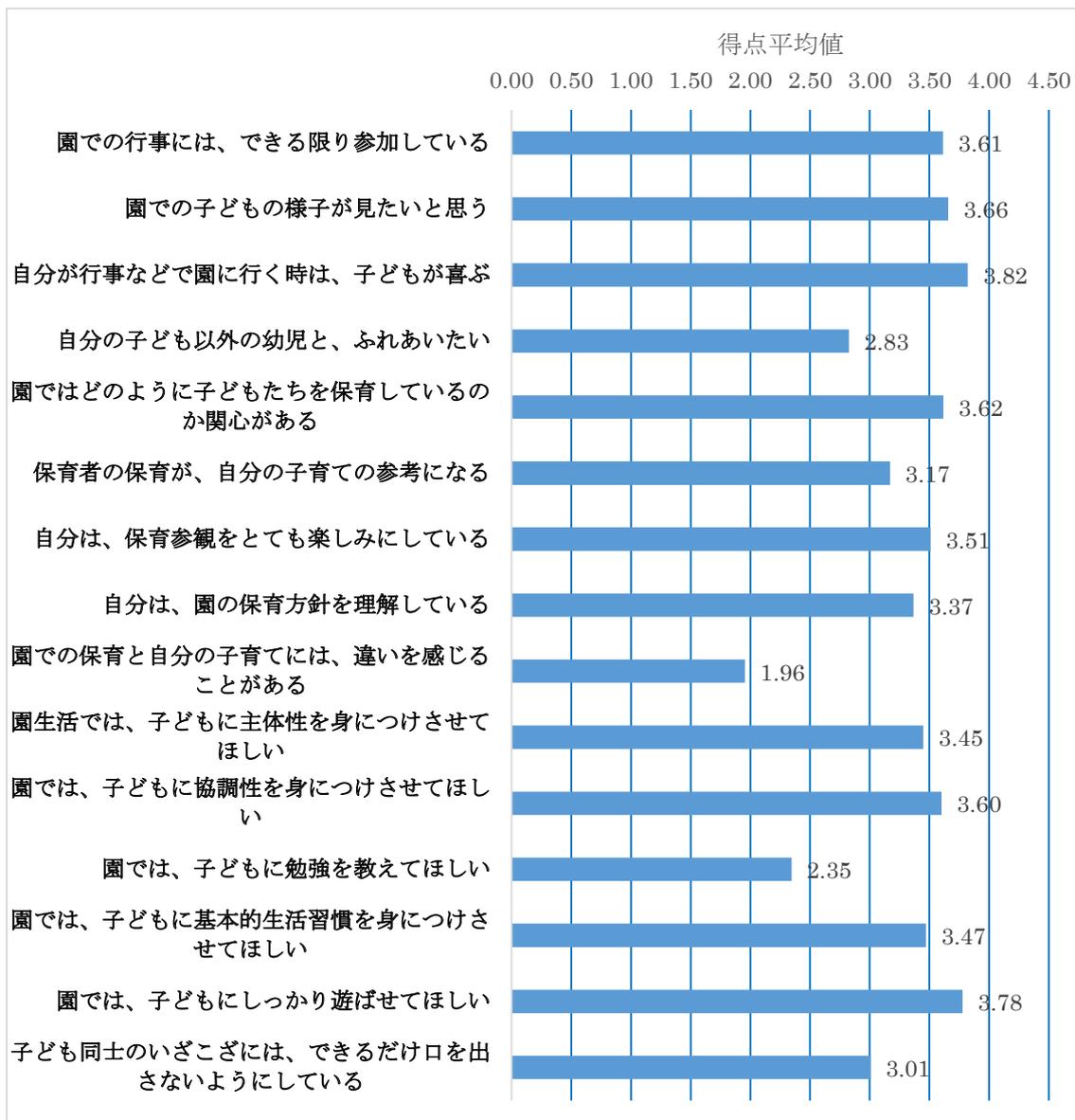


図 2-3 保護者への質問紙調査：保育について

保護者が保育に期待していることを明らかにするために、併せて 15 項目の質問を行った。「園での行事にはできる限り参加している」、「園での子ども様子が見たいと思う」、「自分が行事などで園に行く時は、子どもが喜ぶ」、「園ではどのように保育しているのか関心がある」、「保育参観（参加）をととても楽しみにしている」という質問に高い得点が見られた。「園での保育と自分の子育てに違いを感じることもある」という質問の得点は低い。また、保護者は園で「子どもにしっかり遊ばせてほしい」と考えていた。

＜保護者について＞

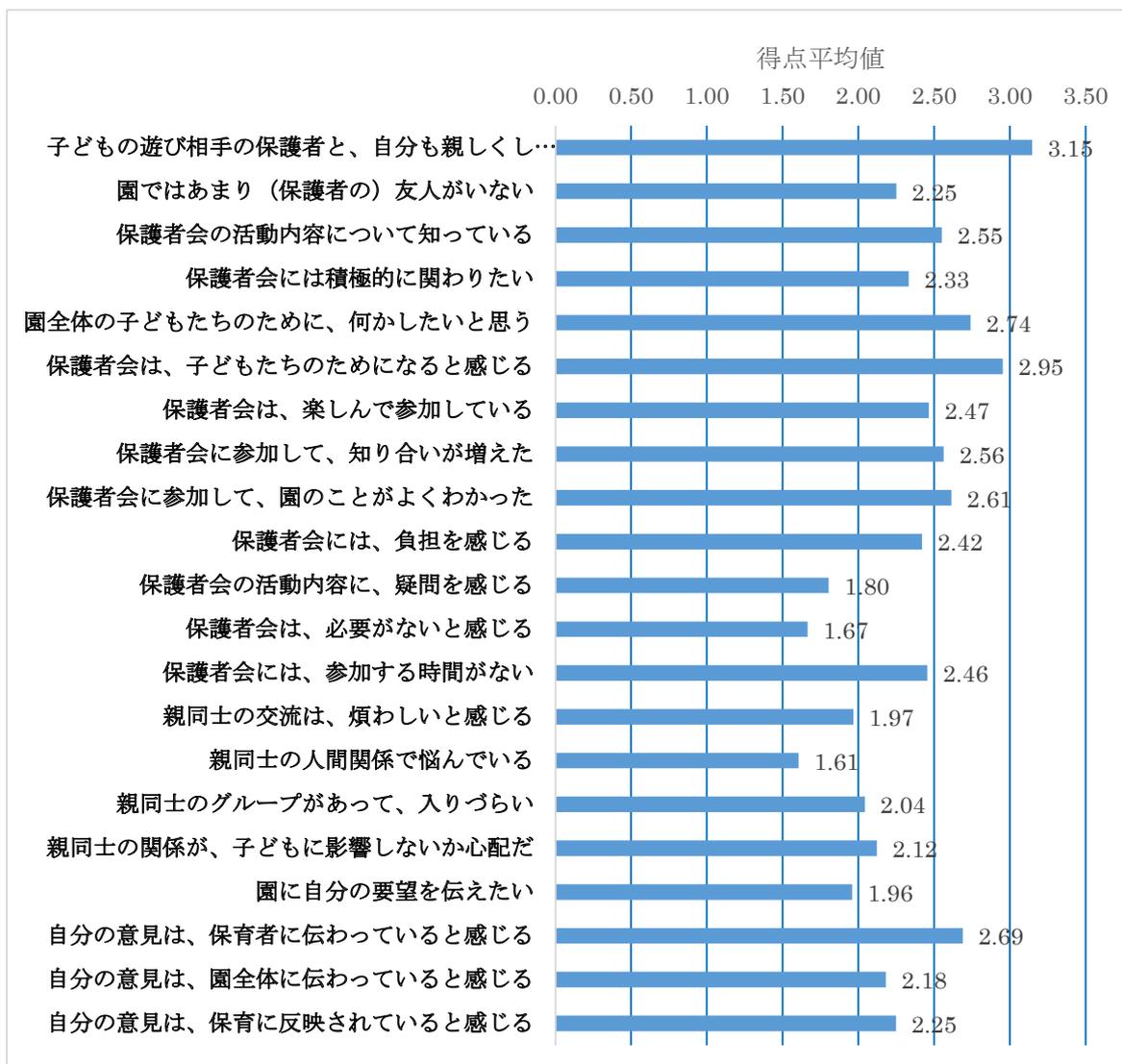


図 2-4 保護者への質問紙調査：保護者について

保護者同士の関係と保護者会に対する質問を行った。「子どもの遊び相手の保護者と、親しくしている」という保護者が多く、得点は3.15点であった。「園全体の子どもたちのために何かしたい」という質問に対する得点平均値は、2.74点であった。「保護者会は必要がないと感じる」という質問に対する得点は低いものの、「保護者会活動に参加する時間がない」という質問への得点平均値は、比較的高く2.46点となっている。「自分の意見は、保育者に伝わっていると感じる」という質問の得点は2.69点であった。意見が「園全体に伝わっていると感じる」という質問に対する得点は、2.18点であった。

2. 保育者に対する質問紙の結果

<保護者との情報交換について>

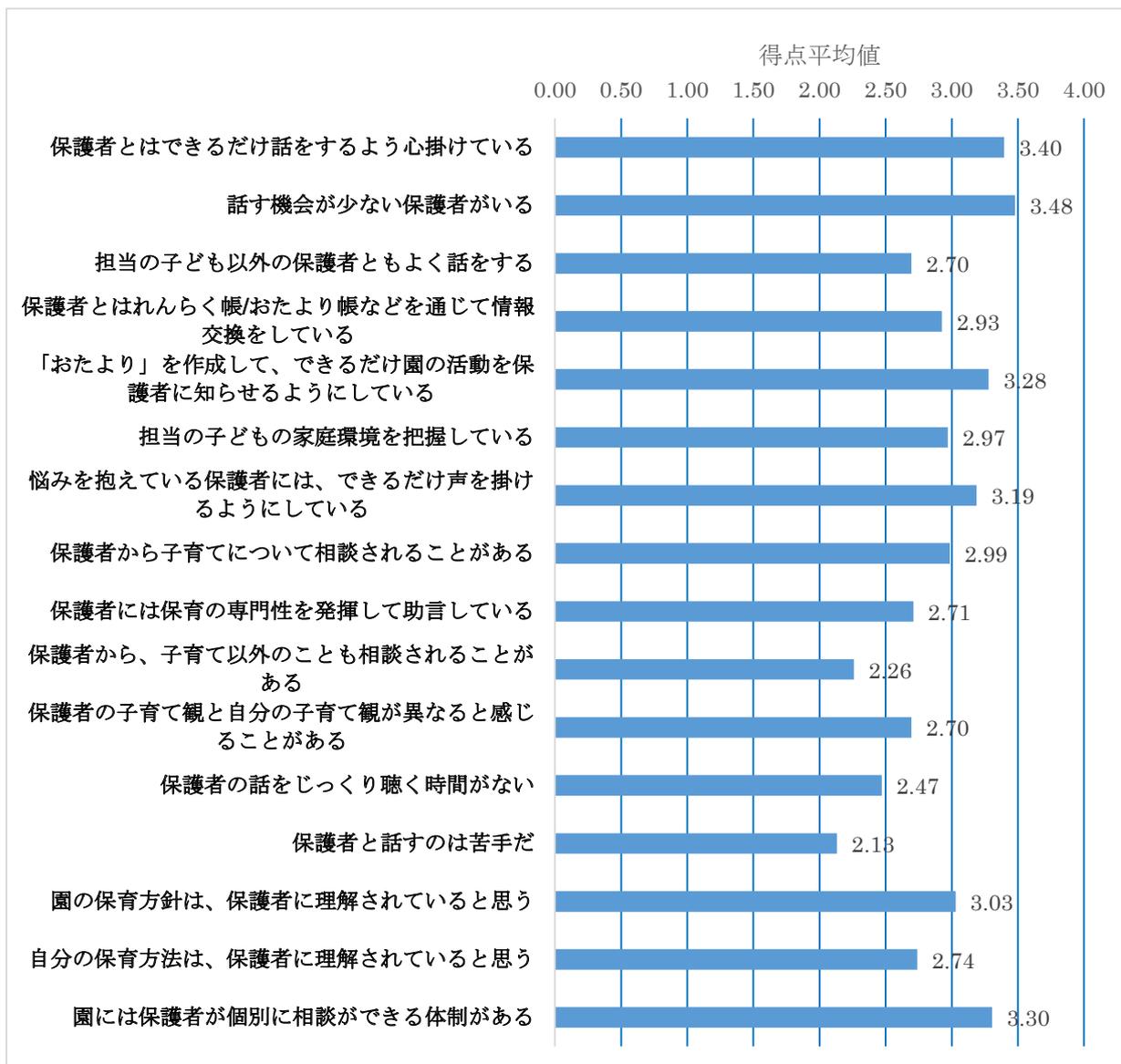


図 2-5 保育者への質問紙調査：保護者との情報交換について

保育者と保護者との情報交換の状況を明らかにするために、16項目の質問を実施した。「保護者とはできるだけ話をするよう心掛けている」、「悩みを抱えている保護者には、できるだけ声を掛けるようにしている」という質問に高い得点平均値が見られたが、「話す機会が少ない保護者がある」という質問の得点平均値も高く、3.48点であった。「園の保育方針は、保護者に理解されている」という質問に対しては、3.03点の得点であった。

＜保護者の傾向について＞

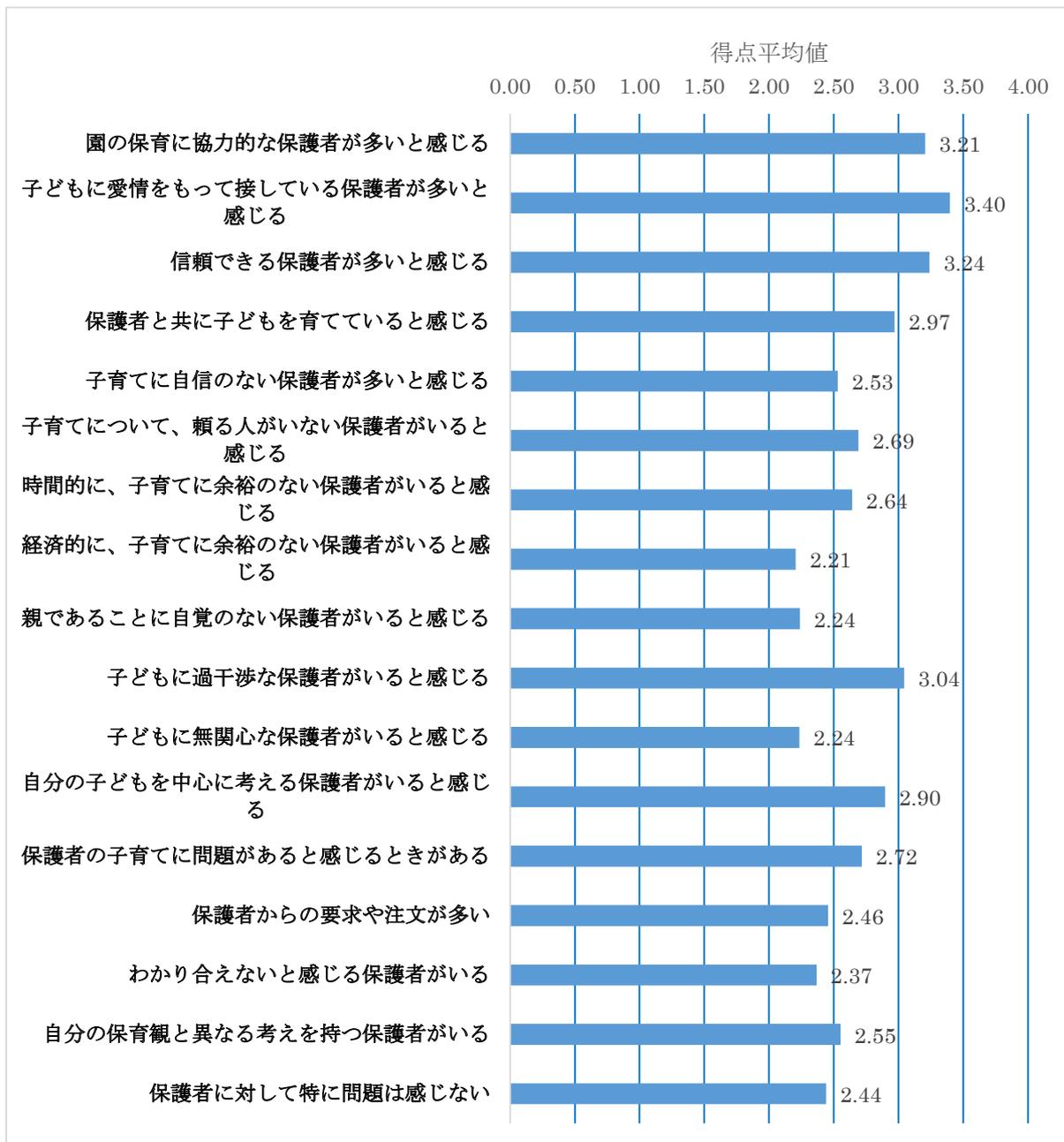


図 2-6 保育者への質問紙調査：保護者の傾向について

保育者が、保護者の傾向をどのように捉えているかを明らかにするために、17項目の質問を行った。「保護者からの要求や注文が多い」、「わかり合えないと感じる保護者がいる」といった保護者に対する否定的な質問項目よりも、「園の保育に協力的な保護者がいると感じる」、「子どもに愛情を持って接している保護者が多いと感じる」といった肯定的な質問項目に対して、高い得点が見られた。「自分の保育観と異なる考えを持つ保護者がいる」という質問への得点平均値は、2.55点であった。

＜保護者の保育参加に対する意識＞

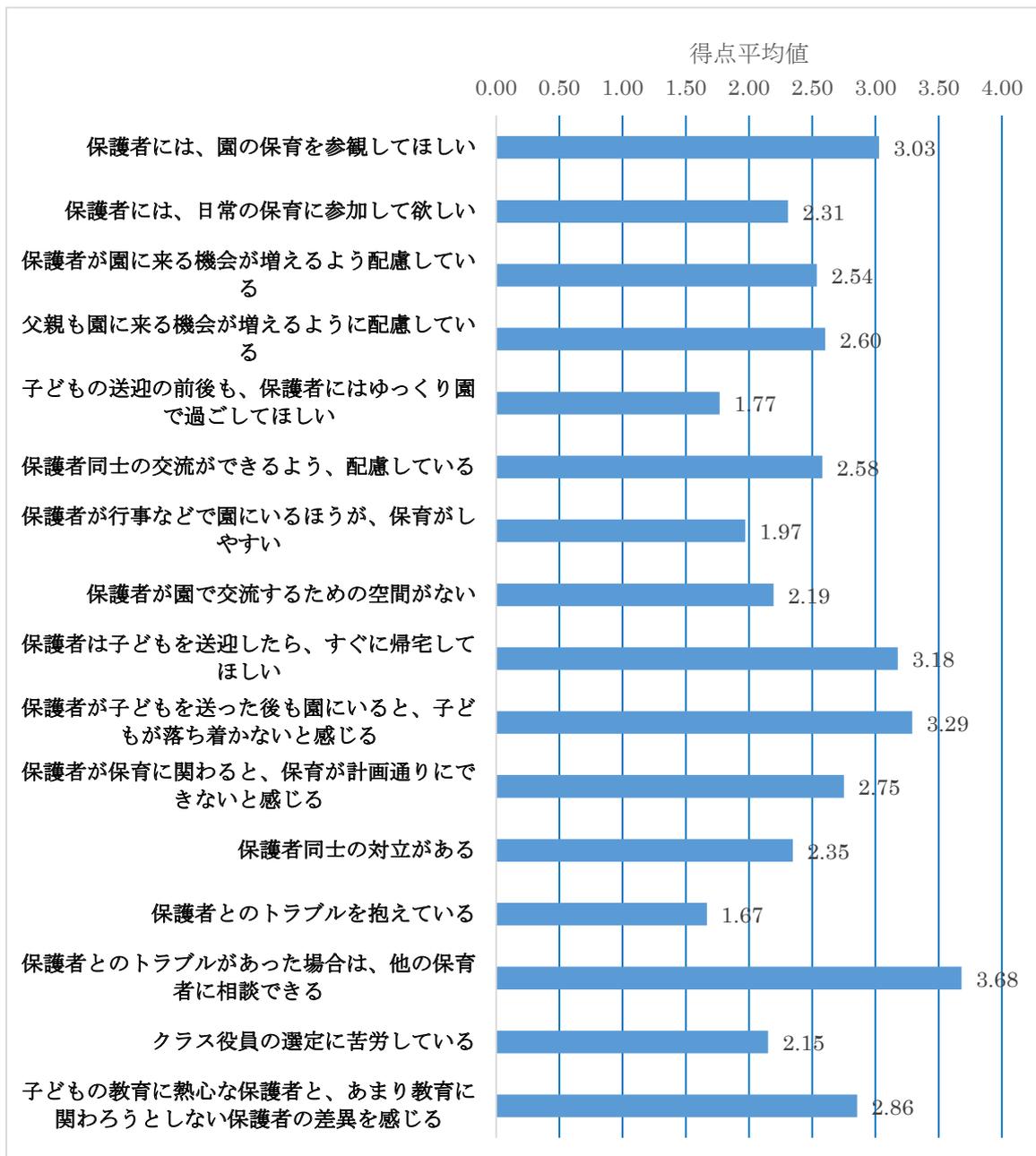


図 2-7 保育者への質問紙調査：保護者の保育参加に対する意識

保護者の保育参加に対する意識を明らかにするために、16項目の質問をした。「保護者に保育の参観をしてほしい」という質問項目に対し3.03点の得点であったが、「子どもの送迎の前後も、保護者には園でゆっくり過ごしてほしい」という質問の得点は、1.77点と低い。「子どもを送迎したらすぐ帰宅してほしい」という質問に対する得点は、3.18点と高かった。「保護者が子どもを送った後も園にいと、子どもが落ち着かない」という質問に対しても、3.29点と高かった。

＜保護者会に対する意識＞

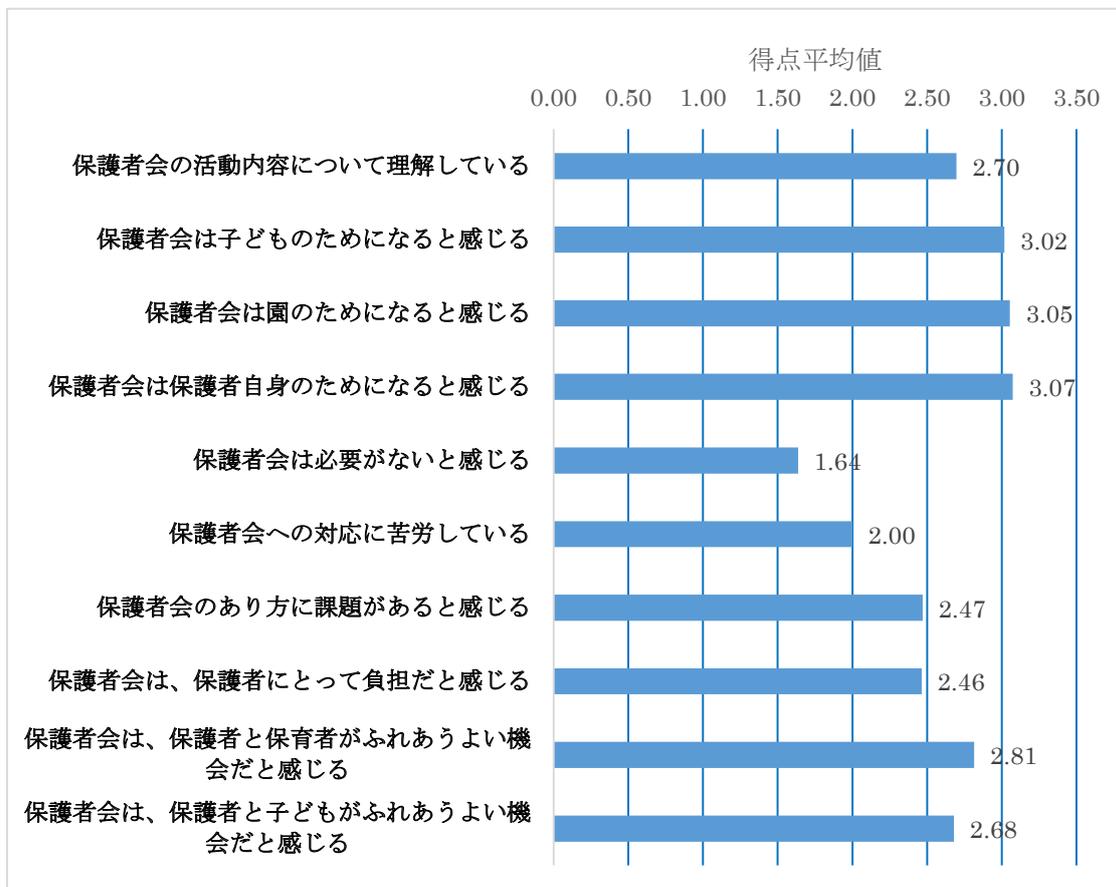


図 2-8 保育者への質問紙調査：保護者会に対する意識

保育者の保護者会に対する意識を明らかにするために、10項目の質問をした。保育者は、保護者会を園や子どものためのみならず、保護者のためになると考えていた。保護者会は、保護者と子ども、保育者が触れ合うよい機会だと捉えられていた。「保護者会のあり方に課題がある」という質問、「保護者会は、保護者にとって負担だと感じる」という質問の得点は、それぞれ2.47点、2.46点であった。

質問紙の自由記述欄には保護者、保育者の以下のような意見が記述された。

保護者の自由記述からは、保護者の保育参加を肯定的に捉える意見と、負担だと考える意見の両方があった。保護者の保育参加を肯定的に捉える意見では、「保護者会で多くの保護者と知り合い、刺激を受けて自分の価値観や考え方も変化していくような気がしている」といった意見があった。しかし、逆に、就労や家庭の状態などにより、参加が困難だとする意見もあった。「父子家庭であり、保護者会への参加が難しい」、「核家族なので、保護者が園で活動する時、下の子を安心して預けられる所がない。下の子が0才なので大変だ。保護者と園との連携が大切なのは理解しているが、長時間に亘る行事は取捨選択が必要だと感じる」といった切実な意見があった。

園に自分の意見を伝えたいかという点についても、意見が分かれた。「園に自分の意見を伝えたいと考えたことはない。受動的かもしれないが、子どもが楽しく過ごしているのでそれでいいと思っている」という記述もあった。反対に、「幼稚園側に意見を言う機会が無い。個々の子どもに関することは、懇談があるが、幼稚園の運営方法等に質問意見する場があれば…。今はただ毎日幼稚園へ行って帰る、のくりかえし…になっている。先生も余裕がなさそうに見える」と記述する人もいた。

そのほか、保護者同士の付き合いに、戸惑いや煩わしさを感じている記述もあった。「降園後の保護者からのメールの多さに驚いた。必要なことや助かることも多いため、迷惑とは言えないが、仕事を持っているし、子育ての手を止めて返信を打つことに、明日ではだめなのか、と感じることもある」、「親同士の仲良しグループができあがっていて、少し距離を感じる」と記述されていた。また、仕事を持つ母親の次のような思いも見られた。「家庭も仕事もやらないといけないことはたくさんあり、行事も多いので仕事をやめようか続けようか悩んだこともあったが、私の仕事をしている姿を子どもたちに見て欲しいという思いで続けている」

保育者の自由記述欄には、以下のような意見が記された。

まず、「保護者と連携することで、子どもが見えてくる部分が多くある」といった、保護者の保育参加を肯定的に捉える意見である。保護者の保育参加は、保護者支援の観点からも意義があるという、次のような記述もあった。「出産により、家庭で過ごすことが多かった母親にとって、保護者会でたくさんの保護者に出会うことは、経験や人との出会い、一つのことをやり遂げるという面からも、得るものは大きいと思う。保育者も、そのことを理解し、サポートしていくことが必要だと思う」

保護者の園に対する意見については、次のように受け止める保育者もいた。「一般的に、保護者が園の保育等への関与の度合いを決められる立場になく、その園の方針に従うしかない」

保護者の保育参加について、難しさを述べる意見も見られた。「子どもの育ちの差はあって当然だが、行事（保育参観）などでは、ある程度ラインを揃えた絵の展示などが難しい。

園に来る機会が少ない保護者にとって、わが子が劣っているとネガティブな受け止め方にならないようにするのが課題」,「親も教育や保育に関わってもらうのはいいと思う。でも、園も一つの組織だし、仲がいいだけではなくて、マナーや場所をわきまえて行動してほしい。きちんとメリハリをつけることが大切」

保護者の「保育参加」に関しては、次の意見があった。「子どもたちにレッテルを付けてしまわないように、常に話をしている。今日の子どもの姿は、今日の姿。明日になって、環境が変われば姿も変わる。そのような姿を見守って、保育者、親、みんなで育てていこうと、話している」

第3項 考察

本調査から、以下の点が示唆された。

第一に、調査対象園において、保護者と保育者は、双方の保育に対して概ね信頼を置いていた。しかし、保護者、保育者双方の自由記述には、保護者がその施設を選択し子どもを入園させること自体が、園の方針に同意し、支持することを含意していること、一般的に保護者は、施設に対して意見を言う機会がないという指摘もあった。第二に、保護者は、自児のを中心として、園の様子や保育などを知りたいという希望を持っていた。しかし、就労している保護者は保育者との関わりが持ちにくく、その思いが満たされていない人もいた。保育者は、保護者に子どもの様子や発達を伝えようとしているものの、保護者が子どもの送迎の後も園にいることを、好意的に捉えていない。また、保護者の子育て観と自身の保育観は異なると捉えている保育者もいた。第三に、保護者会は、活動に参加することが園環境との関わりを深めるため、肯定的に捉えている保護者もいた。その一方で、自らの意思により、保護者会に深く関わらない保護者もいた。保育者は、保護者会を園や子どものみならず、保護者にも利益のある組織だと捉えていた。

これらの理由や背景を探るために、さらに一つひとつの実践における保護者と保育者の思いや、両者の関係性を見ていく必要があると考える。

<第2章 注>

- 1 同義のことばとして, parent engagement , family involvement, family-school partnership などが挙げられる。
- 2 Joynes (2005) p.245.
- 3 OECD (1997) pp.32-36.
- 4 同書, p.35.
- 5 OECD (2012) pp.218-232.
- 6 同書, pp.242-265.
- 7 Epstein (2001) pp.395-396.

第3章 研究の方法

第1節 理論的枠組み

第1項 協同的な学びとロゴフの発達観

本研究の対象とする、保護者と保育者による協同的な学びを分析する上で参考となるのが、ロゴフ (Barbara Rogoff, 1950-) の発達観である。心理学者であるロゴフは、米国において、コール (Cole, M.), ワーチ (Wertsch, J.V.), レイヴ (Lave, J) らと並び、ヴィゴツキーを嚆矢とする社会文化的心理学の受容と発展に寄与した人物である。現在は、カルフォルニア大学サンタクルーズ校 (University of California Santa Cruz) の心理学部教授を務める。ロゴフの研究成果は、幼児と家族との相互行為を、米国、グアテマラ、インド、トルコの4国において比較検討した研究 (Rogoff, 1993)、自らの子どもたちが通っていた小学校の公開教室 (open class) における子ども、教師、保護者ボランティアの学びに着目した研究 (Rogoff, 2001) など、一貫して子どもたちの発達と保護者や養育者の関わり、そして彼らが置かれる文化に着目したものである。近年は、ロゴフが30年以上の歳月をかけて往還した、グアテマラのマヤのコミュニティであるサンペドロにおいて、産婆として生きた一人の女性が、伝統的なマヤの文化が根付くコミュニティへもたらした変化と、彼女自身がコミュニティの変容により、助産の方法や生き方に対して影響を受けた観点から研究を行っている (Rogoff, 2011)。

ロゴフ (2006) ¹⁾は、発達や学習を、人々の社会文化的活動への参加のしかたが変容する過程であると捉える。ロゴフが提示する社会文化的活動への参加とは、人々が文化的道具や技術の使いかた、家庭やコミュニティ、社会の制度などにどう関わっているかを吟味するものである。子育てを取り巻く人々は、子どもたちの発達に密接に関与しており、彼らがコミュニティの熟練した方法を学ぶ機会が得られるかどうかということは、子どもの発達にとって非常に重要になってくる。ロゴフは、その主著である『文化的営みとしての発達：個人、世代、コミュニティ』の中で、社会文化的活動から切り離された子どもの発達の姿と、社会や文化に密接に関わりながら発達する子どもとの姿とを、繰り返し対比している。

それは、年齢集団により構成された保育施設や学校が構想され、一定の年齢の子どもたちの保育や教育は、家庭や地域コミュニティと切り離された環境においてなされるようになっていったことと深く関わっている。学校や保育施設において、子どもたちはカリキュラムのみならず、社会や文化、制度の構造が体現している子どもの発達と成長のありかた

に触れる。その一方で、保護者は子どもの成長と切り離されることになる。保護者が保育参観や「保育参加」などにより施設を訪れる機会は、子どもたちが接する、社会や文化、制度の構造が体現する保育や教育の一端に触れる機会であると言える。

多くの人々は、二つ以上のコミュニティに所属している。コミュニティ同士は、密接した関係にあることもあれば、対立していたり、重なり合っていることもある(ロゴフ, 2006)。ゆえに、ロゴフは、コミュニティの帰属性でなく、参加における文化過程の一般性に焦点を当てる。ロゴフは、社会文化的活動への参加による個人の発達や学びを「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(Rogoff, 1995, 2008)。これらの概念は、人がコミュニティに参加し他者と協同することにより生起する協同的な学びを、個人間(導かれた参加)、個人とコミュニティ間(徒弟制)、個人内(参加による専有)のそれぞれの観点から捉える。個人が社会文化的行為に接し、それを参照しながら学びを獲得する過程と、個人とコミュニティの関係に焦点を当てる。3つの概念は、一つの活動を異なる視角から捉えることを可能とし、他の概念と共に用いることにより活動における協同的な学びの全体像を描き出す。これらの概念は、分離できず、階層的ではなく、相互に働いて社会文化的活動の全体の分析に異なる視点を与える(Rogoff, 2008)²。

第2項 ロゴフの3つの概念

ロゴフは、これらの3つの概念を、米国のガールスカウト団体が行う、クッキーの販売と配達のプロセスに着目し、そこで見られる少女たちの参加のしかたの変容を通して、協同的な学びを説明することを試みている。ガールスカウト団体のクッキー販売は、団体が年に一度行う活動であり、米国民には馴染深い、長い歴史を持つ活動である。少女らは、リーダーと数十人の隊員からなる販売チームを編成して、クッキーの注文を取り、販売と配達を担う。販売の売り上げは、団体の活動費として充当される。通常、それぞれの販売チームには、売り上げのノルマが課され、家族や知り合い、地域、親の職場などを通して販売される。この活動が開始された当初は、クッキーは販売チームのメンバーによって焼かれ、販売されていた。今日では、大手の製菓会社が製造したクッキーが、ガールスカウト団体のオリジナル商品として販売されている。

以下では、ロゴフ(Rogoff, 2008)³に依拠し、「導かれた参加」、「徒弟制」、「参加による専有」の3つの概念を説明する。

1. 「導かれた参加」

「導かれた参加」は、社会文化的活動に参加する個人と、対話し協力する他者との相互行為により生起する。「導かれた」という語は、人々が制度や文化が共有する価値観、施設

の構造が体现している方法、協力する他者により規定された方向付けなどに沿って学ぶことを意味している。「参加」とは、人々が実践に加わったり、実践を観察することを指す。

「導かれた参加」の過程には、「相互の参加の構造化 (mutual structuring of participation)」、「相互の意味の橋渡し (mutual bridging on meanings)」という二つの協同的な学びの観点が見られる。「相互の参加の構造化」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。「相互の意味の橋渡し」とは、人々が異なる観点を持つ時、個々の見かたを修正し調整することを意味している。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「相互の意味の橋渡し」だといえる。

「導かれた参加」の概念は、特定の相互行為や設定を提示するものではない。むしろ、活動に参加する個人間の結びつきや、何かを促進したり、制限したりする文脈に焦点を当てる。個人が学び、理解し、発達を遂げ、社会文化的な状況に結びつき適応していく観点を提供するものである。文化によって子どもと大人の責任が異なるような、「導き」と「参加」の多様性と同質性を検討する。「導かれた参加」が表す個人間の分析は、個人が他者や媒介物と作る活動により構成される。個人が活動と結びついたり、避けたりする行為であり、直接的、間接的な行為である。対話と協力の過程が、「導かれた参加」の中心となる。

ガールスカウトのクッキー販売における「導かれた参加」の概念は、クッキーの注文の形式、配達、締め切り、顧客の予定など、少女たちが利用可能な特定の資源や、制約を受ける可能性に注意を払う。クッキーの販売では、少女たちには、他のチームメイト、親、兄弟姉妹などのパートナーがいる。パートナーは多くの場合、少女たちよりもクッキー販売の経験が深い人々である。代金の管理も伴うため、多くの場合、少女たちよりも年長の人物がパートナーとなる。

クッキーの販売と配達には、長く培われた文化、伝統、他の人の行為の参照などの、様々な方法に沿って行われる。それぞれの顧客の注文を管理するために、少女たちは親や他者からの経験を聞き、クッキーの箱を結束するなどの効率的な方法を学ぶ。クッキーの箱をゴム紐でまとめ、付箋に届け先と注文数を記して貼り付ける。代金を計算するために、正確で効率のよい方法を用いる。学校で学んだ計算方法はもとより、ガールスカウト団体より提供された計算表、母親から聞いて10ドルを4分の1ずつ分けておく方法などが用いられる。「導かれた参加」には、一定の指導的な相互作用を含むものや、単に一括りの決まりごと（注文の形式など）、意図を含まないもの（顧客との会話）など、様々なアプローチが含まれる。

2. 「徒弟制」

「徒弟制」は、個人が必ずしも学習のためにデザインされたわけではない、進行中の出来事に含まれた豊かな情報の中で学び、社会化していく過程に注意を向ける。ここでの学びとは、個人がコミュニティの構成員として、コミュニティの実践に含意された使命や目

的を認識していくことを指す。「徒弟制」の比喻が意味するのは、人々が日々の生活の中で繰り広げられる活動の観察を通して学ぶことは、「徒弟制」の中での学びや熟達のための支援の構造と類似しているということである。社会化する主体との密接なかかわりを通して価値観、技能、身のこなしなどを偶然に取り込むことや、いつの間にか身に着けるようにして学ぶことは、わが国における伝統的な芸術や工芸における修行やわざの修得にも通底する。

「徒弟制」において、コミュニティへの新参者は、実際の生産過程に他の新参者や熟達者（活動を習熟した人）と一緒に加わることを通して、ほとんどのことを学ぶ。新参者はコミュニティの一員として、その他の成員や熟達者を観察し、必要な事項を学んでいく。コミュニティにとって重要な役目を果たすことが、新参者が参加する目的となる。「徒弟制」において、新参者は文化的に規定された活動の中で、スキルを獲得し、知識や理解を深める。「徒弟制」では、新参者の積極的な役割と、他者が新参者の参加の度合いが深まるように活動を配置する役割に着目する。そして彼らが達成する、文化的で組織的な活動の着地点にも目を向ける。「徒弟制」の概念を用いた研究の多くは、熟達者と新参者の二者に焦点を当てるが、実際の「徒弟制」は、二者関係を超えた、特定の目的を達成するためのコミュニティである。このコミュニティには、熟達者のそばでコミュニティの資源を保持し、活動を共に探求する同僚も含まれる。

ガールスカウトによるクッキー販売には、クッキーを販売し配達する、ノルマを達成する、団体の活動資金を稼ぐなどの共通の目的がある。販売のための方略は、ガールスカウト団体とクッキーを製造する製菓会社の間で根付き、注文の締め切りや販売の手順などにおいて、伝統的に培われた決まりがある。少女たちは、製菓会社が作成したチラシを用いて注文を受け、約一か月後に配達を行うという一連の活動の使命を学ぶ。

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保育の経験、知識、技能を身に付け、それまで相容れなかったものを受容することを意味している。「参加による専有」の基本的な考え方は、「導かれた参加」や「徒弟制」の概念と密接な繋がりを持つ。活動と繋がることで、人々は特定の活動のみならず、他者の考えや活動を伸長するような貢献を続けることになる。「参加による専有」は、周辺的な参加から深い参加へ通じる、個人の変容に関わる概念である。「導かれた参加」と同様に、個人が社会文化的活動に参加することによる、個人内の変化に焦点を当てる概念であり、活動への参加を通して個人が変容し、後の行為を制御できるようになることを指す。習得というよりも、個人が変わっていくことである⁴。

ガールスカウト団体のクッキーを販売し配達する過程では、当初、顧客の代金を管理する仕事は、主に保護者が行っていた。しかし、徐々に責任のあるこの行為に対し、少女たち自身が、誰がいくら支払ったのかを記録をするようになった。少女たちは、多くの顧客

の家を効率的にまわり、限られた時間内にクッキーの配達ができるようになった。顧客の代金の計算を、正確に計算できるよう、声に出して計算したり、筆記したり、付箋を添付するなどの方法を習得していった。このように、少女たちは責任感、効率的に配達する方法、正確に計算する方法を学び、伸長させていった。

このように、これらの3つの概念は、文化やコミュニティにおける協同的な学びの分析の視角を提供するものである。ガールスカウトの活動に馴染のある人にとっては、この分析は当たり前のことと受け止められるかもしれない、とロゴフは述べる⁵。しかし、当たり前とされ、日常に埋め込まれている現象こそ、気付かなかった仮説や実践の発見のために有効であり、そのためにコミュニティの内部に注意を払うことが必要であると彼女は指摘する。

第3項 コミュニティの変容

ロゴフが提示するコミュニティとは、「共通の持続した組織、価値、理解、歴史、実践を持つ人々の集団（ロゴフ、2006）⁶」である。これに基づき、本研究における保育のコミュニティを、社会や文化、制度によって体現された「保育」を行う集団と定義する。保育のコミュニティを構成する人々は、保育という共通の目的を持ち、場の共有や、一定のコミュニケーションが可能な人々の集まりであり、保育を受ける子どもも含まれる。保育のコミュニティを構成する人々は、コミュニティへの所属感を保持している。

ロゴフは、人々がコミュニティに参加すること自体が、個人のみならずコミュニティの変容に関わると言及している（ロゴフ、2006）⁷。ロゴフがグアテマラのマヤのコミュニティに参加したことは、自身や家族の発達にとって重要な経験であったと共に、マヤのコミュニティにとっても、コミュニティの文化実践に影響を与えるものであったと述べる。すなわち、人々の参加による協同的な学びの生起が、コミュニティが変容する起点となり得ることを意味している⁸。

保育のコミュニティの変容とは、保育の質や子どもの成長と発達に関わる、子どもを取り巻く人々の学びや、課題に対する解決方法の変化であり、次のように捉える。

第一に、情報の積み上げ、実践の借用、行為の参照などにより、コミュニティの実践に対して、新たな付与があることを指す。第二に、変化に対する適応、省察の生起など、人々の参加により生じた課題に対する解決方法が生成されることである。第三に、保育の質⁹の向上、あるいは低下など、子どもへの影響がみられる点である。このうち、第一の観点である、コミュニティの実践に対する新たな付与と、第二の観点である、人々の参加により生じた課題に対する解決方法の生成は、ロゴフ（2006）¹⁰の枠組みを援用したものである。第三の観点である子どもへの影響は、第一と第二の変容によりもたらされる結果であり、

子どもの利益とも関わる観点であろう。ロゴフの理論は、主に子どもの発達に対して用いられているが、保護者、保育者という子どもを取り巻く人々の参加や学びを検討することは、子どもの発達を論じる上でも重要であると考ええる。

第2節 研究の方法

本研究では、保護者の参加のしかたと保育のコミュニティの形態が異なる、3つの実践を取り上げる。第4章において検討する、地域子育て支援センターへの保護者の参加は、保育者により構成される保育のコミュニティに、親子が参加する実践である。第5章の研究対象である、幼稚園において保護者が日常の保育を体験する「保育参加」は、子どもと保育者によって構成される保育のコミュニティに、個々の保護者が参加する実践である。そして、第6章の認定こども園における保護者会活動は、子どもと保育者によって構成される保育のコミュニティに、保育園利用保護者と幼稚園利用保護者から構成される、保護者会という保護者のコミュニティが参加する実践である（図3-1）。

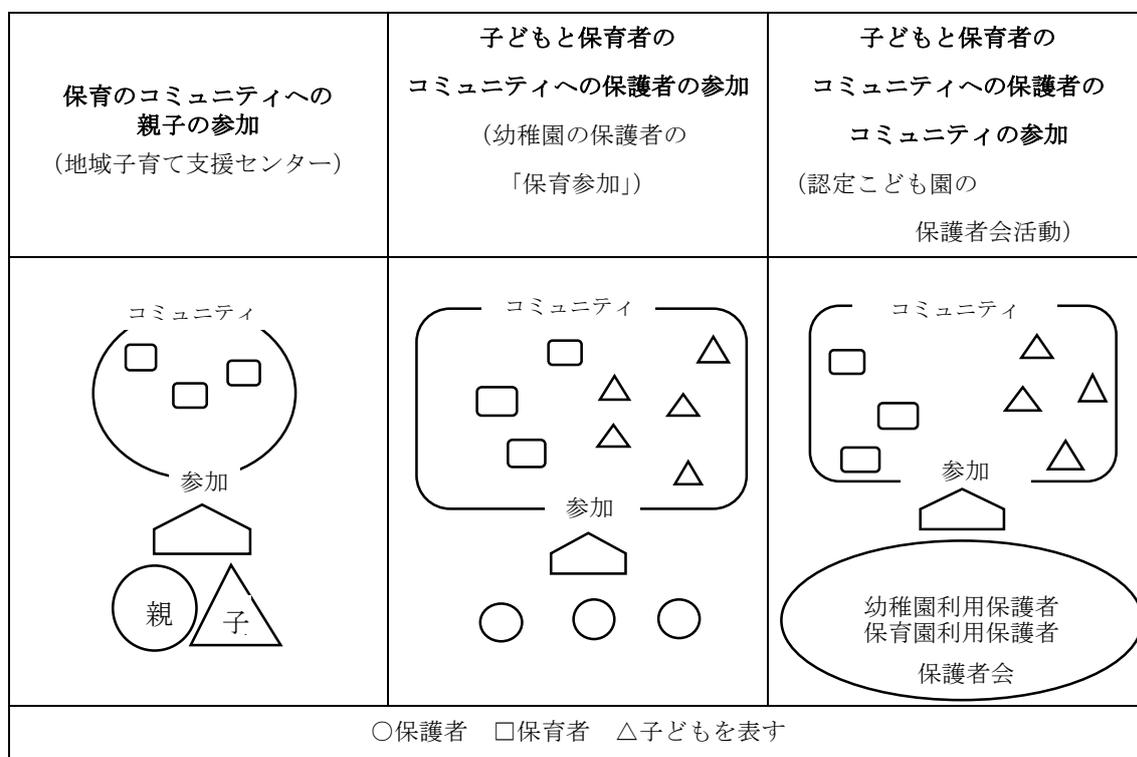


図3-1 参加とコミュニティの形態から捉えた保護者の保育参加

筆者作成

前述したように、本研究の理論的枠組みとして用いるロゴフの概念では、人々の学びや発達は、コミュニティへの個人の参加のしかたが変化することだと捉えられている。これを踏まえ保護者の参加のしかたと保育のコミュニティの形態という観点から捉えた場合、これらの3つの実践は形態が異なり、図3-1のように表すことができる。ゆえに、これら

の3つの実践において見られる一定の共通性と、コミュニティの形態が異なることによる差異を描き出せると考える。

本研究の目的は、上記の3つの事例における、保護者と保育者の協同的な学びを明らかにすることである。それぞれの事例が持つ社会的背景を概観した上で、本研究の理論的枠組みとして用いるロゴフの3つの概念の観点から提示する、個人と個人、個人とコミュニティ、個人内の学びを分析の視点とした。本研究では保育のコミュニティを研究対象とするため、保護者と保育者（スタッフ）、保護者と保育のコミュニティ、保護者の学び、保育者の学びが分析の視点となる。分析の対象は、事例の観察または資料より得られた、「ひとまとまりの活動や出来事（Rogoff, 2008）¹¹⁾」とした。併せて、保護者、保育者へのインタビュー調査と質問紙調査を実施した。それらの内容を、文脈を踏まえて切片化し、KJ法（川喜田, 1970）を用いて分析した。最終的に、各事例における協同的な学びを表す概念図を作成した。なお、本研究の事例における人物表記は、全て仮名である。

第3節 先行研究の検討

1. 保護者の参加と協同的な学びに関する研究

保護者の参加に関しては、学校教育分野では多くの知見が蓄積されている（Epstein, 2001; Joynes, 2005; Hornby, 2011; Nguon, 2011, et al.）。これらの研究が提示する保護者の参加による教育への影響は、主として学習面への寄与であり、児童・生徒の学習到達度の向上や、学習意欲の改善が報告されている。Hornby（2011）は、教育の過程に保護者が参加することにより、教師と保護者の関係が変容したことを明らかにしている。また、保護者が教育に参加する障壁として、家庭環境、子ども、保護者と教師の関係性、社会的背景という4つの要因¹²を特定している。乳幼児期を対象とした研究では、保育への保護者の参加が、子どもの認知面での発達や、計算能力、読み書きの向上に寄与することを明らかにした研究（Institute of Education, 2002）、保護者の保育参加を社会的資源の観点から捉えた研究（Powell, 2005）などが挙げられる。

保育への保護者の参加について、OECD（2006; 2012）は、1）施設と家庭間の保育の連続性の確保、2）双方向の情報提供による子ども理解の深化、3）他機関との連携、4）家庭の保育のエンパワメント、という観点からその意義を示し、諸外国における多様な制度や取り組みを提示している。その上で、保護者の保育参加について、保育者、保護者双方の理解が十分ではなく、参加のための方法や情報も限られていること、保護者の就労による時間的制約や多文化化による参加への障壁を課題として挙げている（OECD, 2012）¹³。池本（2014）は、わが国の幼児教育・保育制度における保護者の参加の現状と、諸外国の保育施設における実践を紹介している。その中で、わが国において保護者の保育参加が進展していないことを指摘している¹⁴。しかしながら、これらの研究は、制度面での検討に留まり、個々の実践に着目したものではない。本研究では、保育へ保護者が参加するいくつかの実践を詳細に見ていくことで、わが国特有の意義と課題を提示できると考える。

保育、幼児教育における協同的な学びに関しては、これまで主に幼児の集団における協同的な学びや、それに対する保育者の援助、保育カンファレンスを通じた保育者間の協同的な学びが取り上げられてきた（小林ら, 2005; 埋橋, 2012; 中坪ら, 2010 など）。幼児期における「協同的な学び」の概念と実践を整理している埋橋（2012）によれば、中央教育審議会答申（2005）に見られる幼児同士の「協同的な学び」は、小学校との連続性・接続性との関連で用いられている。保育実践においては、子どもの充実感、自信の獲得や、子ども同士が共通の目的を持ち、創りだしていく活動（齋藤ら, 2009）と捉えられる。その上で埋橋（2012）は、わが国における「協同的な学び」の特徴を、カツツ（Kats, L. G.）の理論である「知識」、「技能」、「感情」、「性向」と、フレーベル（Fröbel, F. W. A.）の理論「探索」、「理解」、「想像」、「創造」、「自己表現」を組み合わせで表している。

海外におけるプロジェクト・アプローチ（project approach）の一つであるイタリアのレッジョ・アプローチ（Reggio Emilia approach）は、「協同的な学び」に保護者や地域

も包摂していることに特徴がある（埋橋，2012）。しかし，わが国の取り組みにおいて，保育者と保護者間の協同的な学びに着目した研究は，これまで見られない。

2. ログフの概念を用いた研究

ログフの分析枠組みを用いた研究では，「導かれた参加」の理論を用いて，未就学児と保護者との料理体験における相互行為の変容を提示した研究（Vandermaas, M. et al., 2002）や，子どもの「語り」の能力の発達と，教師の関わりを検討した研究（Gjems, L. 2010）がある。また，未熟児に対する，母親の養育力の形成過程に関する研究（Schroeder, M. et al., 2006），乳幼児の安全を確保するための保護者の学びに，「導かれた参加」の理論を基底とした看護師との協同学習が有効であったことを述べた研究（Limbo et al., 2003），高等教育における移動通信機器の技術指導に「導かれた参加」の概念を用いた研究（Evans, A. et al., 2008）など，多様な学習に応用されている。国内の先行研究では，異文化児が保育所の食事場面へ参加していく過程を描き出した柴山（2009）の研究がある。これらに対し本研究は，保護者と保育者という，子どもの成長や発達に関わる人々に焦点を当て，保育の質とも関連する，保護者と保育者による協同的な学びを明らかにするものである。

3. 地域子育て支援センターに関する研究

第4章で取り上げる，地域子育て支援センターに関する先行研究では，地域子育て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，地域子育て支援センターに来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。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，地域子育て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。

4. 保護者の「保育参加」に関する先行研究

第5章において取り上げる保護者の「保育参加」に関する先行研究では，友定ら（2004）は，幼稚園の「保育参加」の活動を経て，保護者が自分の子どもが園で過ごす様子を見るだけでなく，実際に保育に携わることにより，子どもたちの成長を実感するとともに，保護者自身が園環境へ適応する効果が見られたことを報告している。埼玉県（2010）は，子育て支援課などが中心となって，保護者支援の一環として「保育参加」を推進している。その目的は，「各施設において組織的な取り組みが継続されることで，保護者が子の育ちや子

への関わりを学んで、親としての自覚と自信を高めたり、育児不安の解消につなげたりできるほか、保育士や幼稚園教諭、他の保護者との人間関係の構築に役立てることができる（埼玉県，2010）¹⁵と示している。2009年の時点でこの事業に取り組んだ保育所幼稚園等は、保育所 92 か所、幼稚園 138 か所であり、その実践事例がまとめられている。実践事例では、「保育参加」の目的の設定、参加形態、保育をする時間などは各園の主体性に任されており、一日の保育を経験する方法、数時間に限定された参加方法、父親を対象とした「保育参加」など、様々な形態がある。しかし、これらの研究においては、保育者の学びが提示されていない。

5. 保護者会に関する研究

第6章の保護者会について、北浦・重田（2004）は、保護者会役員による自園の活動や、そのメリットを明らかにしている。また森下ら（2004）は、障害児が入園した保育園での保護者会との関わりを報告している。これらの報告では、保護者会活動への参加が、保護者自身の子育てのふり返りや学びの機会となったことや、障害児を持つ母親が活動に参加する中で、不安や気後れといった感情を解消していったことが明らかになっている。入江（2006）は、保護者と「共に支え、つながり、育ちあう（入江，2006）¹⁶」保育を目指して保護者会を立ち上げた際の、保育者の試行錯誤を記録している。佐藤（2010）は、幼稚園の保護者会が、参加する母親に対してケアリング・コミュニティ¹⁷として機能していることを明らかにしている。

<第3章 注>

- 1 ログフ (2006) p.8.
- 2 Rogoff (2008) p.58.
- 3 Ibid., pp.60-72.
- 4 ワーチは、「習得 (mastery)」と「専有」の違いを次のように説明している。「習得」は、方法を知ることであり、単に使えるようになることである。「専有」は、対話的な過程を経て、自らのものとして獲得することである (ワーチ, 2004)。
- 5 Rogoff (2008) p.61.
- 6 ログフ (2006) p.99.
- 7 同上, p.11.
- 8 同上, p.102.
- 9 大宮 (2006) pp.141-221. 保育の質については、わが国の保育の文脈を踏まえ、遊びを中心としたカリキュラム, 子どもの集中度, 保育者と子どもの関係性, 保護者と保育者の関係性, 保育条件などの観点を示している。
- 10 ログフ (2006), pp.470-487.
- 11 Rogoff (2008) p.58.
- 12 Honby (2011) pp.11-26. 保護者の参加を阻害する要因として、家庭環境 (保護者の価値観, 理解, 家庭の状況, 階層・民族性・性別), 子ども (年齢, 障害の有無, 能力, 問題のある行動の有無), 保護者と教師の関係性 (目的や方針の違い, 教育に対する態度の違い, 言語の違い), 社会的背景 (歴史的状況, 人口分布, 政策, 経済状況) が挙げられている。
- 13 OECD (2012) pp.218-222.
- 14 池本 (2014) pp.1-3.
- 15 埼玉県 (2010) 「保育所・幼稚園の保護者の保育参加事例集: 保育所・幼稚園の親支援事業報告」
<http://www.pref.saitama.lg.jp/page/oyashien.html> (2013年2月1日情報取得).
- 16 入江 (2006) p.56.
- 17 ノディングス (Noddings, N.) が提唱したケアリングの概念に基づく, ケアする者とケアされる者とが相互依存性を持つコミュニティである (ノディングス, 2007)。

第4章 保育のコミュニティへの親子の参加

—地域子育て支援センターへの親子の参加により生起する学びと揺らぎ—

本章では、ある地域子育て支援センターの活動に焦点を当て、活動に参加する保護者の学びと、親子の参加により生起する保育者の学び、ならびにコミュニティの変容を明らかにした。

第1節 地域子育て支援センターの活動

地域子育て支援センターは、1994年に策定されたエンゼルプランにより、少子化や地域の繋がりの希薄化、7割を超える乳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¹。

名古屋市が2013年に実施した調査によれば、市内の地域子育て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²。この調査からも示唆されるように、地域子育て支援センターは、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、初めて他の親子や地域子育て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。それまで主に家庭内で行われていた子育てを、支援員（以下、スタッフと表す）と共に行う機会でもある。

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、自身の子育て観や子ども観を形成する時期である。そして、地域子育て支援センターへの参加を通して、それらを肯定したり、見直すことができる。地域子育て支援センターを、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、親子の地域子育て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への参加だと言える。

第2節 A 地域子育て支援センターの概要

研究対象であるA地域子育て支援センター（以下、A支援センターと表す）は、私立の保育所に附設した支援センターとして1998年に開所した。A支援センターのある保育所はミッション系の運営母体により設立され、キリスト教精神を基底として、子どもたちの集団における協同性を培い、子ども自身の想像力や創造性を醸成していくことが保育において重視されている。

A支援センターが所在するH市内には、2014年現在、16の地域子育て支援センターが設置されている。その中でもA支援センターは、14年間勤務した元センター長が、保育士と社会福祉士の両資格を有していたことから、親子の交流と子育て情報の提供という目的のみならず、親への助言や相談も重視する方針のもとに、他の地域子育て支援センターでは対応が困難な親子への支援活動もなされてきた。様々な状況の親子が利用していることから、本研究の対象とした。A支援センターは、センター長と、3名のスタッフにより構成されている。

A支援センターを親子が利用するには、事前の予約が必要となる。このような利用システムをとる地域子育て支援センターは珍しいが、A支援センターでは、親子に提供する支援の質を維持するために、一日に訪れる親子の数を制限している。A支援センターの活動には、「グループ活動」と「フリー活動」という二つの種類があり、曜日ごとにどちらかの活動が行われている。「グループ活動」は、あらかじめ申込みをした親子を10組ほどのグループに編成して、週に一回程度の割合で10回連続で参加する活動である。一人の子どもが就園するまでに、一度だけ利用することができる。子どもが継続してA支援センターを利用し、同じ友だちと遊ぶことで、主体的に遊びを見つけたり、仲間関係を形成することを目的としている。また、閉鎖的な環境に置かれがちな、乳幼児を持つ親同士の交流と仲間作りの場として設定されている。

「フリー活動」は、親子がA支援センターを利用する日を、その都度予約して訪れる方法である。子どもたちがA支援センターの質のよいおもちゃで遊び、他の親子と関わることで、社会的な視野を広げていくことを目的としている。回数に制限はなく、長期的に利用することも可能である。毎回異なる親子が利用するため、新たな出会いと交流の場ともなり得る。これらの活動のほか、A支援センターでは、親子で参加できる定期的なイベント、講演会、赤ちゃん講座などを催している。子育てに関して、電話や面談による個別の相談も随時受けている。このように、A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。

「グループ活動」、「フリー活動」の活動内容は共通しており、表4-1の通りである。活動の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A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。天候のよい日には、保育所の乳幼児と共用の園庭で、外遊びも可能である。時には「みん

なでおにぎりを握って食べる」といった活動が設定されている場合もある。午前 11 時前になると、スタッフが手作りした乳幼児向けのおやつが提供される。午前 11 時 30 分前後には片づけをした後、親子全員が集まりスタッフと共に行う「小さなつどい」がある。「小さなつどい」では、保育所幼稚園等での「お帰りの会」のように、スタッフによる絵本の読み聞かせ、手遊び、親子交流のための簡単なゲームが行われる。

表 4-1 A 地域子育て支援センターの活動内容

時刻	活動内容
8:30～	予約した親子が来所 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

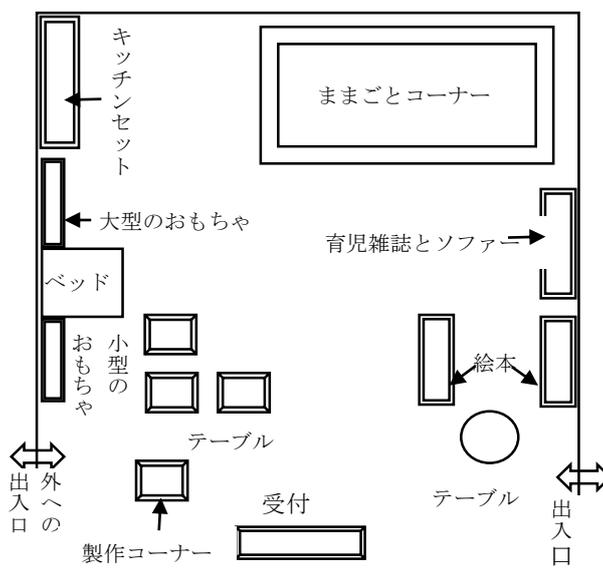


図 4-1 A 地域子育て支援センターの環境構成

A 支援センターで親子が過ごす部屋は、図 4-1 のように構成されている。受付近く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、お手本の製作物と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、その近くの棚には粘土、パズルなど手を使って遊ぶおもちゃが納められている。部屋の奥には、マットが敷かれ、ままごとセット、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。多くのおもちゃは、木製で統一されている。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ることから、保育所の雰囲気に触れることもできる。このほか、年に数回、A 支援センターを利用する親子と、保育所の4、5歳児が交流を持つ機会もある。

A 支援センターの現在のスタッフは、表 4-2 に示した青木さん、川上さん、須藤さんと、センター長である藤原さんである。通常の子育て支援活動は、青木さん、川上さん、須藤さんの3名が交代で担当し、センター長の藤原さんは、保護者の個別の相談・支援や、赤ちゃん講座などを行っている。スタッフらは、いずれも保育士と幼稚園教諭の資格を持ち、A 支援センターでの豊富な子育て支援の経験を有している。現センター長である藤原さんは、2年前に H 市内の基幹型支援センターから A 支援センターへ異動してきた。それまでは、保育士、幼稚園教諭、社会福祉士の資格を併せ持つ岡田さんが、14年にわたりセンター長を務めていた。

表 4-2 インタビューを実施したスタッフの属性

対象者	A 支援センターへの勤務年数と保有資格
青木さん	17年 保育士 幼稚園教諭
川上さん	12年 保育士 幼稚園教諭
須藤さん	15年 保育士 幼稚園教諭
藤原さん	センター長として2年 保育士
岡田さん	A 支援センターに、14年間勤務（元センター長） 保育士 幼稚園教諭 社会福祉士

第3節 A 地域子育て支援センターの研究手法

A 支援センターにおける研究方法は、以下の方法を用いた。まず、「グループ活動」の継続的観察を行った。観察時期は、201X年12月～201X+1年3月の12日間であり、親子の活動が行われる午前9時30分から午後12時30分まで観察を行った。観察時間の合計は48時間であった。観察対象は、「グループ活動」に参加する親子（平均9組）と、スタッフ（平均3名）であった。自然観察法を用い、筆記により記録した。

次に、「グループ活動」に参加した保護者への質問紙調査を実施した。「グループ活動」に参加した保護者への質問紙調査は、子育ての環境、「グループ活動」に参加した理由、子育て観、子育ての悩み、活動参加後の意識の変化などを明らかにすることを目的とした。調査は2つのグループに対し、10回連続の活動の初回と最終回に実施した。筆者が活動終了後に配布し、回収する方法を用いた。初回16部、最終回20部の回答が得られた。

また、A支援センターの元センター長と、現在のスタッフら4名に対するインタビューを実施した。A支援センターの元センター長へのインタビューは、半構造化インタビューを行った。調査時間は1時間25分であった。A支援センターの現在のスタッフら4名に対しては、フォーカス・グループ・インタビュー調査³（focus group interviews：以下、FGIと表す）を行った。調査時間は1時間であった。元センター長とスタッフらへのインタビュー調査は、A支援センターが目指す理念、観察で得た事例に対する見かた、スタッフらが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を明らかにすることを目的とした。インタビュー内容は、ICレコーダーにより記録した後、文章化した。

第4節 親子の参加の過程と保護者とスタッフによる協同的な学び

本節では、ロゴフの「導かれた参加」、「徒弟制」、「参加による専有」の3つの概念を用いて、A支援センターへの親子の参加の過程と、保護者とスタッフによる協同的な学びを分析した。

第1項 親子とスタッフで作る遊びと保育の場所

1. 親子とスタッフによる参加の構造化

A支援センターが開所された当時、スタッフは参加する親子のために、様々な遊びや活動を準備していた。親子でできる簡単な遊びや活動が設定され、おもちゃなども子どもたちが興味を持ちやすいよう、床やテーブルに置かれていた。親子が遊んだ後のおもちゃの片付けも、スタッフが行うことが多かったという。しかし、それらの遊びや活動に受動的に加わる親子の姿を見て、かつて保育士や幼稚園教諭であったスタッフらは、保育士等の感覚のままA支援センターの活動に携わっていたことに気付く。つまり、自らが描く望ましい親子の姿があり、それに近づけるための指導的な支援を行っていたのである。そしてその効力感が得られない時、保護者が理解できず、責める気持ちを持っていたという。

このような課題を認識したスタッフらは、A支援センターを様々な親子が参加し、年上の子の姿を見て年下の子が模倣する「昔の公園」のような場所にしたいという思いに至る。そして、それまで行っていた遊びや活動の設定を最小限に留めるように、参加の構造を変化させた。来所した子どもが興味を持ちやすいように、部屋の各所に置かれていたおもちゃもすべて棚に納め、壁際に整えて置かれた形で、親子を迎えるようにした。すると、来所した親子が、部屋を見回した後に、自分たちで選び、考えながら遊び、他の親子やスタッフと自然に交流したり、対話したりする姿に変化していった。筆者の観察時においても、親子は主体的に遊びくつろぎ、スタッフは必要に応じて、親子に声を掛けたり子どもと遊んだりしていた。子どもが棚から取り出して遊んだ道具や絵本は、スタッフがその都度「あったところに入れようね」と、声を掛けていた。

このように参加の構造を変えることにより、親子が主体的にA支援センターの豊富なおもちゃ、遊具、絵本などから遊びを選び取り、スタッフと共に展開させて相互に活動を構成する参加のしかたへと変化していった。これはロゴフの概念が提示する、スタッフと保護者による「相互の参加の構造化」である。スタッフの設定により規定された活動の場が、親子の主体性に任された遊びと交流の場になったことにより、スタッフと親子が相互に遊びや活動に参加し、構成していくことが可能となったのである。このような親子とスタッフによる参加の構造化や、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。

センター長藤原さん：利用者を、優しい空間と雰囲気ですぐ迎えるよう心掛けています。保育では、日常生活と、普通の遊びを大切にしています。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、子どもとお母さんが「どうやってやるのかな」って、自分で思ってやってほしい。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ます。

(インタビュー 2014年6月)

A 支援センターの参加の構造を変化させた経緯について、元センター長岡田さんは、次のように述べている。

元センター長岡田さん：A 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、おもちゃや絵本類を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、してもらえるとか、与えられるとか、遊んでも先生が片づけてくれるんだろ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、自分たちで取り出して選び、遊ぶ場となっていった。

(インタビュー 2014年7月)

二人の発言からは、A 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、参加の構造、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、あらかじめ準備されているのではなく、親子が A 支援センターの環境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。A 支援センターの環境は、一見して特別なことが用意されているわけではない、生活と連続した環境である。しかし、それは親子がそれぞれの主体性を発揮し、子ども同士、親子間、親子とスタッフ間の関わりを持つことができる空間であった。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空間でもあった。

2. 親子とスタッフによる意味の橋渡し

このように構成された A 支援センターにおいて、どのような親子とスタッフとの関わりが生じているのか、事例をもとに考察する。

事例1 親子を繋げる

母親の原田さんと第一子の男児である2歳のハルト君が来所する。受付を済ませ、スタッフ須藤さんに「いっぱい遊んでね」と声を掛けられる。ハルト君は、何で遊ぶか戸惑っている。スタッフの須藤さんは、しばらく親子の様子を見ていたが、母親の原田さんに「何が好き？新幹線？」と聞く。そして、「絵本ならここにあるよ」とハルト君に声を掛ける。

ハルト君は、乗り物が好きらしく、来所のたびに同じ「はたらくくるま」の絵本を見続ける。「はたらくくるま」の絵本には、様々な種類のトラックや建設機械の名称と写真が載っている。ハルト君は、文字を読んでいるわけではないが、それぞれの車の名前を覚えており、「これ、ホイールローダー」などつぶやきながら、繰り返しその絵本を見続ける。A支援センターには、乗り物のおもちゃや、木製の電車ごっこセットなども置かれているが、それらに対してハルト君はそれほど興味を示さず、他の場所に行って遊んでも、この絵本のところに戻ってくる。

母親の原田さんは大人しく、積極的に他の親子に関わる人ではなかった。ハルト君が、A支援センターの活動への参加回数が増えても、他児と関わったり、絵本以外のおもちゃで遊ぼうとしないことに、困惑しているようであった。原田さんは、絵本を見続けるハルト君に「あっちに、いっぱいおもちゃがあるよ」と声を掛けたりしている。筆者にも、ハルト君は日頃から乗り物が大好きであることを語る。そして、「せっかくここに来たんだから、お友だちとと遊べばいいのよね」と呟くように思いを述べる。

(観察 201X年12月)

事例1の考察

母親の原田さんは、活動への参加回数を重ねても、ハルト君が他児とふれあったり、絵本以外のA支援センターのおもちゃで遊んだりしないことに困惑していた。ハルト君が絵本に没頭して同じ場所に居続けるため、原田さんも他の親子との関わりが生じにくい状況になっていた。原田さんは、大人しそうな母親であり、ハルト君と離れて他の親子と積極的に交流する姿も見られなかった。このような傾向は、原田さんに限ったことではなく、A支援センターで観察した母親は、自児の遊ぶ様子をそばで見守り続ける人が多く、他の母親と言葉を交わす時も、自児と他の子どもとの関わりをきっかけとして対話が始まっていた。

こうした様子の原田さんとハルト君に、スタッフ須藤さんは、基本的に二人の主体性に任せ、ハルト君の好きな絵本がある場所を教えていた。須藤さんは、ハルト君が「小さなつどい」の時間に、スタッフによる絵本の読み聞かせをじっと聞いたり、手遊びに参加する姿を見て「お母さん遊べないって言っていたけど、遊べますよね」と声を掛け、「興味あるおもちゃを見つけて遊んでいましたよ。だから遊ぶ力ありますよね」と伝えていた。これは、特定の絵本ばかりを好むハルト君の傾向と、それに困惑していた母親の気持ちを察した須藤さんが、ハルト君の成長を理解するための言葉を母親に掛けた「相互の意味の橋渡し」である。スタッフの「遊べますよ」という子どもの成長を示す言葉が、原田さんのハルト君への理解を橋渡しし、親子を繋げたのである。

2. 子育て観の伝え合い

A支援センターを利用する子ども同士が、おもちゃの取り合いなどが原因でいざこざが

生じた時、多くの場合、母親は自児を叱ったり制したりして、その場を治めようとしていた。多くの母親は「いざこざが起きると、周りの目もあり子どもをきつく叱ってしまう（保護者への質問紙より）」傾向があった。この傾向を認識していたスタッフは、まず子どもの意思を尊重した対応を取り、その後に譲歩した子どもを褒める方法をとっていた。その上で、譲ることができた子どもの育ちを保護者に伝えていた。このようなスタッフの保育行為を参照した保護者は、子どもの成長にとって、単にトラブルを回避することが大切なのではなく、子どもの遊びたい気持ちを満たすことの大切さや、譲ることができた子どもの育ちを学び、理解した。このように、親子がA支援センターに参加し、保育者と共に保育を行う中で、双方の子育て方法や子育て観を伝え合う「相互の意味の橋渡し」が生起していた。スタッフの対応について、母親は次のように感想を述べている。

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。

(母親への質問紙調査 2013年3月)

母親の宮本さんは、第二子である3歳の男児シュウジ君の発達障害に対して深く悩んでいた。宮本さんとシュウジ君は、「グループ活動」に参加し、毎回A支援センターを訪れていた。宮本さんは、A支援センターですぐす間も表情が硬く、笑顔はほとんど見られなかった。スタッフとは子どもの障害について話をするが、他の保護者と会話することは少なく、静かにシュウジ君のそばにいる。筆者に、子どもの就園を来年に控えているが、シュウジ君の発達障害のことを考えると、どの園に就園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た。

母親宮本さん：(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になる。子どもの多動のことを話した時に嫌な顔をされたので、子どもの障害のことは、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年3月)

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

スタッフ青木さん：まじめに子育てしようとするお母さんは、すごく迷う。これでいいのだろうか、と口に出せない人もいる。そういう思いを聞いて、お母さん頑張っているんだ

ねって思う。しんどいだろうな、頑張っているんだな、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年6月)

障害に限らず、子育てへの悩みを抱える保護者に対して意味を伝え合い、共通の見かたや言葉を探すのは容易なことではないだろう。しかし、スタッフ青木さんは、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ふり返っていた。傾聴により母親の気持ちを汲み取ろうとしていた。こうした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、「相互の意味の橋渡し」である。スタッフも、母親の心情や障害児に向き合う気持ちを学んでいる。このような学びは、保護者とスタッフの相互理解や信頼関係の形成へと繋がる可能性を有している。

しかし、保護者とスタッフの関係性の形成や維持に関わる「相互の意味の橋渡し」について、次のような傾向も指摘されていた。

元センター長岡田さん：お母さんたちのコミュニケーション力や、「相談する力」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たりする。相談したけど、いい思い出がなかったとか、相談して逆に傷ついたとか、思い切って相談したけど、相手に専門性がなくて投げ出されてしまったといっ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、思っているのかな。

(インタビュー 2014年7月)

スタッフ須藤さん：最近、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ていいかわからない。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年6月)

元センター長らが指摘した、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、保護者が主体的に参加する力の弱まりや、A支援センターで関係性を形成することの困難さを表している。それは「相互の意味の橋渡し」を通じた、保護者とスタッフの協同的な学びが生じにくいことを示す。発達障害の子どもを持つ宮本さんの言葉にあったように、子どもが落ち着かないことで、保護者がクレームを

受けて傷ついたり、相談しても保護者の思いが満たされなかった経験をしていることも考えられる。また、参加によって生じる、子ども同士のいざこざやけんかといったトラブルを、避けたいと考える保護者もいるであろう。これらの傾向は、A支援センターのコミュニティにおける、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。

第2項 保育のコミュニティの成員としての学び

A支援センターにおける「グループ活動」は、おひさまグループ、そよかぜグループの2組に分かれて実施されている。筆者は、おひさまグループ10回と、そよかぜグループ2回（初回と最終回）の活動を観察した。これにより、全10事例を収集した。「グループ活動」の初回に実施した質問紙調査により明らかになったおひさまグループの親子の基本属性は、表4-3の通りである。「グループ活動」の初回時、保護者は「子育て」、「子どもの発達」、「子育て社会」に対する不安を抱いていた（表4-4）。子育てに関する情報を、友人や子育てひろばや子育てサークル、ウェブサイトなどから得ていた（図4-2）。以下では、「グループ活動」における親子の参加の過程を考察する。

表4-3 おひさまグループの基本属性

項目	属性
参加した子どもの年齢（注）	1歳1名 2歳5名 3歳4名 第一子5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 不明1名 三上さん（異文化を背景に持つ、妊娠中） 宮本さん（子どもが多動などの障害を持つ） 佐川さん（子どもの言葉の遅れが気になる） 大田さんと柏原さん（家が近所で知り合い） 長津さん（妊娠中）と阿部さん（元からの知り合い） 井川さん、道下さん、和田さん
就業形態	専業主婦7名 自営業1名 フルタイム1名 不明1名
祖父母	同居0名 非同居9名 不明1名

（注）上記の子どもの年齢は、A支援センターの「グループ活動」に参加の登録をした子どもである。実際には弟妹を連れて来所するため、これより多くの子どもが活動に参加している。

(人)

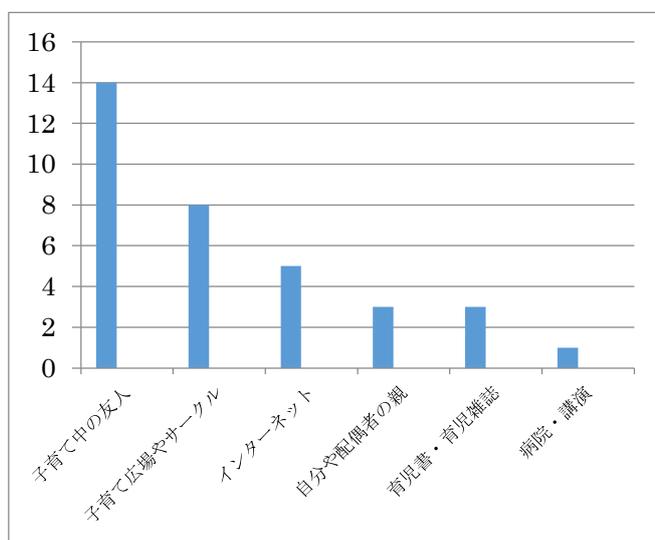


図 4-2 子育ての情報源

1. コミュニティにおける役割

母親三上さんと、第一子の女儿ユキちゃんの親子は、全 10 回の A 支援センターの「グループ活動」に、休むことなく参加した。三上さんは、異文化を背景に持つ。しかし、日本語に堪能であり、会話や文章の読み書きに支障は感じられない。妊娠中であり、「グループ活動」の最終回の翌月に出産予定であった。ユキちゃんは 2 歳であり、様々なおもちゃに興味を持ち活発に動くが、発話は多くない。以下では、三上さんとユキちゃん親子が A 支援センターの「グループ活動」に参加した過程を、時系列に記し考察する。

事例 3 「グループ活動」

おひさまグループ 1 回目の活動

お片付けの時間になる。木製の大型積み木を、みんなで片づける。よく通る声で、三上さんが娘を呼ぶ。

三上さん：「ユキちゃん、早く来て。運ぶの大好きでしょ」

ユキちゃんが走ってくる。三上さんが積み木をユキちゃんに渡し、ユキちゃんがそれを運び、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、順番に並び、三上さんから積み木を受け取る列ができる。

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、嬉しそうに運んでいる。イクミ君が、積み木をたくさん運びたがる。イクミ君の母親佐川さんは、幼児たちに積み木を渡す三上さんが、イクミ君に積み木を渡してくれるか気にしながら、「たくさん運べるかね～？」とイクミ君に声を掛ける。

(観察 201X年 12月)

おひさまグループ3回目の活動

三上さんとユキちゃんは、午前11時前にA支援センターにやってくる。三上さんは、スタッフに産婦人科の検診に行っていたことを話し、「もう2回目（の出産）だし、わかっているから大丈夫」と言う。「でも、ユキちゃんが走りまわるから、ついて行くのが大変」とも話す。三上さんとユキちゃん親子は、ともにA支援センターが気に入っている様子であった。三上さんは「ユキちゃんは、先生と遊ぶのをすごく楽しみにしていた」とスタッフに言う。三上さんは、来所するとすぐに「ユキちゃん、先生と遊んでおいで」と言い、A支援センターのソファに腰を下ろし、育児雑誌を読むことが常であった。A支援センターでのユキちゃんの遊びや行動には必要に応じて関わり、他の子どもといざこざが生じた時などに、そばに行ってユキちゃんに言い聞かせている。

ユキちゃんは、A支援センターに着くと、関心のあるおもちゃを見つけて一目散に走っていく。発話はあまりないものの、自分の思うようにならない時は、「いや〜」と大きな声で叫ぶ傾向がある。「小さなつどい」の時間にスタッフが絵本の読み聞かせをする時も、スタッフが掲げる絵本の前に行き「ユキちゃん、ほかのお友だちが見えないよ」とスタッフに促されることもあった。あるいは、読み聞かせに関心を持たず、おもちゃで遊び続けることもある。3回目の「グループ活動」では、三上さんがスタッフ以外の他の母親と交流する姿は、ほとんど見られなかった。

(観察 201X年 12月)

おひさまグループ7回目の活動

「みんなでおいごりを作る」活動が設定されていた。母親たちは、スタッフが炊いたごはんに、子どもの好みの具材を詰めてそれぞれおいごりを作る。ユキちゃんは、おいごり作り関心を示し、よく食べるが、立ち歩きながら食べたりすることもある。スタッフや他の母親から、「ユキちゃん、ここに座って食べよう」と声を掛けられ、時には席を離れながらも、座っておいごりを食べた。三上さんは、ユキちゃんのそばに座っていた他の母親と、談笑する姿が見られた。

(観察 201X+1年 1月)

おひさまグループ9回目の活動

三上さんはスタッフに、第二子の出産時にユキちゃんを誰に預ければよいか、悩んでいることを吐露していた。スタッフは、保育所の「一時預かり」など、公的な制度を三上さんに話す。三上さんは熱心に聞いていた。

(観察 201X+1年 2月)

おひさまグループ 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。三上さんや他の母親、スタッフが「ユキちゃん、がんばれ〜」、「〇〇ちゃん、がんばれ〜」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上に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。三上さんは妊娠中のため、ユキちゃんは他の母親に抱っこをしてもらう。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。三上さんは、活動の最終回に実施した質問紙調査の自由記述欄に、「10 回の活動では、少ない。もっと増やしてほしい」と記述していた。

(観察 201X+1 年 3 月)

事例 3 の考察

おひさまグループに参加した母親は、以前からの知り合い、A 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。顔見知りではない母親同士は、子ども同士の遊びをきっかけとして対話を始める。しかし、おひさまグループ 1 回目の活動においては、初対面とみられる母親同士の会話の内容は、お互いの子どもの年齢や成長の様子、好みなどに関することに終始していた。個人的な事項や家族のことには立ち入らないように、母親同士が暗黙的に話題を選んでいるようにも見えた。

「グループ活動」の初回、親子間の関係が形成されていない中、三上さんが、自分の娘に積み木を運ぶように声を掛けたことが、他の子ども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、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、直接関わったり声を掛けたりすることはなく、自らの子どもに話し掛けるなどして、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。

A 支援センターを利用する母親は、自児の遊びのそばにいる人が多かった。対照的に三上さんは、来所すると「ユキちゃん、先生と遊んでおいで」と言い、自身は育児雑誌を読むなどしており、子どもと離れていても気にならないようであった。三上さんにとり A 支援センターは、他の親子と交流する場所というよりも、自身が育児から解放され休める場と受け止められているようであった。そのような姿勢や、「グループ活動」の 1 回目、三上さんがユキちゃんだけに声を掛ける姿から、他の母親たちとの間に距離ができてしまったことも考えられる。三上さんも、積極的に他の母親と親しくなろうとする姿は見られなかった。

それでも全 10 回の活動を追うごとに、三上さんがスタッフや他の母親と対話をする姿が、少しずつ見られるようになった。活動の最終回に実施した質問紙の自由記述欄に、三

上さんは「10回の活動では、少ない。もっと増やしてほしい」と記述していた。これは、母親同士の関係性が築かれにくい状態にありながらも、三上さんが少しずつA支援センターのコミュニティに馴染んでいったことや、スタッフの助言や保育などに接し、A支援センターの存在を肯定的に捉えたことを示している。

おひさまグループ全体では、活動の8回目頃より、母親たちがA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。持参したお弁当を食べながら、親子が談笑する様子も見られるようになった。スタッフの一人である川上さんも、「だいぶんお母さんたちが、落ち着いてきましたね」と筆者に語った。おひさまグループは、元々の知り合いであった親子もあり、最終回まで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、三上さんのような妊娠中の母親の子どもへの面倒を見たり、遊びを共に構成したり、声を掛けあって他の母親の参加を呼びかけるなど、それぞれの保護者がコミュニティにおける役割を担っていく姿が見られるようになった。

ロゴフの「徒弟制」の概念では、熟達者が新参者を導く二者関係のみならず、参加した人がコミュニティ内の様々な活動に触れることによって生起する学びに着目する。そして、個人が進行中の出来事に含まれた豊かな情報の中で学び、社会化していく過程に注意を向ける。この事例では、母親三上さんとユキちゃんは、最初はA支援センターの持つ、くつろいで遊べる環境を気に入ったようであった。そして、徐々にスタッフや他の親子との関係性を形成していった。これは、保育の熟達者のみならず、関わりを持つ他者や、活動を引っ張っていく役割を担う人の存在が、新参者のコミュニティへの参加や協同的な学びの形成を促進することを示す。一方のそよかぜグループでは、その役割がより鮮明に見られた。そよかぜグループでは、参加した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が形成された。そして、親子が共に遊び、関係性を形成していく様子が見られた。そよかぜグループの母親は、質問紙への自由記述欄に、次のように記していた。

そよかぜグループの母親：同じグループのお母さんに、とても元気な方がいた。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、自分もとてもよい気持ちになった。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、今までストレスで癩癩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。

(母親への質問紙における自由記述 201X年3月)

この母親の感想に見られるように、活動内で子育ての手本となるような人物、あるいは自己の将来像を描けるような人物を目にし、その行為を参照することで、活動が発展して交流が深まったり、家庭での子育て方法に還元されている。また、母親の楽しむ姿が、子

どもにも波及している。かつての「公園デビュー」という言葉に代わり、今日では「子育てひろばデビュー」という言葉がある。人付き合いが苦手な母親が、地域子育て支援センターや子育てひろば、公園などの多くの親子が参加し出入りする場において、自分から友人を作ることの難しさを感じたり、トラブルになることを避け、あえて友人を作ろうとしなかったりすることを意味する（大日向，2008）⁴。元より，A 支援センターの「グループ活動」は，親子の交流を目的として設定された活動であるが，母親同士の関係性の形成は，それほど容易くないことがわかる。しかし，「グループ活動」では，全 10 回の継続的な活動を経て，保育のコミュニティにおける親子とスタッフによる関係性が形成されていた。「グループ活動」における親子の学びについて，元センター長岡田さん，センター長藤原さんは，次のように述べている。

元センター長岡田さん：質のよい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。「グループ活動」を経験した人がすごく育っていて，「フリー活動」でも核になっている。別のところに行っても，保育所や幼稚園に行っても，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，きっといいことが起きると考えていると思う。

（インタビュー 2014 年 7 月）

センター長藤原さん：トラブルになるから，こういうところに来づらいって人が多くて。でも，1 回来て判断するのはどうかなと思う。継続して来てもらっているうちに，トラブルも少なくなって，「子どもが，活動の 10 回目でやっとおもちゃを「貸して」って言えたんですよ」と話すお母さんもいる。そうしたら，「それが本当の子どもの姿で，素直な気持ちなんですよ」って伝えられる。でも，感想にトラブルになるって書かれていると，そうじゃないんですよって思う。

（インタビュー 2014 年 6 月）

センター長らより，親子が質のよい保育を受けると，より深く活動に関わる姿勢へと，参加のしかたが変わること，その経験が子どもの就園・就学後の活動に，保護者が参加する動機づけとなり得ることが語られた。保護者が A 支援センターで子どもの成長を実感し，自身も楽しむ経験をすることは，家庭での子育てに還元されることも明らかになった。

「グループ参加」の活動の最終回に実施した質問紙調査では，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。保護者は一人遊びの多かった子どもが，友だちを作っていく過程を目のあたりにし，子どもの成長を実感している人もいた。他の子育て中の保護者と悩みを共有したり共感を抱いたりすることで，子育ての不安を軽減し，子どもの成長や自身の子育て

に対する肯定感を得ていた。センター長藤原さんは、親子が継続して活動に参加することで「伝えられる」、すなわち「意味の橋渡し」ができると述べている。それは、親子がコミュニティへの所属感を感じ、コミュニティの持つ意味や使命を理解し、役割の一端を担っていくには、一定の時間が必要であることを示唆している。

2. A 支援センターにおける教育の要素

A 支援センターでは、時々イーゼル、紙、水彩絵の具が用意され、子どもが自由に絵を描けるようになっていた。しかし、子どもたちが描くものは型にはまったような絵や、アニメのキャラクターなどが多かった。

事例4 お絵かき

イーゼルに大きな紙が置かれ、水彩絵の具が用意してある。子どもたちが、自由に絵を描けるようになっている。母親長津さんが、子どものマサト君に、「何か、描いてごらん」と促す。しかし、マサト君は、見たことがないイーゼルと絵の具に戸惑っている。長津さんは、「アンパンマン描いてごらん。ほら、こうよ」といって、アンパンマンの顔を描き始める。マサト君もそれに倣って、丸をいくつも描く。やがて、丸い顔のアンパンマンが描かれる。

このようにして子どもたちが描く絵について、元センター長岡田さんは、次のように述べた。

元センター長岡田さん：幼稚園で働いていた時に、年長児を担当することが多かったが、子どもたちが絵を描けなかった。「遠足の絵を描きましょう」と言うと、秋の遠足なのに、女の子とチューリップが描かれる。そういう子がすごく多かった。子どもそれぞれに描くパターンといったものがあって、それしか描けない。これは、担任としては困る。いい絵を描かせるのが、担任としての評価に繋がっていたというのもある。でも、子どもが幼稚園に来るまでに、そういった描きかたを身に付けてしまっているのがいやだな、と思った。スタンプングが起きている。A 支援センターを始めて、幼稚園に入ってくるまでにお母さんが子どもに教えているから、子どもが絵を描けないのだとわかった。だから、教育のある支援センターしたいなとずっと考えていた。

(インタビュー 2014年7月)

A 支援センターでは、子どもが色紙をちぎり、その形がたまたま魚の形であれば、スタッフは「お魚みたいだね」と応じていた。また、子どもが画用紙に描いた曲線を、スタッフが「雨みたいだね」とコメントしていた。そのように周囲の大人が言葉を添えることで、子どもが「雨みたいに見えるんだ」と感じて、絵が描けるようになっていく、と岡田さん

は語る。そして、A 支援センターでは、母親たちに「子どもって、絵をこうやって描けるようになるんですよ」、「パターンを教えちゃうと、後のびしないんですよ」といった話が出来たと言う。

このように、A 支援センターでは、子どもを保育し、保護者を支援するだけでなく、スタッフには「教育」の場であるという認識もあった。地域子育て支援センターには、保育所幼稚園等にあるような、保育指針やカリキュラムは設定されていない。しかし、親と子どもが、学習のためにデザインされたわけでもない環境において、生活の中の経験としての学びを得ていたのである。親子の A 支援センターへの参加は、わが国の保育環境、保育方法、就園後のルーチンなど、保育の文化に触れる経験ともなっていた。A 支援センターのスタッフは、全員が幼稚園教諭と保育士の資格を有しており、その専門性に基づいた保育が行われていた。

第3項 保護者とスタッフが抱いていた前提を超えて

「参加による専有」は、コミュニティに参加した人が、目にした行為に真実性と妥当性を実感し、それが「大切な仕事」であり、日常の生活、敷いては社会の中で役に立ちそうだと捉え学ぶことである。すなわち、保育の文脈では、保護者が子育てや子どもの理解に役立ちそうだと実感することである。以下では、スタッフへのインタビューをもとに、A 支援センターへの親子の参加によって生起する「専有」の過程を考察する。

スタッフ青木さん：今の若い方の知識だと、子どもは3歳ぐらいまで虫歯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、つい自分のお箸で子どもに食べ物をあげちゃう。それをどう理解してもらったらいんだらうと若いお母さんから相談された。今のお母さんは、もっとドライではっきりものが言えるのかと思っていた。

(インタビュー 2014年6月)

スタッフ川上さん：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。「アレルギーのために、1歳までは離乳食はあげないほうがいいんです」って言うお母さんもいた。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年6月)

スタッフ青木さん、川上さんの語りの中では、A 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。母親たち

は、友人、ウェブサイト、育児雑誌、オンライン上のコミュニティなどから、多様かつ多量の育児に関する情報を獲得していた（図 4-2）。それは親子が、世代間や地域間の繋がりが希薄化している中で、いわゆる「口コミ」の情報に頼っていることを意味していた。A 支援センターのスタッフらは、これらの新しい子育ての情報、子育て観、子育ての方法などに驚き、戸惑いながらも、極端な情報を排除しようと努めたり、今日の親子の傾向を理解しようとしていた。さらに、多量の情報の中から選び取る主体は保護者自身であることを伝えようとしていた。母親たちは、スタッフによって加味された情報、知識を「専有」していた。

スタッフは、様々な子育て観や行動を伴う母親たちに向き合い、非難する気持ちや葛藤を抱え揺らぐ経験もしていた。育児に困難を抱える家庭や、問題を抱える母親たちと向き合い、「あんなにいい子なのに、なぜお母さんはちゃんとしてくれないのだろう」といった母親たちを非難する気持ちを抱いていた。元センター長岡田さんは、A 支援センターでの母親たちの「困り感」を専有する過程を、次のように述べた。

元センター長岡田さん：「あのお母さん、こうやったらいいのに」と、非難の言葉はいっぱい持っていた。「あんないい子なのに、なんでお母さんちゃんとしてくれないのかな」って。非難の気持ちや葛藤を持つのは、お母さんを主体者として置いているから。私が主体者だったら、私のやりたいようにやればいいし、「こうしてください」って言って、相手がやらなければ、やめてしまえる。だけど、相手が主体者だから、情報を提供してもそれを取るか取らないかは、ご本人が決められること。「あれを使ったらいいのに」と思うことは、本当に何度もある。ご本人の方針が固まるまで、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」が徐々にわかってきて、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。

（インタビュー 2014年7月）

元センター長岡田さんは、理解しがたい母親に向き合い、非難する気持ちを抱きながらも、子育ての主体は母親であるという思いから、対応策が見つからないまま親子との関係性を維持し続けていた。そして、長い時間をかけて自身の抱く非難や葛藤を、親子の「困り感」を理解するための起点として捉え直していた。このような関係性の形成には、A 支援センターの、スタッフの「専有」のしかたが関わっていると思われる。A 支援センターのスタッフは、親子の双方をみて、親子の状態や傾向、個性などを「専有」をしていることが明らかになった。これは、後の章で検討する、幼稚園の「保育参加」とは異なる親子の見かたである。スタッフらの語りに依拠すれば、かつての保育所幼稚園等、今日の保育所幼稚園等、A 支援センターのそれぞれにおける学びの構造は、図 4-3 のように表すことができる。

かつての保育所幼稚園等の保護者・子ども・保育者の関係性では、保育者と保護者は、同位置におり、子どもの教育や保育に対して合意を得やすい構造であった。今日の保育所幼稚園等における三者の関係性は、子どもと保育者が共におり、保護者はコミュニティの外部にいる。保育者は、子どもを通して保護者を理解する。A 支援センターにおける三者の関係性は、共に参加する親子とスタッフという構造である。スタッフは子どもの様子を見て保護者の状態を察したり、保護者の子育て方法を見て子どもの状態を察知したりしていた。また、子どもの成長や発達を保護者に伝えることによって両者を繋げていた。

	<p><u>かつての保育所幼稚園等の保育者の学び</u></p> <p>保育者と保護者が同じ位置におり、子どもの教育や保育に対して、合意を得やすい構造</p>
	<p><u>今日の保育所幼稚園等の保育者の学び</u></p> <p>子どもと保育者が共におり、保護者はコミュニティの外部にいる 保育者は、子どもを通して保護者を理解する</p>
	<p><u>A 地域子育て支援センターの スタッフの学び</u></p> <p>親子とスタッフという構造 スタッフは子どもの様子を見て保護者の状態を察したり、保護者の子育て方法を見て子どもの状態を察知したりする 子どもの成長や発達を保護者に伝えることによって両者を繋げることができる</p>

図 4-3 かつての保育所幼稚園等、今日の保育所幼稚園等、A 地域子育て支援センターの協同的な学びの構造

第5節 A 地域子育て支援センターのコミュニティの変容

第1項 新しい子育て観の積み上げと揺らぎを経た学び

A 地域子育て支援センターへの親子の参加によるコミュニティの変容を、ロゴフの定義を用いて次のように考察した。

第一に、親子が参加することにより、A 支援センターに新しい子育ての情報、知識、子育て観が積み上げられていた。そして親子が、他の親子やスタッフに接することで、保持する情報に対して新たな意味が付与されていた。保護者と保育者が相互に子育ての方法を参照する機会は、両者にとって自らの子育て観を調整する機会ともなり得ていた。これは、コミュニティの実践に対する情報の積み上げ、行為の参照などの新たな付与である。

次に、親子の参加によりもたらされた子育ての方法や子育て観、親子の言動は、スタッフにとって相容れない方法や、葛藤、非難を生起させる行為も含まれていた。しかし、スタッフが葛藤や非難する気持ちを放擲せず、長い時間をかけて親子と向き合い、関係性を維持することにより、葛藤や非難は共感や保護者理解の起点として捉え直され、解決方法の模索がなされていた。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側面を捉えていた。このような傾向は、親子とスタッフ間の関係性の形成が困難になる可能性を示唆しており、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。これらは、親子の参加により生じた課題に対する解決方法の生成、変化に対する適応、省察の生起などである。

最後に、A 支援センターへは、「親子」で参加することが特徴である。スタッフは子どもの様子を見て保護者の状態を察したり、保護者の子育て方法を見て子どもの状態を察知したりしていた。そして、保護者の気付いていない子どもの成長や発達を保護者に伝えることによって両者を繋げたり、調整しようとしていた。これらは、保育の質の向上を示唆するものである。

このように、親子がA 支援センターに参加し、保護者とスタッフとの協同的な学びが生じることにより、ロゴフがコミュニティの変容として提示した、コミュニティの実践に対する新たな付与、親子の参加により生じた課題に対する解決方法の生成と、子どもへの影響が生じていたことが明らかになった。

第2項 KJ法による分析

親子への質問紙調査と、スタッフへのインタビュー調査から得たデータを KJ 法により分析した。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。保護者の質問紙調査から 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。スタッフのインタビュー調査から、72の下位概念と、31の中位概念、7つの上位概念を生成した。生成した上位概念は、〈 〉内に表記する。

ロゴフの3つの概念を用いた分析と併せ、A支援センターへの親子の参加による協同的な学びを表す概念図を作成した。保護者がA支援センターに参加した時に抱いていたのは、子育て、子どもの成長、子育て社会という3層の不安であった。〈子育てに対する不安〉は、子どもへのしつけに対する自信の欠如や、子育てに対するゆとりのなさから生じていた。子どもの言葉の遅れや障害に対する懸念などの〈子どもの成長に対する不安〉を持つ保護者もいた。さらに、保育施設の不足を背景とした就園に対する不安や、地域に子育てに関して頼れる人がいないなどの〈子育て社会に対する不安〉も抱いていた。

保護者には、A支援センターの活動への参加により、スタッフとの協同的な学びが生じていた。保護者は、スタッフから子どもの成長を伝えられ、〈子育てに対する肯定感〉を得ていた。スタッフや他の親子と接し、〈子どもの発達・成長の実感〉をしていた。また、他の親子や、自身の将来像を描けるような人物と接することにより〈共感〉も生じていた。これらの〈子育てに対する肯定感〉、〈子どもの発達・成長の実感〉、〈共感〉などが作用して、A支援センターへの参加の機会をさらに広げたい、他のコミュニティにも参加したいと考える〈期待〉や動機が生じていた。

スタッフは、A支援センターの実践に対して、保育士、幼稚園教諭、社会福祉士等の経験と専門性を基底とした〈理念〉を保持していた。親子の参加によりスタッフは、保護者がもたらす新しい子育ての情報、子育て観や行為などの〈情報〉に接して、葛藤や非難などの〈揺らぎ〉を感じていた。しかし、保護者の〈主体性を尊重〉し、〈親子を繋げる〉ことで〈保護者の理解〉、学びや共感へと変容していた。そして、A支援センターでの保護者の経験が他のコミュニティに参加する動機づけとなるように〈期待〉を持っていることが明らかになった。

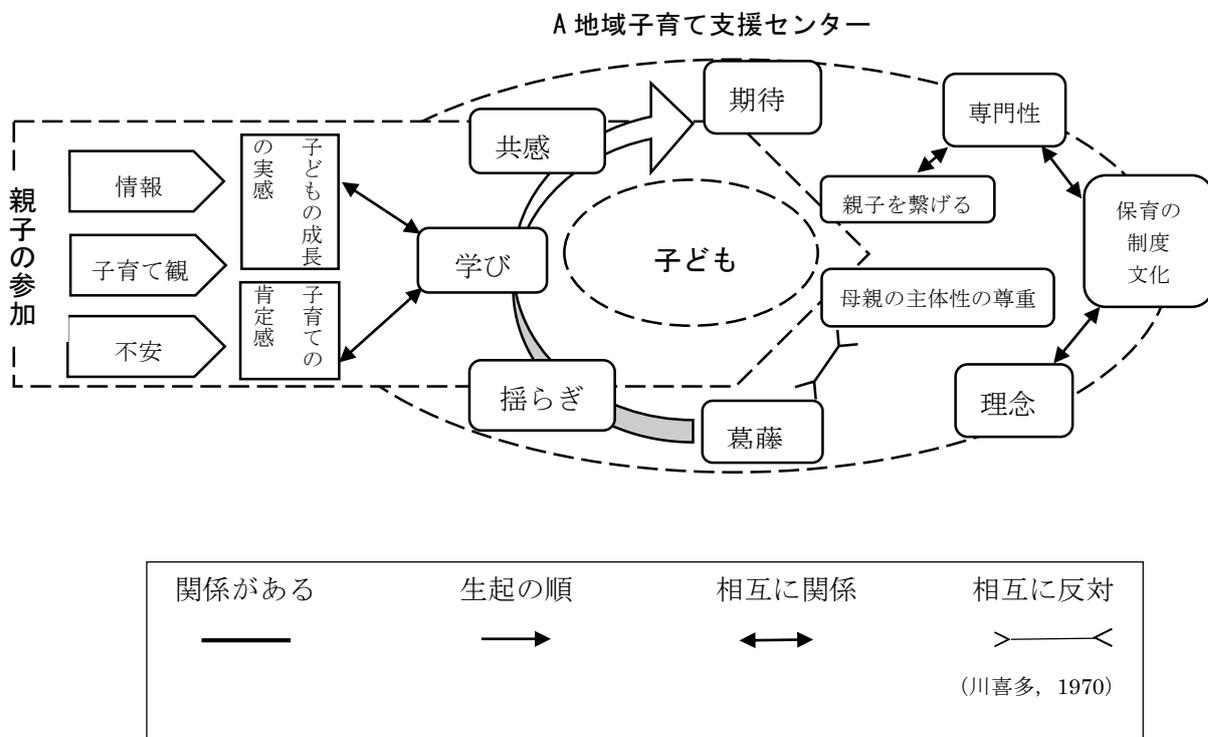


図 4-4 A 地域子育て支援センターへの親子の参加による協同的な学び

表 4-4 A 支援センター参加前の保護者の思いと参加後の学び

時期	質問紙の記述の内容（抜粋）	中位概念（抜粋）	上位概念	
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	子育ての不安	
	しつけとして、叩いたりしてしまう			
	上の子がぐずると、うっとおしく思う自分に罪悪感がある			
	二人子どもがいると、毎日余裕がなく、十分に相手がしてあげられない			
	子どもの言葉が遅い	言葉	子どもへの不安	
	子どもに発達障害があり、毎日しんどい 相談した時に嫌な顔をされたので、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	社会への不安	
	市内で保育所の数が足りていないことは、大変な問題だと思う			
	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	託児		
	託児サービスなどの気軽に利用できる場所がない			
車が多すぎて、子どもが安全に遊べる場所が少ない	地域社会			
近所に頼れる人がいない。誰でも気軽に頼れる、昔のような社会になってほしい				
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
	遊ぶ時にはしっかり遊び、片づける時には片づければよいのだと思った			
	すぐに「ダメ」と言わないで、促したり考えさせたりするようになった			
	色んな子がいるんだな、と育児を楽観的に感じられるようになった			
	子ども同士のやり取りは、なるべく見守るべきだということがわかった	ゆとり		
	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			
	しっかり子どもと関わってあげようと思うようになった			
	みんなと同じようにできたり、遊んだりしないので、少しあせるけれど、それも個性だと思うように心がけている	障害の受容	発達・成長の実感	
	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あたりにして感動した			
	他の子どもや先生に慣れて甘えたり、本人も楽しそうだった			
	他のお子さんにも元気に話しかけたり、自然に声を掛けているお母さんがいて、自分もとても良い気持ちになった	モデル	共感	
	自分の子ども以外にも、声掛けの上手な人がいて、参考になった 自分も積極的に声を掛けようと思った			
	子どもは特に変わったように見えないが、周りのお母さんの様子を見て、自分は叱りすぎているのかな、と思った	省察		
他のお母さん悩みに共感して、自分の育児ストレスも軽減した	共感			
このような機会が多くの人に広がるとよい	期待	期待		
土日も開所してほしい	要望			

表 4-5 親子の参加による保育者の学び

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
幼稚園の感覚のまま、支援センターをやっていた	気づき	
支援センターを「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	センター像	
利用者さんにしっかり知識を持っている人もいるから、アレルギーのこととか、私たちも情報をもらったりする	知識	情報
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つてる情報はすごくあると思う。でも、その情報をお父さんと共有するとか、おばあちゃんと共有するとか、が、苦手、下手なのかな	情報	
牛乳を飲ませないとか、極端な情報が含まれている。選ぶのはお母さんだからねというのは注意が必要	意味の付与	
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だけ、お姑さんには言えないんだなと思った	保護者の理解	保護者理解
お母さんたちも、1回言ってわかってくれる人と、すぐじゃない人がいる。そこは肯定的に見ていかなくてはいけないと、待つことができるようになった		
まじめに子育てを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		
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ステップアップしている		
イベントがあれば集まるっていう傾向がある。何かしないと集まらない	主体性の弱まり	親子を繋げる
お母さんたちの相談する力が弱まっている気がする		
よい保育を親が見た時に安心する	安心	
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	
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		
あんないい子なのに、なんでお母さんちゃんとしてくれないのかな	葛藤	揺らぎ
お母さん、こうやったらいいのに、と思って、非難の言葉をいっぱい持っていた	非難	
揺らぐって、専門家としてしてはいけないと思っていた。でも、揺らいでいいんだって思えた	揺らぎ	
親子が主体者だから私たちも揺らがないといけない	主体性	主体性の尊重
お母さんと子どもが選び取る機会を作っていく 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		
よい質で支援を受けた人が、またどこかに行った時に種になれる	期待	期待

第6節 小括

ロゴフの「導かれた参加」の概念から捉えたとき、A支援センターでは、親と子、スタッフが相互に関わる環境構成のもと、子育て観、保護者理解などの、協同的な学びが生起していた。「徒弟制」の枠組みでは、保護者は、A支援センターの進行中の出来事に含まれる豊かな情報の中で、多様な子どもの発達の姿と、それに応じた保育の方法に触れていた。それまで集団による活動の経験がなかった親子もおり、集団での遊びやおやつや昼食を共にするなかで生起する子どもたちの相互行為、他の親子の言動、スタッフの保育に触れ、自身の子育て観や子育て方法を見直したり、肯定したりする機会を得ていた。そして、コミュニティ内の役割を担う参加の姿へと変容した。

元センター長の語りからは、親子がA支援センターで質のよい保育を受けたり、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語られた。それは、あるコミュニティでの経験が、次に参加するコミュニティへの参加の動機づけとなることを示唆している。ゆえに、今後の親子のコミュニティへの参加にとって、A支援センターは重要な位置にあると言える。

保護者の参加は、A支援センターに多くの子育て情報をもたらし、その選択と「専有化」においては、スタッフの助言や肯定が影響を及ぼしていた。スタッフは、親子の参加によりもたらされた子育てに関する新しい情報と、保護者の価値観に触れていた。そして、それを通して、保護者像を形成していた。野々山ら(2006)は、情報は人々がこれまで絶対的と信じてきた家族形態や親子のありかたなどについて、それが必ずしも当然なことでも、必然的なことでもないことを知り、自らの行動を相対化させるものだと述べている⁷⁾。

親子がA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、確かな効果があった。その意味で、A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、支援する側の揺ら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、子どもを通して親を見たり、親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。

A支援センターにおいて、当初スタッフは、親子の参加によって生じる自身の学びについて、自覚的ではなかった。インタビューにおいて、筆者からの「保護者からの学びはありますか？」という問いに対して、スタッフから「お母さんたちから、学ぶことはない」という答えが返ってきた。「学び」が、気付きやふり返りなども含むことを説明すると、若い母親の育児方法に驚いた経験や、障害児を持つ母親の姿を見て学んだ経験が語られた。これには、筆者の「学び」の概念の説明が不十分であったことも顧みられる。しかし、地域子育て支援センターが、子育て中の親子への情報の提供と、相談や支援の目的のもとに開設されており、スタッフが自らを「支援者」として捉えていることにも関係しているで

あろう。これまで見てきたように、A支援センターに親子が参加することにより、保護者のみならず、スタッフも保護者の子育て観や子育て方法を学び、非難や揺らぎを維持する価値を学んでいた。本章で提示した親子とA支援センターのスタッフによる協同的な学びは、子どもが就園する前の子育て支援策において中心的な役割を担っている地域子育て支援センターの、支援という前提を問い直すものである。

<第4章 注>

- 1 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）。
- 2 名古屋市（2013）「地域子育て支援センター利用者アンケート実施結果」
www.city.nagoya.jp/kodomoseishonen/cmsfiles/.../kouhyou.pdf.
（2014年6月29日情報取得）。
- 3 FGIとは、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）。FGIは、ある事柄に対する特定の人間集団の意識（認知・欲求・優先度等）を把握するために、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という手法を用いる。
- 4 大日向（2008）p.273.
- 5 地域子育て支援事業センター型の支援員については、育児・保育に関する相談指導についての相当の知識・経験を有する者で、地域の保育事情に精通しているものとして、保育士等の資格者を想定しているが、適切に事業が実施できると認められるものであれば、特に要件を必要とされていない。
- 6 尾崎（2004）「まえがき」p.2. 援助者の「ゆらぎ」とは、援助者が見通しのなさに直面して、自分の無力さを感じたり、判断に迷ったり、時には不安や激しい動揺を経験することを意味する。
- 7 野々山（2006）pp.33-34.

第5章 子どもと保育者のコミュニティへの保護者の参加

—幼稚園の保護者の「保育参加」における協同的な学び—

本章では、ある幼稚園における保護者の「保育参加」に焦点を当て、保護者と保育者による協同的な学びと、コミュニティの変容を明らかにした。

第1節 保護者の「保育参加」

近年、保育施設における保護者の「保育参加」は、子育て支援策の一環として保護者の育児不安の解消や、保育者との信頼関係の構築の観点から着目され、取り入れる施設や地方自治体が主導する取り組みが報告されている（埼玉県，2012；品川区，2013¹）。「保育参加」の特徴として、第一に、「保育参観」と比べて保護者の保育への関与が高いこと、第二に、日常の保育に保護者が参加する取り組みであること、第三に、保護者への直接的な教育や指導ではない、などの点が挙げられる。

「保育参加」を行う目的は、品川区（2013）の実践では、保護者と保育者に関して、次のように捉えられている。保護者にとっては、集団での子どもたちの相互行為を目にすることが少ない今日において、自児以外の大勢の子どもとふれあうことで、育児に対する視野を広げることができる。保育者は、保育内容を保護者にわかりやすく説明することで、自らの保育をふり返るとともに、技量を磨く機会になる。そして、子どもにとっては、様々な人々と関わることで、生活がより豊かになる（駒坂，2010）。「保育参加」として実施される内容は、施設により異なり、保護者が日常の保育を体験する方法のほかにも、誕生会に施設を訪れて誕生月の子どもたちを祝ったり、子どもたちと共に料理体験をするなどの、多様な方法が用いられている²。「保育参加」を行う時間も様々であるが、幼稚園では4、5時間程度であり、保育所では保護者が8時間過ごしてもよい施設もある。多くの施設では「保育参加」は、一家庭が年に一回程度参加できるよう実施されている。

第2節 B幼稚園の概要

本研究の対象である国立のB幼稚園（以下、B園と表す）は、幼小中一貫教育を行う大学の研究附属校園の一部である。園児定員数は160名（年少：20名、年中：35名のクラスが2クラス、年長：35名のクラスが2クラス）である。B園の歴史は古く、1913年に女子師範学校の附属幼稚園として設立された。全園児は、卒園すると同敷地内にある小学校へと入学する。運動会や遠足等の行事は、幼小中の学校園合同で行われることも多く、日常的に異校種間の交流が図られている。B園の属する学校園では、幼小中一貫教育の特色を生かし、全校種の連携のもとで子どもの育ちを支えていくことが目指されている。教育理念・目標の共有は元より、カリキュラムについても、3歳児から小学校2年生までの長期的な観点から検討された、幼小連携カリキュラムが開発されている。年中児と中学校2年生、年長児と小学校4年生の組み合わせで交流も行われている。

PTA組織についても、全校種合同による組織編成がされている。PTAが主催する諸活動ならびにサークル活動には、全校種の保護者が所属し、連携や協力の体制が構築されている。B園に入園した保護者は、最長で12年の期間にわたり、B学校園保護者会と関わることになる。幼稚園独自の保護者活動では、園環境の整備として除草・清掃作業、飼育動物の飼育当番（夏休み中）などがある。園と家庭との連携は重視されており、各学年において家庭との連携について目標が記された期案が作成されている。とりわけ、保護者に対して、一人ひとりの状況に応じて連携を図ること、子どもの成長を大人までの長期的な見通しを持って捉え、粘り強く子どもに関わる喜びや自覚を抱いてもらうことが重視されている。

B園は、約10年前に保護者の「保育参加」を開始した。B園の「保育参加」は、年に一度行われ、園児一人につき一保護者が参加する。「保育参加」は、各週の決められた曜日に実施され、毎回各クラスに2～5名の保護者が参加している。それぞれの保護者が都合のよい日を調整して、全ての保護者が参加できるよう日程が組まれる。B園では「保育参加」のねらいを、保護者が「子どもたちに実際に関わりながら、遊びの大切さを理解し、幼児期の健やかな成長や、それを支える大人たちのありかたなどについて考えていく³⁾」契機となることとしている。

第3節 B 幼稚園の保護者の「保育参加」の研究手法

B園の保護者の「保育参加」の研究は、以下の方法を用いた。まず、201X年9月に実施された4回の「保育参加」の観察を行った。観察方法は、自然観察法を用い、ビデオカメラ、デジタルカメラ、筆記により記録した。観察時間は、午前8時30分から午後1時40分であり、観察時間の合計は、20時間40分であった。観察対象は、年少、年中、年長児クラスの幼児、保育者、「保育参加」に加わった保護者であった。自由遊びの場面では、全園児が園庭を中心に遊ぶことから、全体の保育の様子を観察した。昼食時を含む各クラスの活動時間には、年少1回、年中2回、年長1回の観察を行った。観察により、全12事例を収集した。

次に、「保育参加」を経験した保護者に対する質問紙調査と、保育者に対する質問紙調査を実施した。保護者を対象とした質問紙調査は、全ての保護者が「保育参加」を終える201X年10月に、幼稚園に質問紙の配布と回収を依頼して調査を行った。自宅で記入した後、封筒に入れてもらい回収した。保護者を対象とした質問紙調査は、有効回収率は89.4%（114部配布、102部回収）であった。保護者に対する質問紙調査では、「保育参加」に参加した目的、感想、印象に残った場面、戸惑った場面、子どもの様子などを明らかにすることを目的とした。保育者を対象とした質問紙調査は、201X+1年3月に調査を行った。有効回収率は100%（6部配布、回収）であった。保育者に対する質問紙調査では、「保育参加」において子どもや保護者に配慮している点、保育者にとっての「保育参加」の意義などについて明らかにすることを目的とした。調査対象の保護者、保育者の属性は、表5-1の通りである。

最後に、B園副園長に対する半構造化インタビュー調査を行った。インタビュー時間は、1時間10分であった。インタビュー内容は、ICレコーダーにより記録した後、文章化した。B園副園長に対するインタビュー調査は、B園の「保育参加」の意図や、副園長の見かた、保護者支援に関する実践や思いを明らかにすることを目的として行った。

表 5-1 質問紙調査を実施した保護者，保育者の基本属性

保護者	
子どものクラス	年少 24名 年中 36名 年長 42名
入園児のクラス	年少 71名 年中 30名 無回答 1名
第何子であるか	第一子 36名 第二子 50名 第三子 16名
「保育参加」をした保護者	母親 86% 父親 7% 無回答 7%
「保育参加」への参加回数	1回 24% 2回 28% 3回 22% 4回 26%
保育者	
年齢	20代 1名 30代 3名 40代 1名 50代 1名
性別	女性 5名 男性 1名
幼稚園への総勤務年数	2年, 9年 (小学校 13年), 16年, 18年, 11年, 29年 各 1名

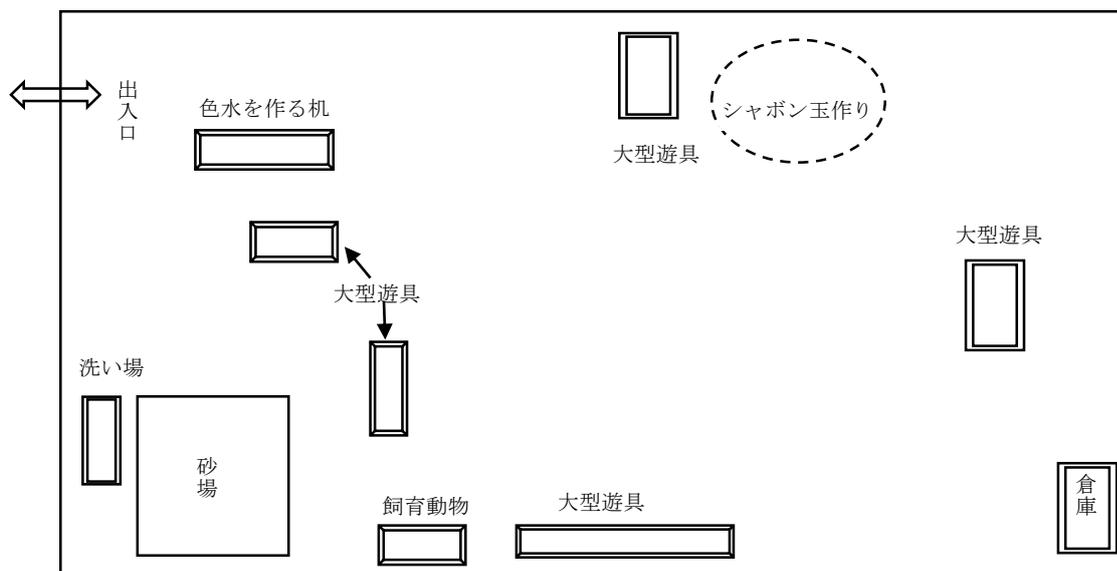


図 5-1 B 幼稚園園庭の環境

第4節 保護者の参加の過程と協同的な学び

本節では、B園の「保育参加」における、保護者の参加の過程と、保護者と保育者の協同的な学びをロゴフの「導かれた参加」、「徒弟制」、「参加による専有」の3つの概念を用いて明らかにした。

第1項 限られた参加の場としての「保育参加」

1. 参加の構造

B園では、通常保護者は子どもの送迎を済ませた後、園に留まることなく速やかに帰宅するように注意されている。親子が子どもの降登園後も園に留まり、子ども同士で遊んだり、保護者同士で交流することは、子どもたちの生活の切り替えに影響すると捉えられているためである。併せて、保育時間外に生じた子どものトラブルやケガに対し、誰が責任の主体となるのかといった問題も関わってくる。

保護者の参加の場は、保育においても限定されている。B園における保護者の参加は「保育参加」のほか、園行事、保護者会活動、サークル活動などに限られている。その理由は、幼稚園には保護者や家庭生活とは切り離された、保育者と子どもたちの集団による保育と生活の営みがあり、それ自体が子どもにとって教育的価値があると考えられているためである（B園副園長のインタビューより）。しかし、園行事、保護者会活動、個別の相談支援などの、園が設定した活動に対する保護者の参加については、保護者支援の側面もあることから、歓迎され奨励されている。

B園副園長は、このような設定について、次のように述べている。

B園副園長：保護者の「保育参加」を始めて、10年以上になる。「保育参加」は定着しているけれど、保護者が色んな場面で保育に入ってくると、子どもだけでできることにまで手を出して、子どもが挑戦できないかなと思う。お母さんたちには、「保育参加」や保護者会のサークル活動などの場面で、しっかり子どもたちを見てもらいたい。だけど、園に入ったら、子どもたちの世界。そういうメリハリをつけて、そうでない場面では、帰ろうねと言っている。子どもたちだけでやってもらう。

でも、あんまりそうすると、今度はお母さんたちが、「指示待ち症候群」になってしまう。判断するポイントは、提供しないとイケないと思うけど、どう言ったらいいのかは課題。言ってもわかってもらえない時もある。

（インタビュー 2014年10月）

上記の発言にもあるように、B園副園長は「園は、子どもたちの世界」であり、その環境に教育的価値があると捉えていた。副園長は、それを保護者にどのように伝え、理解し

でもらうかに難しさを感じていた。「保育参加」の目的と、日常の保育において、保護者が参加する場面を規定することは、一見矛盾するようにも見える。『幼稚園教育要領』には「幼児が教師との信頼関係に支えられて自己を発揮する中で、互いに思いを主張し、折り合いを付ける体験をし、きまりの必要性などに気付き、自分の気持ちを調整する力が育つようにすること（文部科学省，2008a）⁴⁾とある。わが国の保育においては、カリキュラムにおいて幼児と保育者の関係性が重視されている。このような理念やカリキュラムのもと、「保育参加」において「相互に参加を構造化」し「相互に意味を橋渡し」していくことは、どのような課題があるのか、以下では、事例をもとに考察する。

事例5 色水作り

自由遊びの時間、年少組の子どもたちの多くは、色水作りをする。園庭に置かれた木製の机の上に、様々な色の紙が置かれている。B園では、遊びに使うボウル、泡だて器、包丁、フォーク、スプーンなどや、砂遊び用のスコップ、バケツなども、おもちゃではなく、実用の道具類が用いられている。そのため、時には子どもたちがそれらを安全に用いるための注意が必要となる。子どもたちは、道具入れからボウルを取り出して机に置き、色紙を入れて水を注ぎ、泡だて器でかきまぜる。おろし金を用いて、色紙を摩りおろしている子どももいる。色紙作りでは、一回に使う色紙は1枚だけというきまりがある。

7人の子どもたちが机の周りに集まり、夢中になって色水を作る。年少児の母親村上さんはその中に入り、「上手だね〜」、「まぜたら、きれいな色ができたね〜」と子どもたちに声を掛けている。おろし金の磨りおろす方の面を、子どもに教えたりもしている。泡だて器を「これじゃない」と、こだわった子どもには、村上さんが「こっちがいいの?」と言って、2度、3度と別の道具を道具入れから運び、幼児に渡した。

できあがった色水は、ビニール袋に入れて固く閉じ、「おみやげ」として家に持ち帰るのが習慣になっていた。村上さんは、色水をビニール袋にこぼれないように入れ、固く結ぶ子どもたちの作業を手助けしていた。

(観察 201X年9月)

事例5の考察

母親村上さんは、色水を作る時には、使う色紙は一人につき一枚だけであるということや、色水ができたら、ビニール袋に入れて、「おみやげ」として自宅に持ち帰るなどの、子どもたちのいわゆる遊びにおける「掟」や、習慣に触れていた。さらに、色水作りに参加することで、子どもたちが遊びに没頭する姿や、その時年少児が夢中になっている遊びに触れている。子どもたちは、出来上がった色水を村上さんに褒められ、自宅に持ち帰ることができるように、ビニール袋を結んでもらっていた。村上さんは、子どもたちを相手にするのが、とても上手な母親であった。周りには、7人もの子どもたちが遊んでいたが、一人ひとりが安全に道具を使えるよう、目を配り、声を掛けていた。

しかし、子どもの遊びを手助けする姿も見られた。村上さんが、子どもの使う道具を取りに行き、色水をビニール袋に入れ結んでいた。これらは、子どもたちが挑戦し「自分でできる」と感じる機会を減らす側面もある。このように、「保育参加」において、保護者は園環境や子どもたちの遊びは理解しやすいが、子どもが挑戦することの教育的意義については、理解しにくい状況があった。

2. 参加の深まり

B園では、日常的な保育への保護者の参加は限られているため、「保育参加」を行う際に、保護者は園環境や園の保育、他の親子などについて、多くを把握していないことが推察される。そのため、保育者は、保護者が子どもたちとの遊びに参加しやすいように、数種の遊びの素材を準備していた。園庭には、保護者が自由遊びに加わりやすいよう、色水作りの素材、大きなシャボン玉ができるシャボン液と道具などが準備されていた。設定保育の時間においても、保護者が関わりやすい活動が計画されていた。大きな紙と絵の具が用意され、親子でハンドペイントをしたり、翌月予定されている運動会の練習に保護者も参加したり、園庭に自生する「秋の七草」を保護者と見つける活動などが計画されていた。

筆者の観察では、保護者たちは徐々に、園の物理的環境は元より、子どもたちの一日のルーチン、運動量や、遊びにおける「掬」、個々の子どもの特性などを把握していった。子どもへの対応、遊具の遊び方、安全性の確保のしかたについて、保護者は、保育者の保育の方法を参照しながら、自らの行動をとるように変化していった。

次の事例では、保護者が保育への参加の度合いを深めていく過程が見られた。

事例6：砂場遊びの醍醐味

クラスごとの活動の時間に、年中児クラスさくら組は砂場遊びをすることになる。この日のさくら組の「保育参加」の保護者は、「お父さん先生（橋本さん）」と「お母さん先生（内田さん）」の2名のみであった。さくら組担任の三池先生は、砂場で遊ぶ際にしてはいけないことを事前に幼児たちに確認する。

三池先生：「お砂場でしてはいけないことは、なんですか？」

子どもたち：「スコップを振り回さない」、「スコップで掘る時、お友だちの足に当たらないようにする」、「フォークを砂場に入れない」、「三輪車は入れたらだめ」など、次々答えが出る。

B園の砂場での約束は、実用の道具を使っているため、人に当てたりしないよう配慮すること、包丁、フォーク、三輪車などを砂場に入れないことである。保育者は、子どもたちにこれらの約束を言い聞かせるのではなく、「どうして、ダメなんですか？」と問いながら話す。

幼児たち、三池先生、担任補助の保育者は、裸足になり砂場に入る。

橋本さんと内田さんは、砂場の柵の外から子どもたちの遊びの様子を見守る。二人とも、自分の子どもの近くにいる。やがて、二人は砂場に入ったものの、共に靴を履き、立ったままの姿勢で自分の子どもの遊びを見ている。そばでは、先生と子どもたちが、

三池先生：「何作ってるの？」

幼児ら：「ケーキ」、「ハンバーグ」

三池先生：「わあ、おいしそう。先生、ケーキとハンバーグ大好き」

という会話が交わしている。他の幼児たちも、砂をスコップで掘ったり、水を流し込んだり、砂山を作ったりする作業に没頭している。

しばらくして内田さんは、靴を脱ぎ裸足となり、幼児たちの遊びに加わる。それを見た橋本さんも裸足となる。自分の子どもに請われて、スコップで砂を掘り始める。バケツの中に砂を入れたり、「お父さん、ここ掘って」という子どもの要望に応じたり、さらには「ダムを作る」という子どもたちの作業に協力する。

(観察 201X年9月)

事例6の考察

砂場遊びが始まった時点では、橋本さん、内田さん共に、砂場の柵の外から遊びを見ているだけであった。この時、二人は自分の子どものそばから離れることなく、その行動だけを注視していた。砂場に入ってから、しばらくの間は靴を履いたままで、自児の遊ぶ様子を見ていた。幼稚園の環境や子育て自体に不慣れだと思われる保護者には、橋本さん、内田さんに限らず、このような行動が見られた。

やがて、砂場での保育者と幼児たちのやり取りなどを見て、内田さんは自分も靴を脱ぎ、加わったほうがよいと判断したのであろう。裸足となって、砂山を作る作業に加わる。その様子を見た橋本さんも裸足となる。橋本さんは、終始自分の子どものそばを離れず、他の子どもたちに声を掛けたりすることはなかった。しかし次第に、その場で子どもたちが示した「ダムを作る」という目的に対して、足を水に浸しながら水路の土手を固めたり、スコップで水路を掘るなどの作業に協力していった。

この事例では、保護者が園環境や子育てに不慣れであったことに加え、保護者同士も知り合いではなく、保護者間の連携や会話が見られない中で、橋本さん、内田さんの双方が何をすればよいのか戸惑っていたと考えられる。しかし、次第に保護者が園の環境や砂場遊びへの参加を深めていくことにより、裸足での水や砂の感触を幼児や保育者と共有しながら、より壮大なものを作る砂場遊びの醍醐味を味わった。自分の子どものみを見る姿勢から、子どもたち全体の姿を捉える姿勢へと変容した。これは、保護者が保育の場への参加の度合いが増すことにより生成された、「相互の意味の橋渡し」である。

保護者の中には、事例5の母親村上さんのように、子どもたちの集団に自然に入っていくことが出来る人もいたが、不慣れな園環境と保育に接して何をしてもよいかわからず、戸惑いを見せる人もいた。「保育参加」の中で「戸惑った」と感じた保護者は、全体の約38%

の割合で存在していた（保護者への質問紙調査より）。とりわけ、子ども同士のいざこざやケンカを目にして、どのタイミングでどのように声を掛け介入するかという問題や、自児を含むいざこざへの対処の難しさを感じていた。

第2項 「お父さん先生」、「お母さん先生」の学び

1. 保育行為の参照

B園の「保育参加」では、事前に保護者に注意事項などが書かれた資料が配布される。資料には、当日の手順や保育にあたっての心構えなどが書かれている。また、なるべく弟妹を預けて参加するよう記されている。「保育参加」の当日、保護者はその日の「先生」として保育に参加する。保護者は、保育開始前に自児の担任の保育者から大まかな説明を受けた後、登園して来る子どもたちを迎え、自由遊びに加わり、設定保育の時間には、「先生」として紹介される。日常生活では「〇〇ちゃんのお父さん/お母さん」である保護者たちは、保育者から「お父さん先生」、「お母さん先生」と紹介される。子どもたちからも「先生」と呼ばれ、保育への参加意識とその立ち位置を強化される。「お父さん先生」、「お母さん先生」は、子どもたちとお弁当を食べ、「お帰りの会」を共にし、子どもたちを送り出した後、教室の清掃を行い、保育者や他の保護者と共に、ふり返りのミーティングをして終了となる（表5-2）。次の事例では、保護者が保育者の行為を参照する過程が見られた。

表5-2 B幼稚園の「保育参加」のスケジュール

時刻	活動内容
8:20	「保育参加」の保護者と園児が登園，保育室での事前ミーティング
8:30	他の園児の登園 持ち物を整理した後，自由遊びに加わる
10:30	保育室に入り，朝の「お集まりの会」など 「お母さん先生」，「お父さん先生」の紹介
11:00	クラスごとの活動
12:00	昼食
12:45	自由遊び
13:15	降園準備 「お帰りの会」
13:30	降園 「お母さん先生」，「お父さん先生」は保育室の掃除
13:45	「保育参加」後のミーティング（保護者と保育者）
14:45	「保育参加」の日程終了

事例7 見習いの「先生」として

朝の「お集まりの会」の時間

年中児クラスのさつき組では、その日5人の母親が「先生」であった。母親が来て嬉しくてしかたがないように、母親の腕にしがみつき、そばを離れない子どももいる。さつき組担任の三好先生は、「今日の、お母さん先生の皆さんに、自己紹介をしてもらいましょう」と言って、子どもたちの前に並ぶよう、母親たちを促す。母親たちは、順番に自己紹介をする。

母親田中さん：「田中ミサキのお母さんの、田中ヨウコ先生です。今日は、みんなとたくさん遊びたいです。どうぞ、よろしくお願いします」

園児たちは、声を揃え「お願いします」と言う。床に転がってじゃれ合い、話を聞いていなかった子どもがいる。

三好先生：「はい、今は、聞く時のお口かな、しゃべる時のお口かな」

園児たち：「聞く時のお口」と言って、口を閉じる。

三好先生：「そうですね、聞く時のお口。さあ、今日はみんなに、お母さん先生たちと、見つけてほしいものがあるんだ。これ、何だったかな？」保育者は、草花の絵が描かれた、絵カードを順に見せる。

園児たち：「おみなえし」、「ふじばかま」と次々に答える。

三好先生：「そうです。みんなよく覚えたね。じゃ、秋の七草のお歌を歌おうか。（園児たち、歌う）今日は、お母さん先生たちと、秋の七草が園のどこにあるか、見つけてください」

この後、園庭に出た子どもたちは、お母さん先生の手を引いて、園庭の秋の七草を案内した。

（観察 201X年9月）

事例7の考察

B園の「保育参加」では、保護者は「先生」として保育者の仕事を体験することになる。そのため、保護者が保育者に準じた言動が求められる場面もあった。「お集まりの会」やその後の保育場面では、「お母さん先生」が子どもたちに説明する時に、文節で区切りながら、ゆっくりとはっきりした言葉で話したり、それぞれの子どもの目を順に見ながら話したり、強調したい点は、子どもたちに確認するなどの応答の方法が、保育者の行為を参照して用いられていた。保護者は、子どもたちに黙って静かに聞いてほしい時、事例にあった方法を用いていた。このように、保護者はその日の見習いの「先生」として、保護者の保育行為を参照しながら学んでいた。

2. 保育の協同

次の事例では、保護者と保育者が、保育を協力して行う姿が見られた。

事例8 きれいな石をみつけない

年中児クラスさつき組では、クラスごとの活動の時間に砂場遊びした。昼食の時間が近づき、遊び道具を片づけた子どもたちは、担任の三好先生に一人ずつホースで水をかけてもらい、足の砂を洗い流している。数人の「お母さん先生」も、子どもたちの足をタオルで拭いたり、濡れた衣服の着替えなどの手助けをしたりしている。

ほとんどの子どもたちが足を洗い終えても、ケイタ君は砂場にできた「池」の中で、手探りで何かを探し続けている。担任補助の池上先生が、「ケイタ君、どうしたん？」と声をかける。

ケイタ君：「きれいな石をみつけてポケットに入れたのに、落っこした」と、言い探し続ける。

池上先生と一緒に「これかな～」と言いながら、石を探す。

「そんなにきれいな石なら、先生が預かっといったらよかったな～」と言い、幼児が納得するまで共に探す。

(観察 201X年9月)

事例8の考察

この事例では、三好先生と「お母さん先生」たちが多数の幼児たちの世話を担う一方で、池上先生は、砂場の「池」に落としてしまった「きれいな石」を見つけ出したいケイタ君に寄り添う、保育の協同が見られた。「お母さん先生」たちにとっては、ケイタ君が納得するまで石探しを共に行う、保育者の保育観を理解する機会ともなり得ている。このような保育者の保育観に触れる体験を経て、「保育参加」をより肯定的に捉えた保護者の中には、子どもたちに読み聞かせをするなどして、さらに保育に関わりたいという意欲が生まれていた(表5-3)。

保護者の参加によるコミュニティの成員としての学びを、ロゴフの「徒弟制」の概念を用いて考察すると以下のようなになる。保護者は、子どもたちの集団や、個々の子どもに向き合う保育者の行為を参照することにより、園の理念や、保育者の保育観、保育行為に触れていた。B園では、子どもの自ら伸びる力を大切に、それを支えるための保育が目指されている。「遊びを主体とした保育」や「見守る保育」は、わが国の保育の特質である。それらの理念や特質が、実際の保育においてどのように体现されているのか、保護者は、子どもが遊びに没頭する姿や工夫を凝らす姿、それに対して保育者が褒めたり、共感したりする姿を目にすることにより理解していた。また、保護者自身が子どもと同じ目線に立

ち、子どもの時に親しんだ遊びを再現したり、表現を楽しむ経験を持つことにより、遊びにより得られる充実感を実感していた。これらは、保護者がB園のコミュニティに参加したことにより生じた、協同的な学びである。

保護者は「保育参加」の中で、自児の成長のみならず、子どもたちの成長を実感していた。子どもたちに熱烈に歓迎され、遊び、交流を持つことで、保護者はB園の「クラスの一員」としての意識や、幼稚園への所属感を深めていた(表5-3)。また、保護者が保育に参加し、園の日常の生活を見ることで、園や子どもたちが必要としていることについての、いくつかの共通認識が形成されていた。そのため、保育者が園での新たな取り組みを提案した時、保護者に投げかけると、協力や理解が得やすい状況が生まれるようになった。さらに、保護者が自ら考え、自分の特性や能力を生かし、園や子どもたちのための取り組みを発展させることも生じるようになった。

B園副園長:作年は樹木医さんに来て頂き、5歳児に園庭の樹に栄養剤をやってもらった。それで、幹に樹木札をつけたらいいなと思っていた。保護者の人たちにその話をしたら、子どもと一緒に樹木札を作るお手伝いならできるとか、枝を用いてクリスマスリースを作るのなら一緒にできると言ってくれさせた。子どもは色んな可能性を持っていて、それを引き出すのが教師の仕事なんだけど、お母さんたちも同様に個性や力を持っているから、持ち味を引き出せたらいいなと思った。お母さんたちが楽しんでいると、こっちまで楽しくなる。人として見えてくる。お母さんたちのモチベーションも上がって、それが子育てにも作用していると思う。

(インタビュー 2014年10月)

このように、保護者がコミュニティに参加することにより、保護者が園や保育者が求めていることを察知し、子どもたちのための協力や協同が生じやすい状況が生まれた。

第3項 より深い子ども理解へ

「お父さん先生」によって、子どもたちの遊びが発展した事例を次に示す。

1. 遊びの発展

事例9 「お父さん先生」による遊びの発展

ジャングルジムで、3人の年中児クラスの男児、ミツキ君、ユウヤ君、ヒロト君が遊んでいる。「お父さん先生(神林さん)」と「お母さん先生(長谷川さん)」が見守っている。神林さんはミツキ君の父親であり、長谷川さんは、ヒロト君の母親である。前の場面では、神林さんが「この幼稚園にうんていは無いの?」とミツキ君に尋ねていたことから、神林

さんは幼稚園の環境に慣れていないことがわかる。二人の「先生」は、しばらくの間子どもたちの遊ぶ様子を見守っていたが、神林さんがジャングルジムにぶら下がったをミツキ君を見て、カウントを始める。

神林さん：「はい，1，2，3。（ミツキ君が手を離して落ちる）3か」

ミツキ君：「あはは（笑う），離しちゃった。できる？ヒロト君も。できる？」ヒロト君がぶら下がる。

神林さん：「何秒ぶら下がるか。10秒いけ，10秒」

ヒロト君：「わあ（すぐ落ちる）」続いてユウヤ君がぶら下がる。

神林さん：「1，2，3・・・10。合格」

ユウヤ君：「やった～」

子どもたち：「落ちた」，「残念」，「もう1回やろう」

神林さん：「ここでやれ，ここで。一番高いところ。用意，スタート。1，2，・・・（ミツキ君落ちる）」

ミツキ君：「早かった～」

ユウヤ君が挑戦し，また10までぶら下がる。

神林さん：「合格。すごいな，君は」と言って，ユウヤ君の頭をなでる。

ヒロト君は，再び挑戦するが，足をジャングルジムの一部に置いたままぶら下がり，母親の長谷川さんは，ヒロト君のおしりを軽くたたきそぶりを見せる。

ミツキ君：「先生，見て～。三好先生見て～」と，通りかかった三好先生を呼ぶ。

三好先生が来て，幼児たちはさらに張り切り始める。三好先生は，ジャングルジムの下にごさを敷き，幼児たちが裸足になっているのを見て，「あ，こんなふうに使ったんだ～」と言う。

ユウヤ君，続いてミツキ君が「合格」する。ヒロト君はできなかつたため，「できるわけじゃないじゃないか」と少し怒った口調で叫ぶ。長谷川さんは，他の場所に行ってしまう。三好先生は，ヒロト君のそばに行き，挑戦を続けるヒロト君を含めた子どもたちを見守る。

（観察 201X年9月）

事例9の考察

この事例では，当初神林さん，長谷川さんの二人は，子どもたちの遊ぶ様子を見守るだけであった。神林さんが，子どもたちが遊具にぶら下がる時間をカウントし始めたことから，遊びが展開し，盛り上がる。「10数えるまでぶら下がる」，「ジャングルジムの一番高いところにぶら下がる」など，子どもたちにとって，挑戦的な課題を有する遊びとなった。ユウヤ君は「合格」して褒められ，自己肯定感を得たと思われる。ヒロト君は，挑戦を繰り返すものの失敗してしまう。ヒロト君の母親長谷川さんはその場を離れる。

三好先生はヒロト君のそばに行き，「合格」できなかつたヒロト君への気持ちに寄り添う配慮が見られた。三好先生にとっては，保護者が加わることによる遊びの発展，新たな遊

具や道具の使い方、子どもの張り切る様子、他の保護者に褒められることによる幼児の自信の獲得などを目にして、気づきが得られたのではないだろうか。同時に、親子の相互行為や声の掛け方、まなざし、遊び方などにより、親子関係や保護者自身の個性にも触れる機会であった。これらは、保育者が、子どもの遊びに保護者が関わる場面を目にしたことによる「専有」である。

2. 子どもたちの多様な発達や成長の姿

保護者は、家庭での子どもの話や態度、来園時の保育者との対話などから、園での子どもの日常の姿を描いていると思われる。「保育参加」の中で、多くの保護者は、園での子どもの姿をつぶさに見ることにより安心感を得ていた。あるいは逆に、園や友だちに馴染んでいない自児の姿を見て、不安感を覚えた保護者もいた。他の子どもの行動を問題視し、その子どもの保護者に園から注意を促すべきであるという意見を発した保護者もいた。

B 園副園長：クラスの中で目立つ子や手がかかる子がいると、「保育参加」後のふり返りのミーティングの時に話が出ることもある。ある保護者は、クラスの中で手がかかる子を目にして、その子の保護者に言ったほうがいいと言われた。保育者をサポートするつもりで、親を責めたのかな。担任の保育者は、そういう風にその子を見ていなかったから、「自分の保育がいたらなくて、その保護者にそう思わせてしまった。子どもにも申し訳なかった」と言っていた。

(インタビュー 2014年10月)

この後、副園長を交えた保育者たちにより、この問題に対する話し合いが持たれた。その中では、「保育の中で大事にしているのは、手がかかる子どもがいた時に、親のせいにする、ということではない」、「自分たちができることは、何だろうということを考え、積み上げている。それは、自分の責任に帰することではなく、どのように子どもに関わるか、どのように保護者と連携をとっていかを考えること」、「保護者を責めるのではなく、どう伝えたら保護者にわかってもらえるか」、「子どもや親のせいになると、自分たちが成長できない」といった意見であった。そして、保育者たちは、「学級懇談で何を大切にしているか伝えよう。でも、すぐ伝わることではないので、日々の保育や「おたより」などで、伝えていこう」ということを確認した。

B 園の「保育参加」では、事前に園から保護者に対し、「子どもたちの良さをしっかり見てください」、「子どもたちの一側面を見ることにより、安易な「レッテルの貼り付け」をしないようにしてください」という注意がなされている。それにもかかわらず、上述のような保護者からの意見があったことは、保育者たちにとり自身の保育や、「保育参加」のありかた自体を考えていく機会となった。課題は保育者間で共有され、対応が話し合われた。保育者たちは、全保護者に子どもたちの多様な発達や成長の過程を、繰り返し伝えていく

ことの必要性を確認した。

このように、「保育参加」において保護者が子どもの一側面を見ることによる、ラベリングが生じる可能性が明らかになった。そして、それは保育者たちが自らの保育や「保育参加」を省察する機会となった。前章において提示した、保育者の学びの構造は、「保育参加」においては、次のように変化していた（図 5-2）。

今日の保育所幼稚園等における保護者・子ども・保育者の関係性は、子どもと保育者が共におり、保護者はコミュニティの外部にいる構造であった。保育者は、子どもを通して保護者を理解する。「保育参加」における三者の関係性は、子どもと保育者が共におり、保護者はコミュニティの内部にいる。保育者は、子どもを通して保護者を理解するとともに、保護者を通して子どもを理解する。しかし、一回だけの「保育参加」では、保護者が子どもの一側面を見て、ラベリングする可能性もある。

	<p><u>今日の保育所幼稚園等の保育者の学び</u></p> <p>子どもと保育者が共におり，保護者はコミュニティの外部にいる 保育者は，子どもを通して保護者を理解する</p>
	<p><u>「保育参加」における保育者の学び</u></p> <p>子どもと保育者が共におり，保護者はコミュニティの内部にいる 保育者は，子どもを通して保護者を理解するとともに，保護者を通して子どもを理解する</p>
	<p><u>「保育参加」における一面的な学びの可能性</u></p> <p>保護者が子どもの一側面を見て，ラベリングする可能性もある</p>

図 5-2 幼稚園の「保育参加」の学びの構図

第5節 B幼稚園のコミュニティの変容

第1項 コミュニティの揺さぶりから生起する保育の省察

B園の保護者の「保育参加」によるコミュニティの変容を、次のようにまとめる。

第一に、保護者が保育者の保育方法や子どもと向き合う姿を見ることで、園の保育において大切にされていることや、子どもの成長の多様性、園や子どもたちが必要としていることなどの、いくつかの共通認識が醸成されていた。保育者と共に保育をする経験や、子どもたちに熱烈に受け入れられる経験を通して、保護者はB園のコミュニティへの所属感を深め、保護者と保育者の間に子どもを「共に育て合う」意識が醸成されていた。これらは、保護者が参加することによる、コミュニティの実践への新たな付与である。

第二に、共通認識が形成されたことにより、保護者からの協力が得やすい状況が生じた。さらに、保護者が自分の特性や能力を生かし、園や子どもたちのための取り組みを考え、発展させる事例も生じるようになった。その一方で、「保育参加」中で子どもの一側面を目にした保護者に、子どもたちの多様な発達や成長の過程が理解されないまま、ラベリングが生じる可能性も明らかになった。保護者から発せられた、他の子どもの行動を問題視する意見は、保育者にとって「保育参加」のありかたを問い直し、保護者に向けて子どもたちの多様な成長の姿を伝えていく方法を考える契機となった。これらは、保護者の参加により生じた省察の生起と課題に対する解決方法の生成である。

最後に、「保育参加」は子どもたちにとり、他の保護者と遊んだり、褒められたり、見守られたりする経験となっていた。保護者が園の日常の生活の場に身を置き、自児と向き合う機会でもあった。保育者は、保護者が参加することで日常とは異なる子どもの姿を見て、より深く子どもを理解していた。これらは、保育の質の向上を示唆するものである。以上の点から、保護者の「保育参加」による協同的な学びが明らかとなった。

第2項 KJ法による分析

質問紙調査とインタビュー調査から得たデータをKJ法により分析した。「保育参加」における保護者の学びとして、78の下位概念、23の中位概念、〈安心感〉、〈所属感〉、〈集団の相互行為〉、〈遊びの意義〉、〈園環境〉、〈子育ての方法〉、〈子どもを共に育て合う〉、〈葛藤〉、〈意欲〉という9つの上位概念を生成した。「保育参加」における保育者の学びとしては、36の下位概念、19の中位概念、〈子どもを共に育て合う〉、〈認識の共有〉、〈家庭の理解〉、〈保育の質の向上〉、〈葛藤〉、〈協同〉という6つの上位概念を作成した。ロゴフの3つの概念を用いた分析と併せ、B園のコミュニティの変容を表す概念図を作成した。

B園の「保育参加」では、保護者は、園環境、子育ての方法などに触れていた。また、子どもたちの集団の相互行為、遊びの意義なども学んでいた。それらは、比較的理解されやすい学びであった。子どもたちの環境や集団の相互行為の意義を学び、保護者は園への所属感や、保育者と子どもを共に育てる認識を醸成し、園や子どもたちのために何かしたいという意欲へと繋がっていた。しかし逆に、子どもの主体性の尊重や、子どもの保育者の相互行為が有する教育的意義については、理解しにくいことも明らかになった。

一方で、園への参加に戸惑っている保護者も見られた。また、「保育参加」において、保護者が子どもの一側面を見たことによるラベリングが生じる可能性も明らかになった。これらは、保育者にとり、「保育参加」のありかた、日常の保育のありかたを再考する一つの契機となっていた。

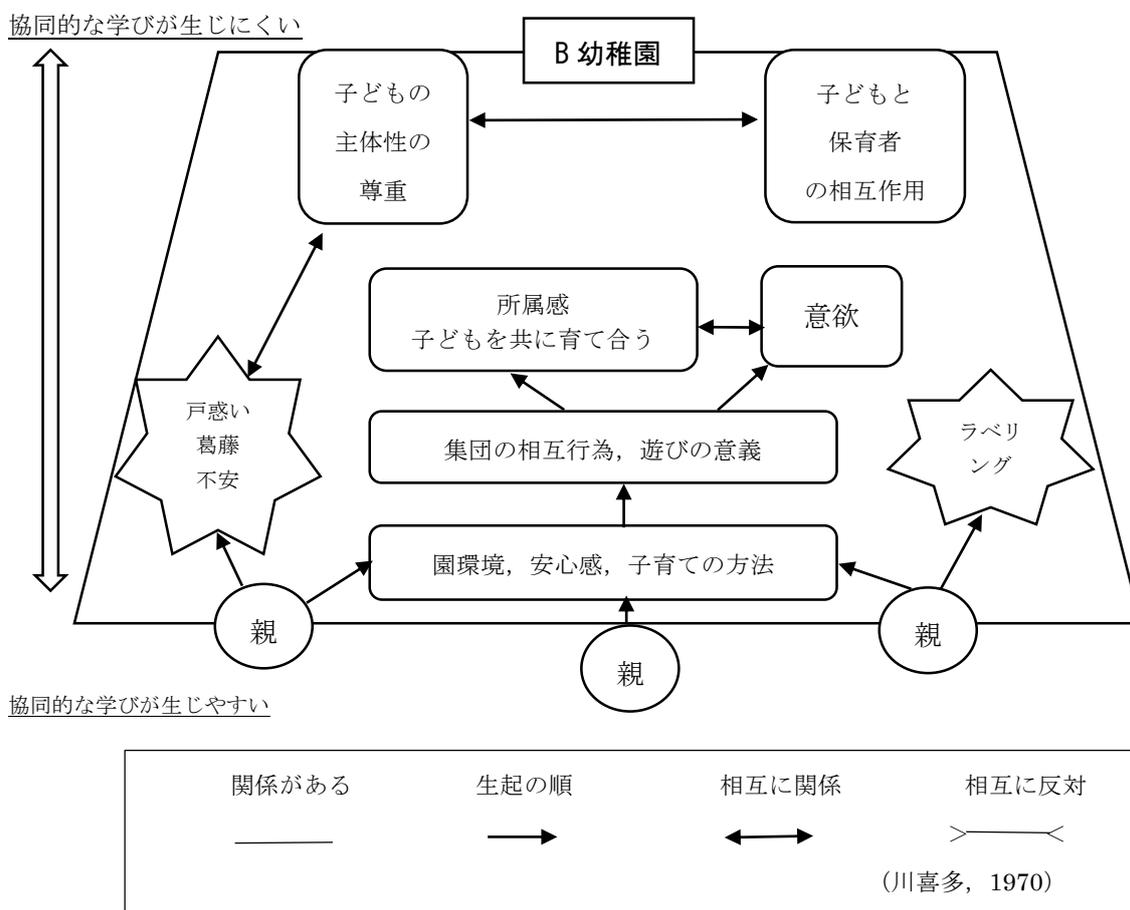


図 5-3 B 幼稚園の「保育参加」における協同的な学び

表 5-3 「保育参加」における保護者の学び

保護者の学び	中位概念	上位概念
自分の意志をきちんと伝えることができるんだと安心した	成長の実感	安心感
家庭なら泣いてしまうところを、ぐっところえていた		
一緒に遊ぶと言っていたのに、友だちに声を掛けて行ってしまった		
「大丈夫」という気持ちと「大丈夫かな」という気持ちの間で揺れていたが、実際に保育を見ることで「大丈夫」だと実感した	安心感	
子育ての悩みについて、「うちも同じだよ」と言われた	適応	
年中・年長児に先を越されないよう、ダッシュでお弁当を食べ三輪車に走って向かう姿に、家でのんびりした姿と対比して笑った		
園児が真剣に一つの遊びに熱中できる環境が整えられていると感じた	園環境	園環境
一日過ごしてみて、子どもはいっぱい遊んで疲れていることがよくわかった。降園後の過ごし方など、家庭での取り組みの参考になった		
色水を作る時、使う色紙は一枚だけなど	きまり	子育ての方法
年長と年少の子どもたちがもめた時、年長の子が先生に年少の子が悪いと訴えたのだが、保育者は双方の話を聞いてから話し合いをさせていた。自分たちで考えさせていることに驚いた	保育者からの学び	
これだけの人数の子どもたちに気を配って見ている先生方は、すごい	他の保護者からの学び	
他のお父さん、お母さんの様子を見ることができてよかった		
日々の子育ての悩みを話したところ、意外にも「4歳の子どもには無理」という反応で、わが子に厳しくしなくてもいいのかな、と思えた	集団の成長	集団の相互行為
入園当初は個々に遊んでいた男の子たちが、半年たって一緒に遊んでいる姿を見て嬉しく思った		
年少の子が片づけに持って行った自転車をしまうところで、年長児の子が当たり前のようにやってくれた	協力	
子どもは幼児期の自由遊びから、様々な発見をするのだと感じた	遊びの意義	遊びの意義
色水を作る時に、たくさん色紙を入れる、植物の実を磨り潰してみる、泥や砂を入れるなど工夫していた		
色水作りにも、子どもの個性が出ていた	個性の表出	
自分の幼少時から知っている遊びを思い切りやったことで、子育てを「やれるところまでやってみる」と心を動かされた	遊びの効果	
保育者に「お弁当に苦手なものが入っていても食べた時には褒めますから、入れてあげてください」と言われて心強かった	信頼感	子どもを共に育て合う
先生に感謝し、しっかり協力していこうと思った		
わが子だけでなくみんなも見守って育てていこうという思いが生じた	連携感	
幼稚園の中での楽しい遊びや場所を教えようと、手を引っ張って一生懸命に連れて行ってくれた	自己充足感	所属感
お友だちの顔もわかり、子どもの話を聞くのが一層楽しみになった	認知	
子どもたちから積極的に話しかけてきてくれた	所属感	
お弁当の時間に私の席を作ってくれて、みんなが受け入れてくれた	甘え	葛藤
自分の子どもの近くにいと、家にいる時のように甘える		
物の取り合いになった時に、見守ったり声を掛けたりするタイミングが難しいと感じた	戸惑い	
うちの子と友だちが見つけた虫を、どちらが持って帰るかでケンカになり、いじけて教室へなかなか戻れなかった		
積み木が大きく、足を踏み外す子や手を挟む子がいて心配した	不安	
子どもが思った以上に馴染んでいないように見えた		
仕事の調整や下の子を預けることなど、負担が大きい	負担	
下の子を預けて弁当を作って朝早く登園するのはきつい		
親が絵本を読むなど、もう少し深くお手伝いをしたほうが良い	意欲	意欲
もっと子どもたちのことを知りたいと思った		
時間は短くてもいいので、お父さんと遊ぶ日も作って欲しい	要望	

表 5-4 「保育参加」における保育者の学び

保育者の学び	中位概念	上位概念
今後一緒に育てていきたいと思いますという意識が醸成される	連帯感	子どもを 共に 育て合う
保護者との絆ができる	信頼関係	
子どもたちの手伝う姿を保護者がとても褒めて下さった。それにより、子どもたちが人のために役に立ったことを感じる事ができた	共に保育 する	認識の 共有
「保育参加」後の話し合いを通して、子育ての悩みや、子育てのヒントになる情報を共有できる	共有	
子どもの成長した様子を保護者に見てもらえることができる	共通認識	認識の 共有
保護者に色々な子どもたちの様子を理解してもらえることができる 「気になる子」については、園での日常の様子を見てもらえることで、保護者との共通認識が持てるようになった		
幼稚園の教育的意義が、実際の体験を通して理解してもらえる	理解	家庭の 理解
いつもとは違う子どもたちの表情や様子を見ることができる	子ども理解	
保護者が子どもと関わる姿を見て、家庭での様子を知ることができる	保護者理解	
遊ぶ時、保護者も子どもと同じように楽しんでいる姿を見る		
消極的だったお母さんが、一日子どもたちと生活していくうちに、表情や言葉も明るくなり、他の子どもたちへも積極的に関わろうとする姿が見られる		
保護者の悩みが理解できる		
共に保育を行うことにより、保護者が育児を楽しんでいるか、逆に負担と感じているか見えてくる	親子関係の 理解	
子どもが自分の親以外の大人と関わる中で、その子の親子関係が見えてくることもある	保育の変容	保育の質 の向上
「保育参加」後の話し合いで保護者の思いや悩みを知ることができ、その後の声掛けのきっかけとなったり、保育にも生かすことができる	遊びの発展	
保護者により、遊びが発展したり、遊びの質が変わったりする	省察	
子どもの何を大切にしていけばいいか、という認識に立ち返ることができる 自分の保育をふり返るきっかけになる	挑戦の阻害	葛藤
色々な場面で保護者に入ってこられると、子どもだけでできることまで手を出して、子どもがチャレンジできないかなとは思う	規制	
お母さんたちが見れる場面はしっかり見てもらって、メリハリをつけて、そうでない場面では、子どもたちだけで行動させたい	指示	
あまりこちらから指示を出すと、保護者が指示待ち状態になってしまう どう伝えるかは、課題	ラベリング	
クラスの中で目立つ子がいたり、手がかかる子がいると、「保育参加」後の話し合いの時に話題になることがある	マナー	
保護者によっては、レッテルをはりがちだけど、そこは「保育参加」の目的からはずれてしまっている	伝える	
保護者のマナーの悪いことも気になる。一堂に会する時は、静かに話を聞きましょうと言っているんだけど、実は保護者の方がざわざわする		
日々の保育や「おたより」、学級懇談で、何を大切にしているか伝えよう	保護者の力	協同
一番大事なものは、日々の会話だと思っている 朝の送り迎えの時に、子どもよいところを伝えようとしている		
投げかけてみると、お母さん達がすごく考えてくださる	保護者の力	協同
子どもはいろんな可能性を持っていて、それを引き出すのが教師の仕事なんだけど、お母さんたちもいろんな個性や力を持っているから、それを引き出せたらよいと思う		

第6節 小括

従来の保育所幼稚園等への保護者の参加の形態は、園行事への参加や保育参観などが主流であった。この場合、保護者の立場は保育のコミュニティ内部の活動には携わらない「参観者」である。園行事や参観では、保護者の関心は目に見えた活動の出来栄えに向けられていた。そして保育者も、島津（2014c）の質問紙調査の自由記述や、A支援センターの元センター長岡田さんの言葉にあったように、子どもたちの一定の成長や発達を、保護者に見せなければならないという暗黙的な使命を感じていた。

これに対し、「保育参加」は、園の日常に保護者が身を置く形態であった。子ども、保育者、保護者がともに自然体でふるまい、保育という生活の一場面を共有する活動であった。お互いが相手の価値観を認め合うための時間と空間の共有、生活としての保育の経験の共有が可能となり、これまで見てきたような協同的な学びが生じていた。保育者は、保護者が参加することで、日常とは異なる子どもの姿を見て、より深く子どもを理解していた。また、保護者が他の子どもたちへ接する姿を目にすることにより、その家庭の子育て観を理解していた。子どもの遊びに保護者が加わり、発展したり展開したりすることは、保育者にとっても新たな気づきが得られていた。これらは、保育の質とも関わり、子どもの利益に資する学びである。

しかしながら、共有が困難な部分も明らかになった。子どもの挑戦を尊重したり、保育者と子どもにより構成される環境に教育的価値があるという理念は、「意味の橋渡し」がされにくいことが明らかになった。また、「保育参加」の中で保護者が子どもの一側面を目にすることにより、ラベリングが生じる可能性も明らかになった。これらは、保育者が自らの保育を省察する契機となり、「保育参加」のありかたを考え直す機会となった。

保育者への質問紙調査ならびにB園副園長へのインタビュー調査から、保育者は「保育参加」や保護者会活動などを肯定的に捉えながらも、園が設定した枠組を超えて、保護者が園に留まったり保育に関わったりすることを好意的に捉えていないことが明らかになった。その理由には、保育者と子どもにより構成される環境に教育的価値があるという信念、子どもの保育に対する責任の所在が曖昧になる点、参加する保護者の態度やマナーの低下が子どもに影響を及ぼすことへの懸念などの要因があった。このような傾向は、保護者が保育や教育に参加する権利や意識が希薄である、わが国の保育・教育の特質や課題とも関連している。また、今日の保護者の傾向や、一人の保育者に対する子どもの人数比が大きい、わが国の保育環境を反映しているものと思われる。

わが国における「保育参加」の取り組みは、年に一回から数回の「特別な日」として設定されているのが実情である。「年間を通していつでも保育参加できますからどうぞ」と呼びかけた幼稚園では、かえって参加がしづらいという声が聞かれ、あえて実施期間を決めたという報告（草山，2001）もあり、保護者が日常的に保育に携わる土壌が培われていない現状があると言えるだろう。しかし、一日のみの「参加」では、保護者に理解されにくい

理念や教育的意義などが明らかになった。また、子どもの一側面を見ることにより、ラベリングが生じている。これらは、日常的な保育に保護者が参加していないことから生じる課題であると考ええる。

<第5章 注>

- 1 品川区では、「一日保育士体験」という名称で実施されている。
www.soumu.go.jp/main_content/000088732.pdf (2015年1月17日情報取得).
- 2 埼玉県(2010)「保育所・幼稚園の保護者の保育参加事例集—保育所・幼稚園の親支援事業報告」
<http://www.pref.saitama.lg.jp/page/oyashien.html> (2013年2月1日情報取得).
- 3 B 幼稚園の「保育参加」資料より。
- 4 『幼稚園教育要領』第二章第2節「人間関係」内容の取扱い(5)。

第6章 子どもと保育者のコミュニティへの保護者のコミュニティの参加

—認定こども園の保護者会活動における保護者の参加の過程—

保育所幼稚園等における保護者会活動は一定の成果を挙げながら継続されてきた。しかし、近年認定こども園が開始され、新しい制度への移行にあたり保護者会を見直したり、廃したりする園も存在する（筆者の聴き取り調査による）。本章では、幼稚園から認定こども園への移行を機に、保護者会のありかたが見直され、保育への保護者の参加のしかたが変容していった、ある認定こども園の保護者会の長期的な過程を研究の対象とした。

第1節 保育所幼稚園等の保護者会

保育所幼稚園等における保護者会は、保護者が子どもや保育への理解を深め、保護者同士の交流を図る目的のもとに、多数の施設において設置されている。保護者会は、保護者が人的資源として園行事の運営を補助し、環境整備に資する役割も有している。新しく開始された認定こども園には、保育所利用保護者（以下、保育園保護者と表す）と幼稚園利用保護者（以下、幼稚園保護者と表す）という利用形態の異なる保護者がおり¹、両者の意識や考え方、就労状況の違いが、保護者の参加のしかたに関わっていると推察される。

一方、小学校などにおいて保護者が参加するPTA活動については、活動自体が形骸化したり、目的が希薄化して保護者への負担や義務感が問題となる現象が現れている（朝日新聞, 2012; 川端, 2008 など）。また、共働き家庭の増加や就業形態の多様化により、活動への参加が困難な保護者もあり、個人主義による保護者会離れも進んでいるという指摘もある（教育支援協会, 2012）。このような共働き家庭の増加や就業形態の多様化は、保育所幼稚園等の保育施設を利用する保護者についても同様の状況だと言えよう。しかしこれまで、これらの乳幼児を対象とする施設では、初めての保護者会活動として参加する保護者も多いことから、議論や改善の対象となりにくく、保護者会への要望や課題があったとしても顕在化しなかったという側面もある。

第2節 C 認定こども園の概要

研究の対象は、幼保連携型認定こども園の C 認定こども園（定員 250 名、内保育園 90 名、幼稚園 160 名、以下、C 園と表す）である。C 園は私立の幼稚園として 1979 年に創設され、201X 年に認定こども園へと移行した。地方大都市の近郊にある H 市内において、最初に幼稚園から認定こども園へと移行した園である。C 園の近くには大規模な住宅団地や幹線道路があるものの、園の周りには豊かな田園風景が広がり、園庭からは昔ながらの農家、田畑、小川などの里山を望むことができる。C 園では、環境デザインの視点から園庭が整備され、園周辺環境の保全整備も重視されている。子どもたちの食育にも重点が置かれており、園内で調理され提供される給食は、地元の食材を素材の味を生かして調理されている。

C 園が認定こども園に移行した背景には、H 市内における環境の変化があった。H 市では、大学や企業の進出と相まって都市化が進行し、核家族世帯が増加した。それらの世帯の多くは、地域との繋がりが希薄な共働き世帯であった。幼稚園に入園してくる子どもたちも、外遊びの機会や自然とのふれあいが減っていた。C 園園長は、子どもたちの生活を充実させ、成長を支えるためには、C 幼稚園の時間・空間・仲間を拡張させた、乳幼児期から連続した保育が必要であると感じ（C 園園長へのインタビューより）、認定こども園へ移行することを決めた。

第3節 C 認定こども園の保護者会活動の研究手法

研究の対象とするのは、C園において保護者会のあり方が検討された201X年から、今日に至るまでの約3年間の過程である。研究は、以下の方法を用いた。まず、C園保護者会の約3年度分の過程を記した資料の分析を行った。資料として用いたのは、保護者会総会と保護者集会の議事録および活動報告(19回分)、保護者への説明会における発表資料(園長作成、保護者会役員作成の資料)、各活動後に保護者に実施したアンケート(計18回、414名分)、保護者会や園からのお知らせ(24回分)、保護者発信の「おたより」(4回分)、メールサービスによる園から保護者へのお知らせ記録(69回分)、講演会・座談会などの資料(6回分)、幼稚園時の保護者会資料などである。これらに基づいてC園が新しい保護者会を作ることになった背景とその過程を示し、そこで現れた保護者会に対する思いや期待、学びについて、保護者・保育者それぞれの観点を抽出した。

第二に、C園園長に対する半構造化インタビューを行った。インタビューは2回実施し、合計時間は2時間56分であった。保護者会を見直した経緯や、それぞれの時点における園長と保育者の思いや学びを明らかにすることを目的とした。

第三に、現在の保護者会の運営を中心的に担う保護者5名に対するFGIを行った。C園において、保護者会の運営を中心的に担う保護者は、「運営メンバー」と呼称されている。「運営メンバー」へのインタビュー時間は、1時間20分であった。「運営メンバー」は、全員が幼稚園利用の保護者であったことから、保育園保護者5名に対するFGIを行った。3名ずつ(内、1名は重複)2回実施し、合計したインタビューの時間は、4時間8分であった。FGIを行った「運営メンバー」と保育園保護者には、共に保護者会が見直された時点の状況を知る人が数名ずつ含まれており、今日に至るまでの思いや状況を知ることができると考えた。

第4節 C 認定こども園保護者会が再編された背景

1979年のC幼稚園の創設に伴い、会員相互の親睦、園行事への協力、施設・設備の充実を目的として、C幼稚園保護者会は結成された。会長ら5名の役員と各クラスにおける行事の担当役員を中心として、主要な行事を園との共催で実施したり、保護者への「おたより」の発行や会費の管理、備品の購入などを行っていた。保護者会の行事に対する役割は大きく、各クラスから手伝い要員を出し、行事を開催しスムーズに進行する体制を確立していた。

幼稚園時のC園保護者会は、規約により保護者全員が会員となり、園と保護者会による共催の行事を一定の規模で維持することが可能であった。また、行事における役割の分担や慣例化は、保護者にとって下準備や見通しが立てやすいという利点もあった。この時、役員を通した園と保護者間の意思伝達は、ある程度可能であった。しかし、各行事の意味やねらい、保育の価値観などについて、全ての保護者が共有できる仕組みになっていないという課題があった。行事を担当する役員にかかる負担が大きい上に、役員は一年で交代するため、経験が積みあがらないという問題もあった。また、活動に際し多くの保護者は、園や役員からの指示を待つ必要もあった。

この体制が認定こども園に移行した後も継続された場合、保護者会活動に保育園保護者は参加しにくく、幼稚園保護者にはさらに負担が掛かることが予測された。これを踏まえ、C園が認定こども園に移行する前年、当時の保護者会役員から会の見直しについての提案がなされた。この提案に対し、園側も保護者会の見直しに賛同する。園も認定こども園へと移行するにあたり保護者と話し合いを持ち、保護者会や保育のありかたを模索していくことは好機であり、意味のあることだと捉えたのである。

201X年5月、認定こども園下の保護者について、その必要性を全保護者に問うために、「保護者集会」が開催された。この会では、園長と、保護者会の見直しを提案した保護者会役員のそれぞれが、現行の保護者会の課題と見直しに至った経緯を述べた。その上でC園の保護者会を存続させるか否かの議決がなされた。保護者会を廃すると決議された場合は、保護者会を解散し、保護者が個別に園との協議や合意の上で活動を行うこととされた。多数の保護者が会の存続を希望したことから、保育園保護者と幼稚園保護者とが共に利用する認定こども園の、新しい体制における保護者会のあり方を考えていくことになった。保護者有志により、「保護者会を考える会（以下、「考える会」と表す）」が結成された。「考える会」には、保育園保護者を含む約30名の保護者が参加した。

C園の保護者会が再編された経過を、表6-1に示す。

表 6-1 C園保護者会の再編過程

201X年	
3月	役員から保護者会の見直しの提案
4月	認定こども園に移行
5月	保護者集会において、保護者会の存続を決議 「保護者会について考える会」が発足
6月	「考える会」からの「おたより」発行 保護者の意見交換会の実施
7月	「おたより」発行 保護者への説明会 ボランティアによる草取りの実施 年長児クラスによる「なつのおもいでかい」
8月	学年交流会の実施
9月	「おたより」発行 「考える会」により「今後の保護者会のあり方」が提案される。提案はメールによる議決を経て採択され、保護者会の運営を担う「運営グループ」への参加者が募集される
10月	新体制の立ち上げ「運営グループ」の発足 保護者会臨時総会の開催
11月以降	新体制による行事の企画、実施、「おたより」発行

第5節 保護者の参加の過程と協同的な学び

本節では、C認定こども園の保護者会の再編において、保護者の参加のしかたが変化した過程と、保護者と保育者の協同的な学びを、ロゴフの「導かれた参加」、「徒弟制」、「参加による専有」の3つの概念を用いて明らかにした。

第1項 保護者による参加方法の選択

前述したように、C園が幼稚園であった時の保護者会は、園の要請に応じて行事運営のための人的資源の供給と、役割の配分を担っていた。役割を保護者に公平に分配することが、個々の家庭が置かれた状況に配慮することよりも、優先されていた側面もあった。園と「考える会」は協議を続け、就労している保護者の増加が見込まれることを踏まえ、参加可能な保護者が行事に協力する体制へと、参加の方法を変えることにした。それまで園と保護者会の共催とされていた行事は、「必要な時、必要なことをその都度依頼する」という園の意向に沿い、園が必要な人数を示してメールによる要請を行い、それに応じた保護者が、ボランティアとして手伝うという参加方法を用いることになった。また、園の行事は、できるだけ保育者と子どもが中心となり、日常の保育と変わらない状況で行うことが確認された。保護者が保育を目にする機会が減ることに配慮して、年に一度の「保育参加」や学年交流会などが設けられた。このような「相互の参加の構造化」により、保護者がそれぞれの状況に応じて、主体的に保護者会に参加することが可能となった。

その結果、保護者会活動に積極的に関わる保護者と、深く関わらない保護者のそれぞれがその利益と不利益とを学んだ。「運営メンバー」を2年間務める高梨さん、森さん、保護者会の再編時より「運営メンバー」である立花さんは、次のように思いを述べた。

高梨さん：（「運営メンバー」になって）他の学年のお母さんや園のスタッフとも話すことができるし、色んな人と話す機会が増えた。「おたより」を作る時は色々考えるけど、やり遂げた時の満足感もあるし、伝える場所があるのはいいことだなあと思う。疑問を持った時、わからない時も、スタッフに説明してもらえるので、「ああ、そういう意図で」とわかる。

（インタビュー 2013年12月）

森さん：（保護者会を再編してからは）園と保護者が分かれていない。保護者が子どもと園の周りを囲んでいる感じなので、園との関係もスムーズな気がする。

（インタビュー 2013年12月）

立花さん：園があつて保護者会がある。でも、そうではない部分も確かにあつて、保護者

会も一つの組織なので、色々な意見はある。子どもが中心だということを、新しく入ってきたお母さんには、まだ浸透していないところもある。

(インタビュー 2013年12月)

「運営メンバー」を中心として、保護者会活動に積極的に関わる保護者は、行事の企画の立ち上げから実行まで携わった。その過程において、保育者はもとより、様々なクラスの保護者と対話を重ね、園環境に対してより愛着を深める人もいた。また、自分たちで「おたより」を書きあげることで、今までに無い達成感、自己効力感を持つ人もいた。子どもも、母親が園を訪れたり、母親の作成した「おたより」を見ることを喜ぶ効果もあった。しかし、「運営メンバー」の多くは幼稚園保護者であったため、平日の活動が多くなり、保育園保護者や就労している幼稚園保護者が、活動に参加しにくくなる悪循環も見られた。時には、「いつも同じ人ばかりで活動をしている」、「目立つことが好きな人がやっている」といった言葉を耳にすることもあり、自身の労苦との矛盾を感じることもあったという。そして、「運営メンバー」は、保育園保護者を含む、もっと多くの保護者に参加してほしいという思いを抱く。

一方、保護者会活動に深く関わらない保護者も、参加をしないことに対する後ろめたさを感じることなく、可能な範囲での参加ができるようになった。保育園利用の保護者である佐伯さん、森本さんは、次のように述べている。

佐伯さん：保護者会活動に希望して参加されている「運営メンバー」とは逆で、子どもたちが何をやっているのか、日頃見られないものを見よう、参加できる時に参加しよう、という気持ちで活動に参加している。参加した時は、子どもの日常の姿が見えるので、なかなか楽しかった。

(インタビュー 2014年4月)

森本さん：いつもは参加できないので、「おたより」を見て、子どもたちは今はこんなことをやっているんだと思う。

(インタビュー 2014年4月)

保護者会に深く関与しない保護者も、保護者会の周縁に留まることの利益と不利益を学び、自らの行動を選択した。保護者会の周縁に留まる利益とは、労働に従事でき、保護者会行事のために休暇をとる必要がなくなったことや、子どもに働いている姿を見せることができるという点であった。保護者同士の関係を煩わしく思い、保護者間のトラブルを避けられる、といった側面もあった(インタビュー、保護者会の資料より)。保護者会の周縁に留まる不利益とは、子どもと共に活動することができない時、親子が共に切ない思いをしたり、園環境や保育を見る機会が少なく保育者と顔を合わせる機会も少ない、といったこと

であった。とりわけ、保育園保護者、幼稚園保護者に限らず、園バスにより通園する子どもの保護者は、保育者と顔を合わせる機会がほとんどない状況があった。保護者たちはこのように、「相互に参加を構造化」して主体的に参加の方法を選び取り、その選択がもたらす利益と不利益を学んだ。

第2項 コミュニティを構成する責任の主体として

201X年9月、「考える会」は、新しい保護者会の目的として次の2つの項目を提示した。目標1は、「子どもたちの園生活や環境をよくする」というものであり、保護者一人ひとりが、子どもたちのためにできる時間にできることを支援していかうとするものである。これは園側の要望を取り入れ、保護者が思いを持って保育に関わるというものではなく、子どもの生活や保育環境の整備などに補佐的に関わろうとするものになった。目標2として提示された「保護者の学びや交流の場を作る」とは、保護者会が保護者同士の交流や仲間づくり、あるいは学びの機会となり、保護者自身も成長していかうとする思いが込められている。そして、「考える会」により、子ども・園・保護者の関係性を示す概念図も作成された(図6-1)。この概念図は、子どもを中心として、園・園舎・園庭・周辺環境・保育者が配置され、さらにその周りを保護者が囲む三層により構成されている。保護者らが、自らを園のコミュニティにおける人的環境と捉え、園生活と繋がる責任の主体であり、自らの選択や行動が子どもたちの保育に関わっていることを認識していったのである。これは、ロゴフが提示する「徒弟制」における学びの構造と通底している。

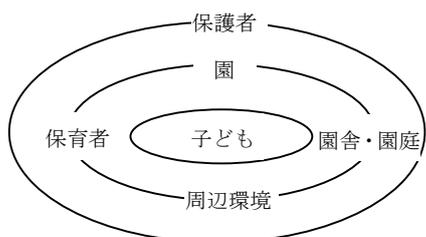


図6-1 「考える会」が作成した子ども・園・保護者の関係性を表す図

C園保護者会のありかたとして導かれた結論は、それぞれの保護者の思いや希望を体現していかうとするものでも、園や保護者会の役員から役割を課されたものでもなかった。保護者たちがコミュニティを構成する者として、コミュニティの使命や、他の立場の人々とのバランスをとりながら、自らの行動を決定していくことを学び選択したのである。

201X年10月、保護者会が新体制で立ち上げられた後は、保護者会の2つの目的に即し

た活動や、園からの要請に応じた保護者ボランティアによる手伝いが行われた。「子どもたちの園生活や環境を良くする」という目的に対しては、子どもたちの「自然観察ツアー」、
「伝統文化体験（けん玉、駒回し、餅つき）」などへの手伝いが要請され、それに応じた保護者が参加した。また、園庭や畑の草取り、大掃除の手伝いが要請された。「保護者の学びや交流の場を作る」という目的に対しては、学年交流会や「園舎・園庭・園周辺ツアー」、保護者が関心のあるテーマでの講演会（子育て支援、園庭保育の可能性についてなど）、座談会（絵本、原子力発電、子どもの生活リズムと睡眠についてなど）が企画された。しかし、このような保護者の学びとなる企画について、話題が多様になりすぎ、保護者個人の見聞を広めるには役立つが、自分の子どもの成長や発達を確認することには繋がらないという声も生じていた。

先述したように、再編後の保護者会を動かす「運営メンバー」は、主に幼稚園保護者で組織されていた。「運営メンバー」は、様々な活動を企画し実施していくうちに、企画した講演会や座談会に参加する保護者が限られていることや、保護者の意見を活かしたはずの企画が、一方的な発信だと受け止められたことを知って、課題を感じ始めた。この時の保護者会活動に対する感想を、ある保護者は次のように述べている。

講演会はおもしろかったけど、結構専門的な話が多かった。本当にお母さんたちがパワーポイントを使った専門的な話を聞きたいのかな、保護者がやりたいことをやっているのかな、と疑問に思った。下の子どもを連れて行っても騒ぐので、邪魔にならないか気がかりだった。

（インタビュー 2014年4月）

「運営メンバー」は、「何のために活動を行うのか、何のために学ぶのか」という問いに今一度立ち返り、「一番大事にしたいことは、子どもたちがよりよい園生活を送ること、子どもたちと保護者とがかけがえのない乳幼児期を十分に満足して過ごすこと」とであると再確認する。そして、自分たちが幼稚園保護者の思いを代表しており、保育園保護者や保育者ともその思いを共有していく必要性を感じるようになる。「運営メンバー」は、保護者に向けて、次のような内容の「おたより」を出す。

保護者の皆様へ

10月から新体制での活動が始まり、様々な企画が実施され、ようやく新しい保護者会が軌道に乗り始めています。今年度は会の始動が遅かったので、スケジュールが立て込む中で、園から「ぜひ保護者に聞いてほしい」というお話について、園理解にも繋がると実施してきました。しかし、これらのお話を園の先生方と共有してこそ、園の理解や子どもたちの成長に繋がるのではないのでしょうか。

(「運営メンバー」から保護者への「おたより」 201X年12月)

この後の講演や活動について、子どもや保護者の子育てに還元でき、保育者とも共有できるような観点や内容に改められた。講演会のテーマとして「子どもの生活リズムと睡眠」という話があった場合、「おたより」の中のコラムとして、保育者に同じテーマで書いてもらうこともあった。また、なぜその講演会や座談会を必要とするのか、理由や背景について、園や子どもの抱える課題と関連させて紹介をするように工夫された。

ロゴフの「徒弟制」概念から考察した時、C園保護者会がたどったこのような過程は、保護者たちがコミュニティの「徒弟」的な立場において、自らを子どもたちの成長に影響を与え得るコミュニティの一部であることを自覚し、その行動を選択していくことを学んだ過程であった。それは、「考える会」が作成した子ども・園・保護者の関係性を表す図にも象徴的に表れている。しかしながら、先に述べたように、保護者の保護者会への関わり方は、その置かれた状況や思いの違いにより、一様ではない。C園保護者会の再編では、保護者会を中心となって運営する保護者が、状況の異なる他の保護者の思いを学んだ過程でもあった。このように、保護者会を見直す過程において、コミュニティと個人、コミュニティ内部での協同的な学びが生起していた。

第3項 「子どもの主体性の育ち」の「専有」

保護者会を検討する過程は、それまで表出しなかった保護者と保育者の思いを伝え合い、認識し合う過程であった。保護者集会、「考える会」の話し合い、活動後の意見交換などによって、園長、保育者、保護者らの対話が重ねられた。園長は、園の理念である「子どもの主体性を育てる」ことの意味を、どのように体現し、どのような方法で伝えるかということに腐心したという。保育者たちは、例年保護者の手伝いを得て行われていた行事を、子どもたちと保育者だけで行うことを検討する。

年長児が、クラス全員で取り組む行事が、「なつのおもいでかい」である。夏休み前の時期に、子どもたちが園での一日の活動内容を計画して実施する。例年、この会の実施にあたっては、幾人かの保護者が手伝いをしていた。事前準備班の保護者は、子どもたちの食材の買出しに付き添った。当日準備班の保護者は、ご飯を炊き、食材をまとめて料理していた。翌日の片づけを担当する保護者もいた。調理にあたっては、お湯や火を使用するため、子ども連れで来ないように注意がなされていた。しかし、保育者たちはこの行事を、子どもの自主性を育てるための大切な契機だと捉えており、保護者が手伝いをするということについて疑問を抱いていた。昼食を作る時にも、食材を包丁で切ることは子どもたちが挑戦するが、料理の仕上げは保護者が担うという状況に対して、全て子どもたちに任せたいという気持ちがあったのである。また、「なつのおもいでかい」の日時や準備物を保護者に前

もって伝えるよりも、内容については子どもたちが話し合っ決めてることを優先させたいと考えていた。

201X年7月初旬、園は、年長児クラスの保護者に対して説明会を開催し、「なつのおもいでかい」を子どもたちと保育者だけで行うことを説明する。この行事を、保護者の手伝いを受けず、保育者と子どもだけで行い、子どもたちが「一人でできる」ということや、子どもの集団活動における主体性の育ちを保護者に伝えようとした。保護者への「おたより」には、次のように記された。

お願いとお知らせ

「なつのおもいでかい」は、年長の子どもたちが自分たちで育てた野菜を使って、昼食を作ったり、夜まで仲間と過ごす特別な日です。例年、保護者の方にお手伝い頂いていましたが、今年は子どもと保育者だけで行うことにしました。子どもたちが、仲間と主体的に活動を行う日です。今年度は、子どもたちと保育者で挑戦してみます。

(C園から年長児クラス保護者への「おたより」 201X年7月)

このように、「なつのおもいでかい」において、保育者たちは、子どもたちが心からやりたいと思うことを計画し、子どもたち自身が見通しを持ちながら計画を発展させ、展開させていくことを期待していた。保護者の手伝いが入ることで、活動の方向性が決められたり、子どもの挑戦の機会が減ることを懸念していた。この園の決定に、保護者側は困惑する。「行事は園が中心になってくださるとのこと、保護者は何をやってらいいのか」といった意見があった。それまで保護者たちも、「なつのおもいでかい」に対しては、「行事の目的がわからない」、「内容がなかなか決まらないので、予定を立てづらい」、「園の設備や決まりごとをよく知らないまま、手伝いをしたり他の人に指示を出さなくてはならない」(保護者会の資料より)と感じていた。子どもたちの企画による「なつのおもいでかい」は、事例10のように展開していった。

事例10 子どもと保育者だけの「なつのおもいでかい」

「なつのおもいでかい」の内容を考えていく段階で、それまでの園での活動で五右衛門風呂を体験した子どもたちは、「園にはお風呂もあるし、ベットもあるし、ご飯も自分で作ればいいかから泊まりたい」と、クラス内の意見を一致させ、園長と交渉する。これに対して園長は、「お泊り」が不安な子もいることを子どもたちに伝え、今回は昼から夜にかけての活動を充実させようと、子どもたちを説得する。

「なつのおもいでかい」でのグループ編成では、どのような方法でグループ分けをするかということも、子どもたち自身で話し合った。「服の色」、「くじ」、「体重・身長」など、様々な意見が出される。それらの案から、多数決を用いて決定した。それぞれのグループ名も子どもたちが考えた。

グループのリーダーも、子どもたちで話し合っただけで決めた。リーダーになりたい子どもが多く、じゃんけんで決めることになる。「やったことのある人は、じゃんけんしないで」という、ミサトちゃんの一言で、じゃんけんに参加する子どもは減り、リーダーが決まったものの、負けてしまったハヤト君はどうしてもなりたいたいと泣き始めた。しかし、ほかの子どもはじゃんけんで決まったのだから、と譲り合うことはなかった。

「なつのおもいでかい」の昼食は、子どもたちが育てた玉ねぎを使って、カレーを作ることになり、準備が行われた。あらかじめカレーの作り方を、保護者に尋ねたり、各グループでカレーに入れる具材を話し合った。それぞれのグループの特徴や、具材の特徴を表した「〇〇カレー」という名前が付けられた。

「なつのおもいでかい」の当日、カレー作りには、3時間もの時間がかかった。しかし、子どもたちは、誰一人として活動から離れることはなかった。

このように、子どもたちだけの「なつのおもいでかい」は、子どもたちが自ら発案して交渉したり、民主性や公平性、根気強さを発揮する機会となった。このような経験を経て、年長児クラス保護者、ならびにC園園長は、「なつのおもいでかい」への思いを、次のように述べた。

年長児クラス保護者：子どもとの会話から、園の毎日の生活で「なつのおもいでかい」に向けて気持ちが高まっていく様子を強く感じた。子ども主体で活動が進むことで、目標に向かって自ら考え、自分たちで考えたことを友だちと実現する満足感を味わっていたようだ。親が手伝いに入ることは簡単だが、子どもが考える過程を大切にしてもらったことで、自分なりに考えて解決しようとする力を伸ばしたような気がしている。

（「おたより」から年長児クラス保護者の感想 201X年9月）

C園園長：「なつのおもいでかい」での子どもたちの姿を見て、大人が計画することが、どれほどのものかと思った。「なつのおもいでかい」で保護者の手伝いを廃したことは、私たちは、子どもの主体性を育てていくとするならば、こうするという宣言に近かった。私たちの思いを伝えて、説明して、お母さんたちに納得してもらおうというよりは、宣言。そこには飛躍があるかもしれないけど、そうした裏付けはやはり、子どもたちにはできる力がある、という子ども観。私たちはそういうところに立たなくてはいけないという、ある種の使命感があった。

（園長のインタビュー 2013年12月）

C園園長もまた、子どもを保育する主体として、使命感を持っていた。それは、B園園長の理念と同様に、子どもと保護者を切り離すことで、子どもたちの様々な側面が伸長し成長するという子ども観に立った信念であった。これを裏付けるように、C園園長は、次のよ

うに述べている。

C 園園長：「はっきり言ってお母さんたちは邪魔だった。邪魔っていうのは、子どもの成長にとって、どこまで保護者に関わってもらえば本来の子どもたちの成長のための行事が行えるのか、と考えた時に、今までの（保護者の手助けの）あり方ではないと感じたということ。それまでの保護者の手助けは、子どもにある種の限界を感じていて、保護者の援助のもとで子どもが行事を体験することで、よりよい子どもの成長発達が得られるという、ある種の思い込みがあった。本質的に子どもの力を、ある枠の中で決めていた。しかし、それは違うんじゃないか、という思いだった。それをどうやってお母さんたちに伝えるか。ここまでできている行事のあり方、いわゆる大切な行事をお母さんたちが手伝ってくれている中で、私たちはものが言えるのか、という葛藤の中だった。

（園長のインタビュー 2013年12月）

元より、園と保護者の間には異なる子育て観が潜在していた。保育者は、保護者の参加のしかたが、子どもの主体性の発揮を妨げると捉えていた。上記のこの時期を回想した園長の発言にあるように、園長をはじめとする保育者も、保護者会活動のあり方に疑問を感じていた。保育者たちは、行事に手伝いに入った保護者の子どもへの関わりが、「子どものできることまで手助けしているのではないか」、「子どもの行動に関与しすぎているのではないか」と感じ、「子どもの主体性を育てる」という保育観との矛盾を感じていたとの発言も記録されている。

一方保護者は、園で子どもが体験する様々な活動のねらいや目的がわからないと考える人が少なくなかった。これは、繰り返し伝えられていたはずの園の理念や活動の目的が、保護者に理解されていなかったことを意味している。また、幼稚園利用の保護者を中心として、「子どものために何かしたい」という思いを持ちながらも、それを伝える機会がないと感じていた。保護者会を再編する過程では、保育園保護者、幼稚園保護者は共に、「子どもの園生活や園環境のことが知りたい」、「日常の保育の様子が知りたい」、「子どものために何かしたい」という強い思いがあることが明らかになった。このように考えながらも、保護者には園の歴史や保育の専門性への尊重や配慮から、保育に深く関与することには躊躇する意識もあった。その結果、「子どもと引き離されてしまった」という思いを抱く保護者もいた。保護者会のありかたを話し合う過程は、このような園と保護者の思いを相互に伝え合う機会となった。

ロゴフの「参加による専有」の観点から、「なつのおもいでかい」の事例を捉えると、「子どもの主体性を育てる」という園の理念を、保護者が「専有」していく困難さが表れていた。これは、第二章の、B 幼稚園の事例にもおいても、見られた課題であった。また、「なつのおもいでかい」に保護者の手伝いを受けないことを最終的に決定したのは、C 園園長であり、園の主導により行事の方向性が決定されていることも、B 園と共通していた。

第6節 C 認定こども園の保護者会の再編によるコミュニティの変容

第1項 思いを伝え合うことによるコミュニティの変容

C園の保護者会の再編によるコミュニティの変容を、ロゴフの定義を用いて次のようにまとめる。

第一に、保護者会再編後の保護者の保育への参加のしかたは、保護者の自主性を尊重したものとなり、保育園保護者、幼稚園保護者、保護者会に深く関わる保護者、保護者会の周縁に留まる保護者、それぞれの状況と意志に沿った選択が可能となった。保護者会活動に深く関わる保護者は、活動の企画から実施を担い、達成感や自己効力感を持つ人もいた。保護者会の周縁に留まる保護者は、その利益と不利益を学び、自らの行動を選択した。これらは、コミュニティの実践への新たな付与である。

第二に、保護者会のあり方を検討する過程では、保護者と保育者とが相互に思いを伝え合った。保護者は、自らの選択や行動が子どもたちの保育に関わっていることを自覚し、園生活と繋がる責任の主体であるという認識を形成していった。幼稚園保護者を中心とする保護者会の「運営メンバー」は、自分たちの思いを具現化するだけでなく、保育園保護者や保育者と子どもたちの保育や課題を共有してこそ、園全体の子どもたちの利益となることを学んだ。保護者会の活動についても、子どもや保護者の子育てに還元でき、保育者とも共有できる観点や方法が模索されるようになった。保育者は、自分たちの子育て観が保護者に伝わっておらず、伝えるタイミングの再考と継続的な啓発の必要性を学んだ。これらは、保護者の参加により生じた変化に対する適応と省察の生起であり、課題に対する解決方法の生成である。

最後に、子どもの利益を考えていく過程が生じていた。「子どもたちによりよい園生活を送ってほしい」という思いは、保護者にも保育者にも共通している。しかし、C園の新しい保護者会を考えていく過程では、保護者と保育者間において、このような共通する思いにも受け止め方の違いがあることが表面化した。C園保護者会の再編の過程は、保護者と保育者が双方の思いや子育て観の違いに気づき、両者の思いを受け止め、そして揺れながらも、子どもたちのためのよりよい仕組みを作ろうとした過程であった。

以上の変化により、コミュニティの変容が明らかになった。

第2項 KJ法による分析

保護者会の再編から今日までの、約3年度分の資料と、「運営メンバー」、保育園保護者、園長へのインタビュー調査から得た意見を、「保護者会に深く関わる保護者の学び」、「保護者会の周縁に留まる保護者の学び」、「両者の共通する学び」、「保育者の学び」に分類し、

KJ法を用いて分析した。併せて163の下位概念を抽出し、さらに24の中位概念と9つの上位概念を生成した。「保護者会に深く関わる保護者の学び」として〈保護者の主体性の尊重〉、〈思いの共有〉、「保護者会の周縁に留まる保護者の学び」として〈ワークライフバランス〉、〈保育の理解〉、〈参加しない不利益〉という上位概念を生成した。「両者の共通する学び」として〈共に育て合う〉、〈家族との共有〉、〈要望〉という3つの上位概念を生成した。「保育者の学び」としては、〈子どもを中心とした関係性の形成〉、〈子育て観の共有〉、〈保護者への期待〉の概念を生成した。これらとロゴフの概念を用いた分析結果と併せ、C園保護者会の再編における協同的な学びを表す概念図を作成した。

図6-1において示した、「考える会」が作成した子ども・園・保護者の関係性を表す図は、子どもを中心とした同心円に、園・園舎・園庭・周辺環境・保育者が配置され、さらにその周りを保護者が囲む三層により構成されていた。しかし、保護者会に深く関わる保護者と、保護者会の周縁に留まる保護者の学びを加味した時、両者の学びや思いは異なり、図6-2のように表すことができる。両者の共通する学びがあり、保護者会に参加することにより、その学びへの接近は可能となるものの、周縁に留まり続けた場合はC園の保育のコミュニティに対する理解は少なくなる。

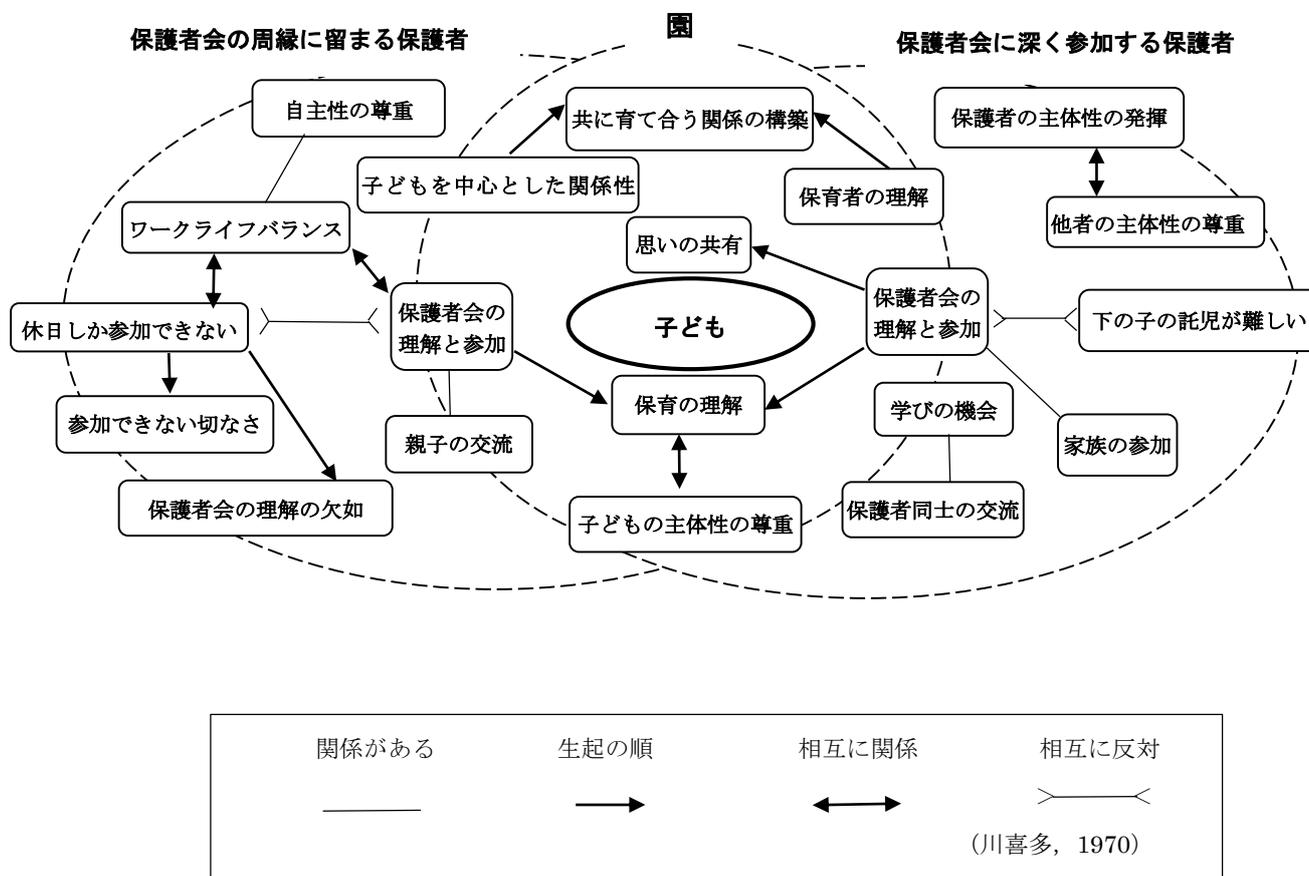


図 6-2 C 園保護者会再編における協同的な学び

表 6-2 C園保護者会の再編における学び

	学び	中位概念	上位概念
保護者会に深く関わる保護者	保護者会活動は、自分の意志で参加しているから負担ではない	主体性の発揮	保護者の主体性の尊重
	声を掛けたりして集める努力はしているが、集まった人の中でできることを行い、適材適所につくという方針で活動している		
	保護者の希望が叶う場であってほしい。同時に、保護者会活動に参加しない人も、肩身の狭い思いをしなくてもいいような園であってほしい	他者の尊重	
	考え抜いて保護者会の「おたより」ができた時は、満足感がある	自己効力感	
	保護者会活動を自身の学びの機会としたい	交流	思いの共有
	活動に参加することで、他の保育者を含め、様々な人と話す機会が増えた		
保護者共通の学び	保育園保護者にも意見を聞き伝えるようにしている	参加期待	
	もっとみんなに参加してほしい		
	園での子どもの生活や、園環境を知ることができた	関心	共に育て合う
	年に一度の保育参加で、園生活を見て安心する	安心	
	保護者は園の人的環境であり、子どもたちの園生活と繋がる責任の主体	協力	家族との共有
	保護者会活動に参加するには、同伴する子どもの居場所が必要	未就園児	
父親・祖父母も参加できる活動があるとよい	父・祖父母	要望	
各クラスのまとめ役は必要ではないか	リーダー		
自分の意見を伝えたい	意見		
保護者会の周縁に留まる保護者	運営メンバーがいろいろやっただき感謝している	感謝	自主性の尊重
	活動には、可能な時に参加すればよいので気が楽だ	自主性	
	仕事があり平日の活動に参加できない	仕事	ワークライフバランス
	行事の日に年休をとるだけで精一杯だ		
	親子での交流がしたい。子どもと一緒に参加できないときは切ない	参加希望	
	子どもに自分の働く姿を見せることができる		
活動に参加した時は、子どもたちの日常の姿が見えて楽しかった	子ども理解	保育の理解	
今は子どもたちは園でこんなことをやっているのだとわかる	園の理解		
参加することで、園が何をしたいのかわかる			
保護者会の活動がよくわかっていない	伝わらない	参加しない不利益	
保育者や他の保護者と話す機会がない			
保育者	以前の保護者会は、園・地域・保護者という関係性だった。今は子どもを中心とした同心円。この構図の変化は大きい	関係性の変容	子どもを中心とした関係性の形成
	自分の子どもを見ることから始めて、徐々に他の子や園全体に視野を広げてほしい	関係性の形成	
	保護者の行事への手伝いのしかたが、子どもの主体性の発揮を妨げている	子どもの主体性の尊重	子ども観の共有
	子どもたちは一人でできるということをどのように伝えるか		
	伝えていたつもりが伝わっていなかった	伝える方法	
保育観をどう伝えていくかは常に課題			
保護者会を、子どもの家庭生活を充実させるための保護者の就労や自己実現、学びにつながる活動を行う場として欲しい	学び	保護者への期待	

第7節 小括

C園保護者会の再編により、保護者の保護者会への参加のしかたは、それまでの一律的な関わりから、保護者それぞれの選択に任されるようになった。保護者会活動への参加は、その活動に深く関わる保護者には、自己肯定感や充実感を得たり、園環境を知る機会となり得ていた。「運営メンバー」の中には、保育者や多くの保護者と対話を持ち、活動への参加を深めることにより、「園と保護者が分かれていない」と認識する人もいた。保護者会の周縁に留まる保護者には、活動に参加すると子どもの日常の姿や園の保育なども見えることから、保護者会や園のコミュニティに親近感を抱く機会となっている。

しかし、保育園保護者からは、依然として保護者会は身近な存在とは言えず、何をしているのかわからない部分があるという意見もあった。これは、保護者会自体は順調に運営されているようであっても、保護者会の周縁に留まる保護者の姿や思いが、伝わっておらず、理解されていないことも考えられる。このような、コミュニティの周縁に留まる保護者の思いや意見を、すくい繋げていく経路が必要であると思われる。

子どもたちの主体性を尊重することについては、B園においてもそうであったように、C園においても、保育の中で体現し保護者に伝えていく方法に、難しさを感じていた。ロゴフは、子どもたちの成長を家族からの自立と捉えるか、家族への責任を維持しながらそのあり方が変容していくことだと考えるかについて、文化間で大きな違いが見られると言及している。米国の母親が幼い子どもたちを育てる上で大切なことは、個性、自己表現、自立して行動することだと考えているのに対し、日本の母親は家族との関係を維持することを重視するとしている²。ロゴフの見解に依拠すれば、子どもの主体性の尊重の理解に関しては、このような文化的背景も影響しているのかもしれない。

C園の新しい保護者会は、園側の要望を取り入れ、保護者が思いを持って保育に関わるというものではなく、子どもの生活や保育の環境の整備などで補佐的に関わろうとするものになった。これは、保護者の意見、要望を積極的に保育に取り入れる形ではなく、園の主導に保護者が沿ったものである。B園においても、保護者が保育に参加する枠組みは、園により規定されていた。他国に目を向けると、保護者の意向を保育施設の運営に反映させている事例や、保護者の代表が集まり地域の学校や保育施設のありかたを討議する協議会が設置されている国もある（池本，2014）。わが国において、このような事例はごく一部であり、保育に保護者の意見が反映されることは限られている現状が、C園においても明らかになった。

<第6章 注>

¹ 2015年4月より、「子ども・子育て支援新制度」が開始され、満3歳以上の就学前の子どもは1号認定、満3歳以上で保護者の就労や疾病などにより、保育を必要とする子どもを2号認定、満3歳未満で保護者の就労や疾病などにより、保育を必要とする子どもは3号認定と区分されるようになる。

² ログフ（2006）pp.265-274.

第7章 総合考察

第1節 総合考察

第1項 保護者の保育参加の意義

本研究により得られた知見を、次に示す。

第一に、本研究で検討した3つの実践において、保護者が保育に参加することにより生起する、保護者と保育者の協同的な学びが明らかとなった。保護者が保育に参加する取り組みは、保育者と保護者が共に保育の場において、互いの保育観や保育方法に触れ、参照し合う機会を持つ。本研究で検討した3つの取り組みにおいては、ロゴフの概念を用いた分析により、保護者、保育者が個人として固定した役割を果たすことに留まらない、コミュニティ全体の役割を視野に入れた学びや、コミュニティの変容が明らかになった。これらの学びやコミュニティの変容は、共に育て合う意識の醸成、省察の生起など、子どもの利益や保育の質とも関わるものも含まれていた。

その一方で、子育て観や理念が共有されにくい事項も明らかになった。子どもの主体性の尊重や、子どもと保育者の相互作用の持つ教育的価値などについては、子どもや園のことを知り、子どものために何かしたいと願う保護者の思いと相反し、伝わりにくい側面があった。

第二に、保護者と保育者ならびに保護者間の子育て観の非対称性が明らかとなった。保育者は、保育に対する信念や理念を保持し、カリキュラムに基づいた専門性を発揮して子どもの日々の保育にあたっている。保護者が保育に参加することによって、自身との子育て観との間に齟齬や差異を感じた場合、揺らぎや葛藤のみならず、時には保護者を非難する気持ちも生じていた。

保護者間にも子育て観の非対称性は存在していた。保護者には、子どものために何かしたいという強い思いを持つ人もいる。逆に、保育に関わる利益と不利益を学び、コミュニティの周縁に留まる選択をする保護者もいる。それは、単に幼稚園保護者、保育園保護者という施設利用状況によって分けられるものではなく、個人の考え方や状況によるものであった。こうした子育て観の不一致に対し、継続的に双方の思いを伝え合うことや、コミュニティの周縁に留まることを選択した保護者の思いをすくっていく経路が必要であろう。

第三に、保育のコミュニティの変容における、葛藤し揺らぐことの意義である。A 地域子育て支援センターや B 幼稚園の事例では、葛藤や揺らぎは、コミュニティが変容する淵源ともなり得ていた。また、C 園の保護者会の検討過程でも見られたように、固定化した組織と関係を問い直すことにより表出する意識や課題があった。これらの葛藤や揺らぎ、潜在

する意識や課題について、保護者・保育者間で真摯な議論を行い、時には保育や子育て、組織などのあり方も含めて本質的に問い直すことも必要であろう。その議論の過程が、保護者のコミュニティへのより深い関心や所属感、保育者の保護者理解をもたらすと思われる。

第2項 保護者の保育参加の課題

保育への保護者の参加に対する課題は、以下の点が明らかになった。第一に、顕在化した課題に対し、多くは園側の主導により、保護者との合意形成が図られていた。それは保護者が園に対し、自分の意見を伝えられる場は、限られていることを意味している。あるいは、保護者がその園を選び、子どもを入園させたこと自体が、園の方針に対する合意とも受け止められている。

第二に、保護者の参加に対して、必ずしも肯定的ではない意見も見られた。保護者の保育への参加の度合いが深まることで、家庭と園との境界が薄れ、子どもの自立心の発揮を妨げる可能性もあるという指摘であった。ゆえに幼稚園、認定こども園の事例では、保育者が意図的に保護者の参加を規定したり、制約を設けたりしていることも明らかになった。すなわち、わが国の保育の場においては、子どもを保護者と分離することが、子どもの最善の利益に繋がると捉えられている。これらの点は、諸外国との比較において、保護者の保育や教育へ参加する権利や意識が希薄な、わが国の保育の特質であると考えられる。子育て支援を、保護者の自助努力の発揮やエンパワメントを含むものとするならば、以上の課題とどのような調整を図るのか、慎重に考えていく必要がある。

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、参加のしかたの変化に焦点を当てていること、人々の参加のしかたの変化と協同的な学びが、コミュニティの変容に関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。「支援者」、「被支援者」という二項対立の関係とは異なる、保護者と保育者の協同的な学びを明らかにしていく上で有益であると考えられる。

本研究では、ロゴフの3つの概念を用いて検討したことにより、保護者の参加のしかたの変化や、保護者と保育者による協同的な学びを捉えることが可能となった。しかしながら、ロゴフの概念は、参加に焦点が当てられることから、コミュニティの周縁に留まる人々の思いや学びが反映されにくいことが明らかになった。これは、ロゴフの概念の限界であると考えられる。本研究では、KJ法による分析を用い、コミュニティの周縁に留まる人々の思いや学びも含めて捉えることで、コミュニティの全容を明らかにすることができた。

第3項 子育て支援への示唆

保護者が保育者と共に保育を行う中では、保護者の子育ての不安が肯定感に変わるなどの確かな効果があった。その意味で、子育て支援の取り組みが果たす子どもと保護者を支える役割は大きいと言えるであろう。しかし、本研究が提示した保護者の参加により生起する協同的な学びと、保育のコミュニティの変容は、子育て支援の枠組みにおいて「支援者」と「被支援者」とされている保育者と保護者を、子どもを「共に育て合う」主体と主体、あるいは共に保育のコミュニティを形成する者として捉え直すことを可能にする。

第2節 本研究の限界

本研究では、地域子育て支援センター、幼稚園における保護者の「保育参加」、認定こども園における保護者会という3つの実践を検討した。本研究の理論的枠組みとして用いたロゴフの概念のように、認知過程を個人的活動では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。

また、第二の課題として指摘した、保護者の自助努力の発揮やエンパワメントを含む保護者の参加の方途については、検討ができていない。以上が、本研究の課題であり、今後の課題としたい。

参考資料

地域子育て支援センターへの質問紙・・・・・・・・	120
「保育参加」に関する質問紙・・・・・・・・	127
子育てと保育に関する質問紙・・・・・・・・	136
保護者の保育参加に関する質問紙・・・・・・・・	141

子育て支援センターを利用される方への アンケートご協力のお願い

本調査は、子育て支援センターを利用される保護者の方を対象に、今後の子育て支援のあり方に関する資料を作成することを目的として行っています。つきましては大変恐縮ではございますが、下記のアンケートにご回答頂きたくお願い申し上げます。ご記入頂きました情報は、資料作成の目的以外に使用することはありませんので、なにとぞご理解・ご協力のほど、重ねてお願い申し上げます。

この調査について、ご質問がございましたら下記にお問い合わせ下さい。

★以下の質問について、差支えない範囲で結構ですのでご回答下さい。

質問 1. 「 」を利用されるお母さんとお子さんについてうかがいます。

あてはまる数字に○をして下さい。

1. お母さん（記入者）の年齢を教えてください。

- ①20歳未満 ②20～24歳 ③25～29歳 ④30～34歳 ⑤35～39歳 ⑥40～44歳
⑦45歳以上

2. お母さんの職業について教えてください。

- ①専業主婦 ②パート/アルバイト ③フルタイム ④自営業 ⑤その他（ ）

3. 祖父母（両方または一方）との同居について教えてください。

- ①同居している ②同居していない ③同居していないが近くに居住している

4. お子さんの人数を教えてください。

- ①1人 ②2人 ③3人 ④4人以上

5. 今回「 」に一緒に来られたお子さんについて、教えてください。

性別： 男 ・ 女 年齢： 歳

何番目のお子さんですか。 第： 子

6. 他のセンターも含めて、子育て支援センターはおよそどれくらいの割合で利用されていますか。

- ①週に2～3回程度 ②週に1回程度 ③月に2～3回程度 ④月に1回程度 ⑤その他
（ ）

7. 育児に関する方法や情報を、主に何から得ていますか。(複数回答可)

①自分や配偶者の親 ②自分のきょうだい ③育児書・育児雑誌 ④子育て広場やサークル ⑤テレビ ⑥インターネット ⑦子育て中の友人 ⑧その他 ()

質問2. 子育てについてうかがいます。

以下の質問に対して、どの程度あてはまりますか。あてはまると思う数字に○をして下さい。

	とても 思う	少しそ う思う	あまりそ う思わな い	全くそ う思わな い
1 子育てが楽しい	1	2	3	4
2 自分の子どもが好きだ	1	2	3	4
3 自分は子育てをがんばっている	1	2	3	4
4 自分一人で子育てしているように感じる	1	2	3	4
5 子どもとばかりいて孤立した感じがする	1	2	3	4
6 子どもを育てるために他のことを我慢している	1	2	3	4
7 子どもが自分の生活の中心にある	1	2	3	4
8 子どもを誰かに預けると不安だ	1	2	3	4
9 家族は子育てに協力的だ	1	2	3	4
10 育児の方法がよくわからない	1	2	3	4
11 子どもの遊ばせ方がよくわからない	1	2	3	4
12 子育て中も、自分のために何かやりたい	1	2	3	4
13 子育て中も働きたい	1	2	3	4
14 子どもを遊ばせる場所が近くにない	1	2	3	4
15 子どもの遊び相手が近くにいない	1	2	3	4
16 子育てに自信がない	1	2	3	4

質問3. グループ活動に参加した理由を教えてください。

以下の質問に対して、どの程度あてはまりますか。あてはまると思う数字に○をして下さい。

		とてもあ てはまる	少しあて はまる	あまりあ てはまら ない	全くあて はまらな い
1	子どもを遊ばせることができるから	1	2	3	4
2	子どもの遊び相手がいるから	1	2	3	4
3	友人に誘われたから	1	2	3	4
4	以前利用して、雰囲気が良いと感じたから	1	2	3	4
5	子育ての情報交換ができるから	1	2	3	4
6	他の子育て中のお母さんと知り合いになれるから	1	2	3	4
7	自分がりフレッシュできるから	1	2	3	4
8	保育者がいて安心だから	1	2	3	4
9	育児方法を学びたいから	1	2	3	4
10	子育てサークルを作りたいから	1	2	3	4
11	子育てに悩んでいるから	1	2	3	4
12	保育所・幼稚園選びの参考にしたい	1	2	3	4

質問4. 現在子育てに関して悩んでいることがありますか。

質問5. 子どもを育てていく上で、どのようなことが問題点だと感じていますか。身近なことでも、社会全体のことでも構いませんので、何かありましたらご記入下さい。

質問は、以上です。ご協力ありがとうございました。

子育て支援センターを利用された方への アンケートご協力のお願い

本調査は、子育て支援センターを利用された保護者の方を対象に、今後の子育て支援のあり方に関する資料を作成することを目的として行っています。つきましては大変恐縮ではございますが、下記のアンケートにご回答頂きたくお願い申し上げます。ご記入頂きました情報は、資料作成の目的以外に使用することはありませんので、なにとぞご理解・ご協力のほど、重ねてお願い申し上げます。

この調査について、ご質問がございましたら下記にお問い合わせ下さい。

★以下の質問について、差支えのない範囲で結構ですのでご回答下さい。

質問 1. 利用されたお子さんについてうかがいます。

今回「 」と一緒に来られたお子さんについて、教えてください。

性別： 男 ・ 女 年齢： 歳

性別： 男 ・ 女 年齢： 歳

質問 2. グループ活動に参加した感想を教えてください。

以下の質問に対して、どの程度あてはまりますか。あてはまると思う数字に○をして下さい。

<お子さんについて>

		とても 思う	少し 思う	あまり 思わ ない	全く 思わ ない
1	A 支援センターに行くのを楽しみにしていた	1	2	3	4
2	先生や友だちとよく遊んだ	1	2	3	4
3	おもちゃ遊びを楽しんでいた	1	2	3	4
4	絵本を見るのを楽しんでいた	1	2	3	4
5	工作を楽しんでいた	1	2	3	4
6	読み聞かせや手遊びを楽しんでいた	1	2	3	4
7	外遊びを楽しんでいた	1	2	3	4
8	A 支援センターの部屋にすぐに慣れた	1	2	3	4
9	片づけの習慣が身に付いた	1	2	3	4

10	生活習慣（トイレ・手洗いなど）が見に付いた	1	2	3	4
11	他の幼児との関わりを楽しんでいた	1	2	3	4
12	あいさつや返事ができるようになった	1	2	3	4
13	家庭での遊び方が変わった	1	2	3	4

＜お母さんについて＞

		とても 思う	少し 思う	あまり 思わな い	全く 思わな い
1	子育てから少し解放された	1	2	3	4
2	心身のリフレッシュができた	1	2	3	4
3	グループの中で新しい友人ができた	1	2	3	4
4	幼稚園・保育所の情報を得ることができた	1	2	3	4
5	子育てに関する情報交換ができた	1	2	3	4
6	保育者に子育ての相談をして不安が軽減した	1	2	3	4
7	手作りおやつレシピが参考になった	1	2	3	4
8	他のお母さんの育児の悩みに共感することがあった	1	2	3	4
9	A 支援センターに来るのが楽しみだった	1	2	3	4
10	他のお母さんの育児方法が参考になった	1	2	3	4
11	保育者の遊びや声掛けの方法が参考になった	1	2	3	4
12	子育てが楽しいと感じるようになった	1	2	3	4
13	他の子どもの様子を見ることができよかった	1	2	3	4

質問3. A支援センターのグループ活動に参加した感想をご自由にお書き下さい。



質問は、以上です。ご協力ありがとうございました。

「保育参加」に関するアンケートへのご協力をお願い

保護者の皆様におかれましては、益々ご清祥のこととお慶び申し上げます。

私は、現在、幼稚園や保育所における保護者の方々との連携の方法を検討することを目的として、「保育参加」を研究しています。この研究の調査用データとして「保育参加」を経験された保護者の皆様を対象として、アンケートへのご協力をお願いしております。

つきましては大変恐縮ではございますが、下記のアンケートにご回答頂きたくお願い申し上げます。ご記入頂きました情報は、研究目的以外に使用することはございませんので、なにとぞご理解・ご協力のほど、重ねてお願い申し上げます。

ご記入の方法

- ・無記名にてご記入下さい。
- ・各質問の説明に従ってご記入下さい。
- ・選択肢の中に該当する項目がない場合には、「その他」を選択のうえ、()内に具体的なご記入をお願い致します。
- ・ご記入が終わりましたら、添付の封筒に入れて 日までに担任の先生にご提出下さい。
どうぞよろしくお願い致します。

「保育参加」に関するアンケート

以下の質問にご回答下さい。選択肢の中からあてはまる項目の番号に○を付け、理由等もご記入下さい。

○現在幼稚園に通われているお子さんについて、お答え下さい。

質問 1 お子さんの所属するクラスを教えてください。

1. 年少 2. 年中 3. 年長

質問 2 お子さんの入園はいつでしたか。

1. 年少時 2. 年中時

質問 3 現在幼稚園に通われているお子さんは、第何子ですか。

1. 第一子 2. 第二子 3. 第三子 4. 第四子以上

○「保育参加」に参加された方がお答え下さい。

質問4 今年度の「保育参加」に参加した方はどなたですか。

1. 母親 2. 父親 3. 祖父母 4. その他（ ）

質問5 その方の「保育参加」への参加は、今回が何回目ですか。

1. 1回目 2. 2回目 3. 3回目 4. 4回以上

質問6 「保育参加」に参加するにあたり、どのようなことを目的としましたか。最も当てはまるものを一つ選んで下さい。

1. 自分の子どもの様子が知りたかった 2. 幼稚園や保育の様子が知りたかった
3. 子育ての方法が知りたかった 4. 遊びの様子が知りたかった
5. 保育の手伝いや支援をしたかった 6. 「保育参加」の内容について知りたかった
7. 子どもたちと関わりたかった 8. その他（ ）

質問7 今回の「保育参加」を経験して、どのような感想を持ちましたか。最も当てはまるもの一つを選び、その理由についてご記入下さい。

1. 楽しかった 2. 自分の子どもの様子を見て安心した 3. 子育ての参考になった
4. 幼稚園での保育の流れがわかった 5. 大変だった
6. 緊張した 7. その他（ ）

理由

()

質問8 今回の「保育参加」の中で最も印象的だったのは、どの場面でしたか。

1. 登園 2. 自由遊び 3. クラスでの活動 4. 昼食 5. 降園
6. その他（ ） 7. 特になかった

それは、どのような場面でしたか。

()

質問9 自由遊びの時間は、主に誰と過ごしましたか。最も当てはまるものを一つ選んで下さい。

1. 自分の子ども
2. 自分の子どもを含む子どもたち
3. 自分の子どもを含む子どもたちと保育者
4. 自分の子どもを含まない子どもたち
5. 他の保護者
6. 保育者
7. その他 ()

質問10 自由遊びの時間は、主にどのように過ごしましたか。最も当てはまるものを一つ選んで下さい。

1. 屋外の遊具で遊んだ
2. 砂場で遊んだ
3. シャボン玉作り
4. 色水作り
5. ままごと遊び
6. 室内で遊んだ
7. 他の保護者との情報交換
8. 子どもの遊ぶ様子を見守った
9. その他 ()

質問11 「保育参加」の中で、特に配慮したことは何ですか。最も当てはまるものを一つ選んで下さい。

1. 子どもたちが仲良く遊ぶこと
2. 遊びが盛り上がること
3. 幼稚園のきまりごとを守ること
4. 片づけをきちんとすること
5. 自分の子どもが他の子どもに迷惑を掛けないようにすること
6. 保育者の指示に従うこと
7. 子どもの安全
8. その他 ()

質問12 「保育参加」の中で、とまどった場面はありましたか？

1. あった
2. なかった

・質問12で、「あった」と答えた方に伺います。それは、どのような場面でしたか。

・その場面には、どのように対処しましたか。

1. 自分で判断して対処した
2. 保育者にたずねた
3. 他の保護者にたずねた
4. 子どもにたずねた
5. 特に何もしなかった
6. その他 ()

質問13 「保育参加」での、自分のお子さんの様子はどうでしたか。最も当てはまるものを一つ選んで下さい。

1. 嬉しそうだった
2. 照れくさそうだった
3. 普段とかわらなかった
4. 自分と離れず一緒にいた
5. その他 ()

「保育参加」の中での、自分のお子さんとの会話や体験で印象的なことがあれば、教えてください。

()

質問 14 「保育参加」後のミーティングでは、どのようなことを話しましたか。また、それに対する他の保護者や保育者からのコメントは、どのようなものでしたか。

()

質問 15 「保育参加」について、ご意見をお聞かせ下さい。

1. 回数を増やしたほうがよい
2. 現状のままでよい
3. しないほうがよい
4. 参観だけのほうがよい
5. 時間を短くしたほうがよい
6. その他 ()

理由

()

その他「保育参加」について、ご意見・ご感想がありましたらご記入ください。

質問は以上です。ご協力ありがとうございました。

「保育参加」に関するアンケートへのご協力をお願い

謹啓

〇〇幼稚園の先生方に置かれましては、益々ご清祥のこととお慶び申し上げます。昨年の「保育参加」に際しましては研究へのご協力を賜り、心よりお礼申し上げます。

さらなる研究の調査用データとして「保育参加」に関するアンケートへのご協力をお願い致したく存じます。ご記入頂きました情報は、研究目的以外に使用することはございませんので、お忙しい中大変恐縮ではございますが、なにとぞご理解、ご協力のほど、重ねてお願い申し上げます。

敬白

本調査は、保育士の先生方を対象として、「保育参加」について基礎的資料を作成とすることを目的として行っています。つきましては大変恐縮ではございますが、下記のアンケートにご回答頂きたいようお願い申し上げます。この調査について、ご質問がございましたら下記にお問い合わせ下さい。

「保育参加」に関するアンケート

以下の質問について、差支えない範囲で結構ですのでご回答下さい。

★ご自身についてお答え下さい。

年齢	1. 20代	2. 30代	3. 40代	4. 50代
性別	1. 男性	2. 女性		
勤務年数	幼稚園（ ）年 保育所（ ）年 学校（ ）年 その他施設（ ）年			
担当クラス	1. 3歳児	2. 4歳児	3. 5歳児	4. その他

★「保育参加」について、お答え下さい。

質問1「保育参加」の中で保護者に見てもらいたいことや、理解して欲しいことはどのようなことですか。

以下の項目に対して、どの程度あてはまりますか。あてはまると思う数字に○をして下さい。

	とてもあ てはまる	少しあて はまる	あまりあ てはまら ない	全くあては まらない
1 幼稚園の方針やきまり	1	2	3	4
2 一日の保育流れ	1	2	3	4
3 保育の内容や方法	1	2	3	4
4 わが子の発達や成長	1	2	3	4
5 わが子の園での様子	1	2	3	4
6 他の子どもの姿	1	2	3	4
7 自由遊びの様子	1	2	3	4
8 各クラスでの活動	1	2	3	4
9 園の日常の雰囲気	1	2	3	4
10 保育者の保育の方法	1	2	3	4
11 他の保護者の保育の様子	1	2	3	4
12 幼稚園全体の環境	1	2	3	4
13 見守り保育	1	2	3	4

質問2 「保育参加」にはどのような意義があると考えますか。

以下の項目に対して、どの程度あてはまりますか。あてはまると思う数字に○をして下さい。

	とてもそ う思う	少しそ う思う	あまりそ う思わな い	全くそ う思 わない
1 保護者に一日の園生活を見てもらうこと で、安心感が得られる	1	2	3	4
2 保護者に園でのわが子の姿を見てもらう ことで、安心感が得られる	1	2	3	4
3 保育を共に行うことで、保護者と保育者 との連携感や信頼感が生じる	1	2	3	4

4	保護者と保育者との交流や相互理解の機会となる	1	2	3	4
5	保護者同士の交流や相互理解の機会となる	1	2	3	4
6	保護者と子どもたちとの交流や相互理解の機会となる	1	2	3	4
7	保育者が、保護者の育児の悩み答えたり、相談にのったりする機会となる	1	2	3	4
8	保護者に幼児期の遊びの大切さを理解してもらふことができる	1	2	3	4
9	保育者が、保護者と子どもとの関わりを見て、その親子関係を理解する機会となる	1	2	3	4
10	保護者に保育の手伝いや支援をしてもらうことで、保育の質が高まる	1	2	3	4
11	大人が多くいることで、子どもの安全性が高まる	1	2	3	4
12	保護者によって、遊びの質が変わったり、遊びが促進されたりする	1	2	3	4
13	子どもと保護者とが向き合う良い機会となる	1	2	3	4

上記のお答えについてコメント、補足等がありましたら、ご記入ください。

()

質問3「保育参加」に際して、園児や保護者に配慮していることがありますか。

以下の項目に対して、どの程度あてはまりますか。あてはまると思う数字に○をして下さい。

	とてもあ てはまる	少しあて はまる	あまりあ てはまら ない	全くあて はまらな い
1 保護者が保育に関わりやすいように、一日の保育の流れや手順を説明する	1	2	3	4
2 保護者が自由遊びに加わりやすいように、遊びの素材を準備する	1	2	3	4
3 子どもが保護者と交流しやすいように、一斉保育の内容を計画する	1	2	3	4
4 保護者が一人になっていないか配慮する	1	2	3	4
5 保護者が「保育参加」の中で困難を感じていないか注意する	1	2	3	4
6 保護者の保育の方法が適切か注意する	1	2	3	4
7 自分の親が来ていない子どもが、寂しがっていないか配慮する	1	2	3	4
8 保護者が保育の方法に悩んでいる場合はアドバイスをする	1	2	3	4
9 子どもが「保育参加」を楽しんでいるか、注意する	1	2	3	4
10 保護者が子どもの頑張っている姿を見られるよう配慮する	1	2	3	4
12 保護者と子どもたちとの関わりや声掛けを、口を出さず見守るようにしている	1	2	3	4

上記のお答えについてコメント、補足等がありましたら、ご記入ください。

質問5 「保育参加」は、保育者にとっても有意義な活動だと考えますか。

1. 有意義だと考える
2. 特にそう思わない

上記1または2の答えを選んだ理由をお書きください。



質問6 その他「保育参加」について、印象的なエピソードやご意見等ありましたら、自由にご記入ください。



質問は以上です。ご協力ありがとうございました。

子育てと保育に関するアンケート

ご記入の方法

- ・無記名にてご記入下さい。
- ・各質問の説明に従ってご記入下さい。
- ・ご記入が終わりましたら、添付の封筒に入れて封をして頂き、○月○日(○)までに
○○○にご提出下さい。

どうぞよろしくお願い致します。

質問1 お子さんについて、年齢、性別、学年（小学校以上の場合）またはクラスを教えてください。

第一子 男・女 (学校 年) または (乳幼児・年少・年中・年長)
 第二子 男・女 (学校 年) または (乳幼児・年少・年中・年長)
 第三子 男・女 (学校 年) または (乳幼児・年少・年中・年長)
 第四子 男・女 (学校 年) または (乳幼児・年少・年中・年長)

質問2 このアンケートをご記入くださる方はどなたですか。

1. 母親 2. 父親 3. 祖父母 4. その他 ()

質問3 ご記入下さる方の現在の年齢を教えてください。

1. 20歳未満 2. 20～24歳 3. 25～29歳 4. 30～34歳
 5. 35～39歳 6. 40～44歳 7. 45歳以上

質問4 ご記入下さる方の、現在の就業形態について教えてください。

1. フルタイム/正社員として勤務 2. パート/アルバイトとして勤務
 3. 専業主婦/主夫 4. 自営業 5. その他 ()

質問5 現在同居しているご家族をお答えください。(該当するものに○を付け、お子さんの人数をご記入ください。)

1. 父親 2. 母親 3. 子ども () 人 4. 祖父 5. 祖母
 6. その他 () 人

質問6 現在園の保護者会の役員をしていますか。

1. はい 2. いいえ

○以下では、質問項目に対してどの程度あてはまるかお答えください。あてはまると思う数字に○をして下さい。

(1) 子育てについて

		当てはまらない	あまり当てはまらない	ややあてはまる	当てはまる
1	子育ては、主に自分が担っている	1	2	3	4
2	子育ては、楽しいと感じる	1	2	3	4
3	配偶者は、子育てに協力的だ	1	2	3	4
4	自分の父母は、子育てに協力的だ	1	2	3	4
5	自分の義父母は、子育てに協力的だ	1	2	3	4
6	自分の兄弟姉妹は、子育てについて頼りになる	1	2	3	4
7	友人は、子育てについて頼りになる	1	2	3	4
8	近所の人には、子育てについて頼りになる	1	2	3	4
9	園は、子育てについて頼りになる	1	2	3	4
10	地域の子育て支援施設を利用することがある	1	2	3	4
11	自分一人で子育てしているように感じる	1	2	3	4
12	子育てに対する不安がある	1	2	3	4
13	自分は、子どもを甘やかしすぎているのではないかと心配だ	1	2	3	4
14	自分は子どもに厳しすぎるのではないかと心配だ	1	2	3	4

(2) 園生活について

		当てはまらない	あまり当てはまらない	ややあてはまる	当てはまる
1	子どもは、園に行くのを楽しみにしている	1	2	3	4
2	子どもは、園に馴染んでいないように感じる	1	2	3	4

3	子どもは、園で友だちが5人以上いる	1	2	3	4
4	子どもは、園のできごとをよく話してくれる	1	2	3	4
5	自分は、園が気に入っている	1	2	3	4
6	子どもの担任とは、よく話をする	1	2	3	4
7	子どもの担任とは、おたより帳/れんらく帳を通じて子どものことを伝え合っている	1	2	3	4
8	子どもの担任に、子育てについて相談することがある	1	2	3	4
9	園には、相談しやすい雰囲気がある	1	2	3	4
10	保育者と一緒に、子どもを育てていると感じる	1	2	3	4
11	子どもの担任以外の保育者と、よく話をする	1	2	3	4
12	子どもが園に行っている間は、ホッとできる	1	2	3	4
13	子どもの担任と話す機会がない	1	2	3	4
14	子どもの園生活のことを考える時間がない	1	2	3	4

(3) 保育について

		当てはまらない	あまり当てはまらない	やや当てはまる	当てはまる
1	園での行事には、できる限り参加している	1	2	3	4
2	園での子どもの様子が見たいと思う	1	2	3	4
3	自分が行事などで園に行く時は、子どもが喜ぶ	1	2	3	4
4	自分の子ども以外の幼児と、ふれあいたい	1	2	3	4
5	園ではどのように子どもたちを保育しているのか 関心がある	1	2	3	4
6	保育者の保育が、自分の子育ての参考になる	1	2	3	4
7	自分は、保育参観をととても楽しみにしている	1	2	3	4
8	自分は、園の保育方針を理解している	1	2	3	4
9	園での保育と自分の子育てには、違いを感じる ことがある	1	2	3	4

10	園生活では，子どもに主体性を身につけさせてほしい	1	2	3	4
11	園では，子どもに協調性を身につけさせてほしい	1	2	3	4
12	園では，子どもに勉強を教えてほしい	1	2	3	4
13	園では，子どもに基本的な生活習慣を身につけさせてほしい	1	2	3	4
14	園では，子どもにしっかり遊ばせてほしい	1	2	3	4
15	子ども同士のいざこざには，できるだけ口を出さないようにしている	1	2	3	4

(4) 保護者について

		当てはまらない	あまり当てはまらない	やや当てはまる	当てはまる
1	園で他の保護者と交流がしたい	1	2	3	4
2	子どもの遊び相手の保護者と，自分も親しくしている	1	2	3	4
3	園ではあまり（保護者の）友人がいない	1	2	3	4
4	保護者会の活動内容について知っている	1	2	3	4
5	保護者会には積極的に関わりたい	1	2	3	4
6	園全体の子どもたちのために，何かしたいと思う	1	2	3	4
7	保護者会は，子どもたちのためになると感じる	1	2	3	4
8	保護者会は，楽しんで参加している	1	2	3	4
9	保護者会に参加して，知り合いが増えた	1	2	3	4
10	保護者会に参加して，園のことがよくわかった	1	2	3	4
11	保護者会には，負担を感じる	1	2	3	4
12	保護者会の活動内容に，疑問を感じる	1	2	3	4
13	保護者会は，必要がないと感じる	1	2	3	4
14	保護者会には，参加する時間がない	1	2	3	4
15	親同士の交流は，煩わしいと感じる	1	2	3	4

16	親同士の人間関係で悩んでいる	1	2	3	4
17	親同士のグループがあって、入りづらい	1	2	3	4
18	親同士の関係が、子どもに影響しないか心配だ	1	2	3	4
19	園に自分の要望を伝えたい	1	2	3	4
20	自分の意見は、保育者に伝わっていると感じる	1	2	3	4
21	自分の意見は、園全体に伝わっていると感じる	1	2	3	4
22	自分の意見は、保育に反映されていると感じる	1	2	3	4

○保育者との情報交換，保育参観，保護者会活動などについて，何かご意見をお持ちでしたらお書きください。

質問は以上です。ご協力ありがとうございました

質問. 保護者との連携についてうかがいます。

以下の質問に対して、どの程度あてはまりますか。あてはまると思う数字に○をして下さい。

(1) 保護者との情報交換について

		あてはまる ない	あてはまる ない	あてはまる ない	あてはまる ない
1	保護者とはできるだけ話をするよう心掛けている	1	2	3	4
2	話す機会が少ない保護者がいる	1	2	3	4
3	担当の子ども以外の保護者ともよく話をする	1	2	3	4
4	保護者とはれんらく帳/おたより帳などを通じて情報交換をしている	1	2	3	4
5	「おたより」を作成して、できるだけ園の活動を保護者に知らせるようにしている	1	2	3	4
6	担当の子どもの家庭環境を把握している	1	2	3	4
7	悩みを抱えている保護者には、できるだけ声を掛けるようにしている	1	2	3	4
8	保護者から子育てについて相談されることがある	1	2	3	4
9	保護者には保育の専門性を発揮して助言している	1	2	3	4
10	保護者から、子育て <u>以外</u> のことも相談されることがある	1	2	3	4
11	保護者の子育て観と自分の子育て観が異なると感じることがある	1	2	3	4
12	保護者の話をじっくり聴く時間がない	1	2	3	4
13	保護者と話すのは苦手だ	1	2	3	4
14	園の保育方針は、保護者に理解されていると思う	1	2	3	4
15	自分の保育方法は、保護者に理解されていると思う	1	2	3	4
16	園には保護者が個別に相談ができる体制がある	1	2	3	4

(2) 保護者の傾向について

		当てはまらない	あまり当てはまらない	ややあてはまる	当てはまる
1	園の保育に協力的な保護者が多いと感じる	1	2	3	4
2	子どもに愛情をもって接している保護者が多いと感じる	1	2	3	4
3	信頼できる保護者が多いと感じる	1	2	3	4
4	保護者と共に子どもを育てていると感じる	1	2	3	4
5	子育てに自信のない保護者が多いと感じる	1	2	3	4
6	子育てについて、頼る人がいない保護者がいると感じる	1	2	3	4
7	時間的に、子育てに余裕のない保護者がいると感じる	1	2	3	4
8	経済的に、子育てに余裕のない保護者がいると感じる	1	2	3	4
9	親であることに自覚のない保護者がいると感じる	1	2	3	4
10	子どもに過干渉な保護者がいると感じる	1	2	3	4
11	子どもに無関心な保護者がいると感じる	1	2	3	4
12	自分の子どもを中心に考える保護者がいると感じる	1	2	3	4
13	保護者の子育てに問題があると感じるときがある	1	2	3	4
14	保護者からの要求や注文が多い	1	2	3	4
15	わかり合えないと感じる保護者がいる	1	2	3	4
16	自分の保育観と異なる考えを持つ保護者がいる	1	2	3	4
17	保護者に対して特に問題は感じない	1	2	3	4

(3) 保護者への対応について

		当 し ほ ま ら な い	あ ま り 当 し ほ ま ら な い	ち や あ ま り ほ ま ら な い	当 し ほ ま ら な い
1	保護者には，園の保育を参観してほしい	1	2	3	4
2	保護者には，日常の保育に参加して欲しい	1	2	3	4
3	保護者が園に来る機会が増えるよう配慮している	1	2	3	4
4	父親も園に来る機会が増えるように配慮している	1	2	3	4
5	子どもの送迎の前後も，保護者にはゆっくり園で過 ごしてほしい	1	2	3	4
6	保護者同士の交流ができるよう，配慮している	1	2	3	4
7	保護者が行事などで園にいるほうが，保育がしやす い	1	2	3	4
8	保護者が園で交流するための空間がない	1	2	3	4
9	保護者は子どもを送迎したら，すぐに帰宅してほしい	1	2	3	4
10	保護者が子どもを送った後も園にいと，子どもが 落ち着かないと感じる	1	2	3	4
11	保護者が保育に関わると，保育が計画通りにできな いと感じる	1	2	3	4
12	保護者同士の対立がある	1	2	3	4
13	保護者とのトラブルを抱えている	1	2	3	4
14	保護者とのトラブルがあった場合は，他の保育者に 相談できる	1	2	3	4
15	クラス役員の選定に苦労している	1	2	3	4
16	子どもの教育に熱心な保護者と，あまり教育に関わ ろうとしない保護者の差異を感じる	1	2	3	4

(4) 保護者会について

以下の質問は、園に保護者会がある場合にお答えください。

		当てはまらない	あまり当てはまらない	ややあてはまる	当てはまる
1	保護者会の活動内容について理解している	1	2	3	4
2	保護者会は子どものためになると感じる	1	2	3	4
3	保護者会は園のためになると感じる	1	2	3	4
4	保護者会は保護者自身のためになると感じる	1	2	3	4
5	保護者会は必要がないと感じる	1	2	3	4
6	保護者会への対応に苦勞している	1	2	3	4
7	保護者会のあり方に課題があると感じる	1	2	3	4
8	保護者会は、保護者にとって負担だと感じる	1	2	3	4
9	保護者会は、保護者と保育者がふれあうよい機会だと感じる	1	2	3	4
10	保護者会は、保護者と子どもがふれあうよい機会だと感じる	1	2	3	4

○保護者が幼稚園に関わっていくことについて、何かご意見をお持ちでしたらお書きください。

(保育者との情報交換，保育参観，保育参加，保護者会など，何でも結構です。)

質問は以上です。ご協力ありがとうございました。

引用参考文献

- ・ 秋田喜代美・箕輪潤子・高櫻綾子（2007）「保育の質研究の展望と課題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』（47） pp.289-305.
- ・ 秋田喜代美・佐川早季子（2011）「保育の質に関する縦断研究の展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要』（51） pp.217-234.
- ・ 朝日新聞（2013）「どうする？PTA『入退会は自由』『原則知って』各地で動き」
<http://database.asahi.com/library2/main/start.php>（2013年10月25日情報取得）.
- ・ 浅井春夫・丸山美和子（編著）（2009a）『子ども・家族の実態と子育て支援：保育ニーズをどうとらえるか』 新日本出版社.
- ・ 浅井春夫・渡邊保博（編著）（2009b）『保育の質と保育内容：保育者の専門性とは何か』 新日本出版社.
- ・ 中央教育審議会（2005）「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について（中間報告）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/04102701.htm
（2015年1月3日情報取得）.
- ・ Cornish, M. M. (Eds.) (2008) *Promising Practices for Partnering with Families in the Early Years : Family-School-Community Partnership*. Charlotte, Information Age Publishing.
- ・ Duncan, S. & Te One, S. (Eds.) (2012) *Comparative Early Childhood Education Services International Perspectives : Critical Cultural Studies of Childhood*. New York, Palgrave Macmillan.
- ・ エンゲストローム, Y. (著) 山住勝広・山住勝利・蓮見次郎 (訳) (2013) 『ネットワークする活動理論：チームから結び目へ』 新曜社.
- ・ Epstein, J. L. (2001) *School, Family and Community Partnerships*. Boulder, Westview Press.
- ・ Evans, M. A. & Johri, A. (2008) Facilitating Guided Participation through Mobile Technologies: Designing Creative Learning Environments for Self and Others, *Journal of Computing for Higher Education* (19) 2, pp.92-105.
- ・ Fitzgerald, D. (2004) *Parent Partnership in the Early Years*. New York, Continuum.
- ・ Gjems, L. (2010) Children's Narrating Way of Learning About Other People's Beliefs in Interaction with Teachers, *Early Childhood Education Journal* (38) pp.271-278.
- ・ Harms, T. Clifford, R. & Cryer, D. (1998) *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*. New York, Teacher College Press. (ハームス, T.・クリフォード, R.・クレア, D. (著))

- 埋橋玲子（訳）（2004）『保育環境評価スケール①幼児版改定版』法律文化社.）.
- ・原田正文（2012）『子育て支援と NPO：親を運転席に！支援職は助手席に』朱鷺書房.
 - ・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.
 - ・橋本真紀・山縣文治（2007）『よくわかる家族援助論』ミネルヴァ書房.
 - ・Hornby（2011）*Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships*. New York, Springer Science+Business Media.
 - ・池本美香（2014）『親が参画する保育をつくる：国際比較調査をふまえて』勁草書房.
 - ・Institute of Education University of London（2002）Technical Paper 8a. Measuring the Impact of the Preschool on the Children's Cognitive Progress.
http://www.ioe.ac.uk/EPPE_TechnicalPaper_08a_2002.pdf（2013年5月10日情報取得）.
 - ・入江礼子（2006）「保育の改革を目指して（2）：折々に考えたこと 保護者会の立ち上げから得たもの」『幼児の教育』（105）6, pp.52-58.
 - ・Joynes, W. H.（2005）A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, (40) 3, pp.237-269.
 - ・神田直子・戸田有一・神田哲司・諏訪きぬ（2007）「保育園ではぐくまれる共同的育児観：同じ園の保育者と父母の育児観の相関から」『保育学研究』（45）2, pp.58-68.
 - ・亀谷和史（編著）（2008）『現代保育と子育て支援：保育学入門』八千代出版.
 - ・荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎（2012）『ワークショップと学び 1 まなびを学ぶ』東京大学出版会.
 - ・柏女霊峰・橋本真紀（2011）『保育相談支援』ミネルヴァ書房.
 - ・川喜田二郎（1970）『問題解決学：KJ法ワークブック』講談社.
 - ・川端裕人（2008）『PTA 再活用論：悩ましき現実を超えて』中央公論新社.
 - ・教育支援協会（2012）「保護者を中心とした学校・家庭・地域連携強化及び活性化推進事業 PTA を活性化するための調査報告書」
http://www.kyoikushien.org/pdf/2010PTA/PTA_Doc1.pdf（2013年11月15日情報取得）.
 - ・家庭教育支援の推進に関する検討委員会（2012）「家庭教育支援の推進について（案）」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2012/04/06/1318644_1.pdf（2014年11月18日情報取得）.
 - ・北浦純子・重田一枝（2004）「私の園の保護者会活動（4）交わりの中で育つ」『季刊保育問題研究』（208）pp.84-89.

- ・小林功・高柳恭子・岩淵千鶴子・五十嵐市郎・原由美・前原由紀・稲川知美・星野さやか (2005) 「協同的な活動の模索」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』(28) pp.197-206.
- ・駒坂孝子 (2010) 「保育参加による子育て支援」『千葉教育』(4・5月号) pp.34-35.
- ・厚生労働省 (1994) 「今後の子育て支援のための施策の基本的な方向について」
<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/angelplan.html> (2014年7月11日情報取得).
- ・厚生労働省 (1999) 「重点的に推進すべき少子化対策の具体的実施計画」
http://www1.mhlw.go.jp/topics/syousika/tp0816-3_18.html (2014年7月11日情報取得).
- ・厚生労働省 (2002) 「少子化対策プラスワン：少子化対策の一層の充実に関する提案」
<http://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/09/h0920-1.html> (2014年7月11日情報取得).
- ・厚生労働省 (2003) 「子ども・子育て応援プラン」
www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/jisedai22/pdf/data.pdf (2014年7月11日情報取得).
- ・厚生労働省 (2005) 「次世代育成支援対策推進法」
<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H15/H15HO120.html> (2014年7月11日情報取得).
- ・厚生労働省 (2008a) 『保育所保育指針』フレーベル館.
- ・厚生労働省 (2008b) 『保育所保育指針解説書』フレーベル館.
- ・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).
- ・草山充 (2001) 「参加しやすい工夫で身近な関係づくり」『保育の友』(49) pp.14-16.
- ・Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press. (レイヴ, J. 上ンガー, E. (著) 佐伯胖 (訳) (1993) 『状況に埋め込まれた学習：正統的周参加』産業図書.)
- ・Limbo, R. Petersen, W. & Pridham K. (2003) Promoting Safety Young Children with Guided Participation Pricess, *Journal of Pediatric Health Care*, pp.245-251.
- ・丸山美和子 (2009) 「さまざまな子育て支援の取り組み」浅井春夫・丸山美和子 (編) 『子ども・家族の実態と子育て支援：保育ニーズをどう捉えるか』新日本出版社, pp.105-136.
- ・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.
- ・松永愛子 (2012) 『地域子育て支援センターのエスノグラフィー：「親子の居場所」創出の可能性』風間書房.
- ・美馬のゆり・山内航平 (2005) 『「未来の学び」をデザインする：空間・活動・共同体』東京大学出版会.

- ・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.
- ・文部科学省（2008a）『幼稚園教育要領』教育出版.
- ・文部科学省（2008b）『幼稚園教育要領解説』フレーベル館.
- ・森下晴美（2004）「私の園の保護者会活動（5） みんなでつくる『あたたかい場所』」『季刊保育問題研究』（210） pp.84-89.
- ・Moss, P. (1994) *Defining Quality: Values, Stakeholders and Processes*. Moss, P. & Pence, A. (Eds.) *In Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*, New York, Teacher College Press.
- ・内閣府子ども・子育て支援新制度施行準備室（2014）「子ども子育て支援新制度について」<http://www8.cao.go.jp/shoushi/shinseido/outline/pdf/setsumei.pdf>（2014年5月25日情報取得）.
- ・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，pp.29-40.
- ・中坪史典・秋田喜代美・増田時枝・安見克夫・砂上史子・箕輪潤子（2010）「保育カンファレンスにおける保育者の語りの特徴：保育者の感情の認識と表出を中心に」『乳幼児教育学研究』（19） pp.1-10.
- ・日本保育協会（2001）「保育所における家庭保護者との連携に関する調査研究報告書」http://www.nippo.or.jp/cyosa/12_04/04_ta.htm（2014年12月20日情報取得）.
- ・日本保育協会（2001）「保育所における家庭・保護者との連携に関する調査研究報告書」http://www.nippo.or.jp/cyosa/12_04/04_ta.htm（2014年12月20日情報取得）.
- ・日本保育協会（2005）「保育および子育て支援に関する調査研究報告書」http://www.nippo.or.jp/cyosa/hei16/3/03/03_ta.htm（2014年12月20日情報取得）.
- ・Nguon, S. (2012) *The Impact of Parental Involvement on Girls' Academic Performance : A Case Study of Cambodian Secondary Schools*. 『比較教育学研究』（43） pp.91-111.
- ・ノディングス, N. (著) 佐藤学 (監訳) (2007) 『学校におけるケアの挑戦：もうひとつの教育を求めて』 ゆみる出版.
- ・野々山久也（2006）「家族新時代への胎動：家族社会学のパラダイム転換にむけて」 広田照幸（編）『日本の教育と社会 3 子育て・しつけ』日本図書センター.
- ・野澤正子（2007）「親もともに育つ子育て支援とは」『保育学研究』（45） 2, pp. 165-167.
- ・OECD（1997）『親の学校参加：良きパートナーとして』学文社.

- ・ OECD (2006) *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris, OECD Publishing.
- ・ OECD (2012) *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris, OECD Publishing.
- ・ 大日向雅美 (2008) 「育児不安の払拭」 汐見稔幸 (編) 『子育て支援の潮流と課題』 ぎょうせい.
- ・ 大宮勇雄 (2006) 『保育の質を高める：21世紀の保育観・保育条件・専門性』 ひとなる書房.
- ・ 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.
- ・ Powell, K. (2005) *The Effect of Adult Playcentre Participation on the Creation of Social Capital in Local Communities*, Massey University, <http://www.playcentre.org.nz/researchdocs/16.pdf> (2014年12月20日情報取得).
- ・ Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York, Oxford University Press.
- ・ Rogoff, B. Mistry, G. Goncu A. & Mosier, C. (1993) *Guided Participation in Cultural Activity by Toddlers and Caregivers*. Chicago, University of Chicago 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. Reprinted (2008) in K. Hall & P. Murphy (Eds.), *Pedagogy and practice: Culture and identities*. London, Sage.
- ・ Rogoff, B. Turkanis, 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. (著) 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.)
- ・ Rogoff, B. Pérez, C. Chavajay, C. & Chavajay, J. (2011) *Developing destinies: A Mayan midwife and town*. New York, Oxford University Press.
- ・ 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) 『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.
- ・ 埼玉県 (2010) 「保育所・幼稚園の保護者の保育参加事例集—保育所・幼稚園の親支援事業報告」 <http://www.pref.saitama.lg.jp/page/oyashien.html> (2013年2月1日情報取得).
- ・ 埼玉県 (2012) 「親支援モデル施設育成事業報告書」

- <http://www.pref.saitama.lg.jp/page/24moderu.htm> (2014年10月27日情報取得).
- ・ 齋藤久美子・無藤隆 (2009) 「幼稚園5歳児クラスにおける協同的な活動の分析：保育者の支援を中心に」『湘北紀要』(30) pp.1-13.
 - ・ 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.
 - ・ 佐藤浩代 (2010) 「教会付属幼稚園の保護者会活動と母親の育ちについての考察－教会付属幼稚園がケアリング・コミュニティとして機能する可能性」『東洋英和大学院紀要』(6) pp.49-70.
 - ・ 佐藤学 (2012) 『学校を改革する：学びの共同体の理想と実践』岩波書店.
 - ・ Schroeder, M. Pridham, K. (2006) Development of Relationship Competencies Through Guided Participation for Mothers of Preterm Infants, *Jognn Journal of Obsteric Gynecologic and Neonatal Nursing* (35) 3, pp.358-368.
 - ・ 柴山真琴 (2009) 「異文化児の共食活動における学習：4歳国際児の『導かれた参加』過程の質的分析」『異文化教育』(29) pp.50-63.
 - ・ 島津礼子 (2014 a) 「幼稚園の『保育参加』における学びの生成について」『保育学研究』(52) 3, pp.344-354.
 - ・ 島津礼子 (2014b) 「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」『広島大学大学院教育学研究科紀要第三部』(63) 印刷中.
 - ・ 島津礼子 (2014c) 「保育への保護者の参加と協同に対する意識：保育者と保護者への質問紙調査をもとに」『日本乳幼児教育学会第24回大会発表要旨集』 pp.174-175.
 - ・ 品川区 (2009) 「親と子が共に育つ『一日保育士体験』」
www.soumu.go.jp/main_content/000088732.pdf (2015年1月17日情報取得).
 - ・ 汐見稔幸 (2008) 『子育て支援の潮流と課題』ぎょうせい.
 - ・ 住田正樹 (編) (2012) 『家庭教育論』放送大学教育振興会.
 - ・ 諏訪きぬ (2014) 「子育て支援 (総説)」『保育学研究』(52) 3, pp.314-318.
 - ・ 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.
 - ・ 舘岡康雄 (2006) 『利他性の経済学：支援が必然となる時代へ』新曜社.
 - ・ 丹野広子 (2013) 「保護者支援を考える時」『季刊保育問題研究』(262) p.2.
 - ・ 友定啓子・山口大学教育学部附属幼稚園 (2004) 『もうひとつの子育て支援：保護者サポートシステム』フレーベル館.
 - ・ 東内瑠里子 (2013) 「『つたえあい保育』の発展と成人の『対話』『共同学習』」『季刊保育問題研究』(262) pp.26-35.

- Vandermaas, M. Way, E. & Umpreebe, J. (2002) Guided Participation in a Cooking Activity over Time, *Early Child Development and Care*, (172) 6, pp.547-554.
- 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. (著) 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.)
- ワーチ, J.V. (2002) 『行為としての心』北大路書房.
- ワーチ, J.V. (2004) 『心の声：媒介された行為への社会文化的アプローチ』福村出版.
- Wartman, K. L. & Savage, M. (2008) *Parental Involvement in Higher Education : Understanding the Relationship Among Students, Parents, and the Institution*. Hoboken, Wiley & Sons.
- 上野直樹・西阪仰 (2000) 『インタラクション：人工知能と心』大修館書店.
- 埋橋玲子・小尾麻希子 (2012) 「幼児教育における『協同的な学び』を推進する教師の援助：幼稚園5歳児クラスの事例に見る」『同志社女子大学総合文化研究所紀要』(29) pp.225-238.
- 吉田正幸 (2010) 『次世代の保育のかたち：幼稚園・保育所の可能性と限界』フレーベル館.

謝辞

本論文の執筆にあたり、広島大学大学院教育学研究科教育人間科学専攻において指導教官であり、学位論文主査である七木田敦先生には、終始丁寧なご指導とご鞭撻を賜りました。

学位論文副査である丸山恭司先生、山田浩之先生、中坪史典先生には、一次審査、予備審査を通して、多大なご指導、ご助言を頂きました。

ここに、深く感謝申し上げます。

また、研究を進めるにあたり、研究対象園、地域子育て支援センターの先生方には、格別のご高配を賜りました。インタビュー調査、質問紙調査には、多くの保護者、保育者の方々に、ご協力を頂きました。

心より、お礼申し上げます。

Judith Duncan 先生には、本論文に至るまでに、何物にも代え難い多くのご助言、ご示唆を賜りました。

深く、お礼申し上げます。

広島大学大学院附属幼年教育研究施設の先生方には、貴重なご助言、ご指導を賜りました。また、幼年教育研究施設の皆様には、多方面にわたりご協力を頂きました。

ここに、深く感謝申し上げます。

最後に、常に温かく見守り、励まし続けてくれた家族に、深く感謝します。

2015年1月

島津 礼子