

保育者の語り合いを通じた学びに関する考察

—アトム・つばさ共同保育園の事例をもとに—

永田 誠・磯邊 友美・田中 万里

A Study on Learning through Discussion among Child Care and Education Teachers

—Review of “Atomu” and “Tsubasa” nursery schools—

NAGATA,M., ISOBE,T. and TANAKA,M.

大分大学教育福祉科学部研究紀要 第37巻第2号

2015年10月 別刷

Reprinted From

THE RESEARCH BULLETIN OF THE FACULTY OF

EDUCATION AND WELFARE SCIENCE,

OITA UNIVERSITY

Vol. 37, No. 2, October 2015

OITA, JAPAN

保育者の語り合いを通した学びに関する考察

—アトム・つばさ共同保育園の事例をもとに—

永田 誠^{*1}・磯邊 友美^{*2}・田中 万里^{*3}

【要 旨】 本研究では、アトム・つばさ両共同保育園の保育者に対する聞き取り記録をもとに、保育者・親が共同の保育の場を形成し、自己を語る過程を通した学びの成果について考察した。特に、本稿では、語り合いを通した保育者自身の成長とそれによる保育観の変化に着目した。

保育者は、語り合う過程を経験することで、様々な人と関わりあい、多様な価値観に触れ、相手を受容することで自己と他者との共感を生み出すとともに、よりよい子どもの育ちに向けた親との共同の保育観へと変容していた。

【キーワード】 共同保育 保育者の学び 語り合い 子育て・家庭教育支援

1. 研究の目的と方法

2015 年 4 月から「子ども・子育て新制度」が開始され、これまで展開されてきた幼稚園と保育所の二元的な保育制度が、新たな展開を迎えようとしている。その中では、学童保育を含む乳・幼児期からの教育・保育を一体的に展開するための保育の質の向上が問われている¹⁾。

幼児教育・保育や社会教育の分野では、学校教育に先立って子育て・家庭教育支援の名のもと、親（家庭）との関係づくりが取り組まれてきた。それらの実践では、核家族、ひとり親家庭の増加、人間関係やコミュニティの希薄化といった子どもと家庭を取り巻く外形的変容による育児不安、親の養育力不足、児童虐待といった問題状況が浮き彫りとされた。マニュアル化された子育てや学歴社会の中で育ってきた親は、周囲からの評価を意識し、自己の存在価値を見出すかのように子どもへの過度の期待と、「いい親」を求める社会的価値に翻弄されるように完璧な子育てを目指す姿も散見される²⁾。子育てや人間関係に悩む親が増加する中で、子育てサロン・サークルや園庭開放など子育ての社会化に向けた取り組みが提供されている。一方で、子育て・家庭教育支援の取り組みがサービス化され、親自身の養育力の向上につながっていないばかりか、子育ての外部委託化を進展させているとの指摘もなされている³⁾。

一般的には、子育て・家庭教育支援は、家庭保育を行っている親や幼児に対する子育てに関する情報提供や、親同士・子ども同士の交流の場を提供することと認識されている。しかし、

平成 27 年 6 月 1 日受理

*1 ながた・まこと 大分大学教育福祉科学部発達科学教育講座（教育学）

*2 いそべ・ともみ 社会福祉法人三瀬保育園

*3 たなか・まり 社会福祉法人武内福祉会武内保育園

親のニーズの裏側には、多くの場合子育てを困難とする問題が潜在しており、当事者と支援者の関係構築が第一歩となることから、幼児教育・保育においても機能として包含され、生活や親（家庭）の多様性を受け止めることが期待されている⁴⁾。そのため、保育者⁵⁾をはじめとする支援者には、幅広い専門性と多様な親（家庭）と向き合う覚悟が問われるが、現状では、脆弱な制度・条件下に置かれていると言わざるを得ない⁶⁾。今後の子育て・家庭教育支援を含む保育の質の向上においては、主体となる親による私的な領域として理解される子育てという営為を、次代をつくりだす社会的営みとして変質することが問われている。

こうした課題に対して、早くから自覚的に保育者と親が保育における共同の場を形成してきたのが、大阪府の南部に位置する熊取町にあるアトム共同保育園（以下、アトム）、つばさ共同保育園（以下、つばさ）である。保育の必要性を起点として、1967年に保育者と親が共同で運営する形態でアトムが誕生して以来、保育者と親が語り合う場を設定することで、自分の気持ちをさらけ出し、語り合いを繰り返すことで人間関係を構築しつつ、子どものより豊かな生活や成長を支えることを共同で模索する取り組みは、全国的にも知られている。

アトムの所長等を務めた市原氏は、「相談したくても本当のことを言えない」、「他人と表面上の付き合いしかできない」といった自己否定の感情や自己表現を苦手とする保育者と親の共通した傾向を指摘する⁷⁾。この背景には、自尊感情や幸福感とつながる日常生活を基盤とした「豊かさ」の問題も横たわっている。「自分を表現する」ことは、いかに自分自身を「ありのまま表現する」かが問われるものであり、日々の経験の蓄積において他者と語り合う過程の中でこそ自己を認識することにつながる。いわば、語り合いを通じた自己成長に向けた学びは、保育者・親の立場を超え、現代における子育てに関わる者の共通課題に抗する過程として理解できる。

本研究では、保育者・親が共同の保育の場を形成し、自己を語ることによる学びの過程について考察する。特に、本稿では、語り合いを通じた保育者自身の成長とそれによる保育観の変容に着目した。研究の方法としては、アトム、つばさの両共同保育園の資料ならびに文献等を収集し、先行研究の検討を行った上で、市原悟子氏（つばさ園長）及び岩木陽子氏（アトム園長）他9名の両保育園保育者に対する聞き取りを行った⁸⁾。

2. 子育て・家庭教育支援の方向性と課題

（1）子育て・家庭教育支援をめぐる政策の展開

1990年の1.57ショックにおける少子化問題に歯止めをかけるべく、国は様々な子育て支援策を展開してきた。1994年には、文部省・厚生省・労働省・建設省4大臣合意による「今後の子育て支援のための施策の基本的方向性について」（エンゼルプラン）と大蔵省・厚生省・自治省の3大臣合意の「当面の緊急保育対策等を推進するための基本的考え方」（緊急保育対策基本等5ヵ年事業）を策定し、問題の重要性がようやく認識され始める。そして、1999年に「重点的に推進すべき少子化対策の具体的実施計画について」（新エンゼルプラン）や「少子化対策推進基本計画」、2003年に「次世代育成支援対策推進法」、2004年に「少子化社会対策大綱」が策定されるなど、少子化対策としての子育て支援施策が矢継ぎ早に打ち出される。（表1）

また、社会教育の一部として捉えられていた家庭教育においても、1997年の「酒鬼薔薇聖斗（サカキバラセイ斗）事件」をきっかけに、家庭教育支援として内容・方法等を変容させる。この動きは「教育改革国民会議報告—教育を変える17の提案—」の第1番目に「教育の原点

は家庭であることを自覚する」と明記されたことで一層明確となり⁹⁾、2006年の教育基本法改正において、「父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有するものであって生活のために必要な習慣を身につけるとともに、自立心を育成し、心身の調和のとれた発達を図るよう努めるものとする」と第10条に「家庭教育」を新設するに至る。

これらの子育て・家庭教育支援の政策動向を振り返ると、①少子化対策としての視点、②児童福祉政策としての視点、③教育改革の一環としての視点の3点が、相互に関係を及ぼしつつ進展してきた。そうした政策展開の中では、乳幼児を対象とする「子育て支援」と従来からの親を対象とする「家庭教育」をどのように結合させ、問題解決に有効な政策の枠組みをつくり出すかという厚生労働省系統の「子育て支援」と文部科学省系統の「家庭教育支援」の一体化という課題も顕在化している。子育て・家庭教育支援の量的拡大が図られる一方で、そこで生まれた人や社会とのつながりを継続し、社会との接点を形成する中で、親自身が自己をエンパワーメントしていく学びのプロセスを生み出す支援のあり方や、子どもをもつ親の当事者性と子育ての社会化の担保が問われている。

表1 子育て・家庭教育支援をめぐる政策等の変遷

1989年	1.57 ショック
1994年12月	文部省・厚生省・労働省・建設省大臣合意「今後の子育て支援のための施策の基本的方向性について」（エンゼルプラン）
1994年12月	大蔵省・厚生省・自治省3大臣合意「当面の緊急保育対策等を推進するための基本的考え方」（緊急保育対策等5カ年事業）
1996年7月	中教審答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」
1997年	人口問題審議会報告書「少子化に関する基本的考え方について」
1997年	「酒鬼薔薇聖斗（サカキバラセイ斗）事件」
1998年6月	中教審答申「幼児期からの心の教育の在り方について」
1999年2月	文部省「家庭教育手帳」及び「家庭教育ノート」刊行配布
1999年12月	少子化対策推進関係閣僚会議「少子化対策推進基本方針」
1999年12月	大蔵省・文部省・厚生省・労働省・建設省・自治省6大臣合意「重点的に推進すべき少子化対策の具体的実施計画について」（新エンゼルプラン）
2000年	生涯学習局長通達「子育て・家庭教育支援への公民館活用」
2000年4月	中央教育審議会報告「少子化と教育について」
2000年12月	教育改革国民会議報告
2001年	社会教育法改正「家庭教育」規定
2001年7月	「仕事と子育ての両立支援策の方針について」（待機児童ゼロ作戦）閣議決定
2002年7月	家庭教育支援の充実についての懇談会報告「『社会の宝』として子どもを育てよう！」
2002年9月	厚生労働省「少子化対策プラスワン」
2003年3月	少子化対策推進関係閣僚会議「次世代育成支援に関する当面の取組方針」
2003年3月	中教審答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」
2003年7月	少子化社会対策基本法及び次世代育成支援対策推進法

2004年3月	文部科学省「家庭教育支援のための行政と子育て支援団体との連携促進」
2004年6月	「少子化社会対策大綱」を閣議決定
2004年12月	少子化社会対策会議「少子化社会対策大綱に基づく重点施策の具体的実施計画について」（子ども・子育て応援プラン）
2005年1月	中教審答申「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」
2006年12月	教育基本法改正
2007年1月	中教審答申「次代を担う自立した青少年の育成に向けて」
2008年7月	教育振興基本計画
2010年1月	「子ども・子育てビジョン」閣議決定
2010年7月	文部科学省・子どもを見守り育てるネットワーク推進会議「子どもを見守り育てる新しい公共の実現に向けた行動計画」
2012年3月	家庭教育支援の推進に関する検討委員会報告書「つながりが創る豊かな家庭教育～親子が元気になる家庭教育支援を目指して～」

（２）子育て・家庭教育を支援する学び

子育てに関する親の学びに着目したのが、2012年の家庭教育支援の推進に関する検討委員会報告書『つながりが創る豊かな家庭教育～親子が元気になる家庭教育支援を目指して～』である。同報告書は、基本的な方向性の一つとして、「家庭教育を個々の家庭の努力のみに委ねることなく、担い手である親が学んでいくことを社会として支えていく」ことを前提として「親の親としての学びや育ち」を支援することが提起された。子どもの育ちや親の子育てを直接的に支援することに主眼が置かれていたこれまでの方針から転換し、親の学びや親自身の育ちを支援することに力点が置かれたものであった¹⁰⁾。換言するならば、この提言は、子育て・家庭教育支援の物理的支援から質的支援への転換であり、「親の親としての学びや育ち」をいかに支援するか、そのための保育者と親との信頼関係構築のための実践の蓄積が求められている。

家庭教育支援の推進に関する検討委員会の副座長でもある山本は、「教育基本法の改正で保護者が子の教育について第一義的な責任を有すると明記され、家庭教育における保護者への圧力が強まっていた」と指摘し、「社会の構造が家庭教育を困難にしていることを打ち出したことで、親子を支える提言に」との意見を出している¹¹⁾。ここには「子どもがいるから、親になるわけではない」、「親自身が親になるための学びを通して、親になっていくという過程を認識しなければならない」との認識があり¹²⁾、自らの事柄も相手に自己開示し、対象となる家庭に自らの弱さや限界を見せつつ、信頼関係を構築することができるかが支援の第一歩となると提起する。つまり、現代における子育て・家庭教育支援は、子どものよりよい育ちに向けた「親が親になるプロセスを学習する」ことを支援することと理解できる。今日、家庭が多様化する中で、支援する者は自分のキャパシティだけでははみ出す家庭の困難に向き合い、互いの違いを克服しつつ、子どもや親のために考え合う関係を創出することが求められる。家庭が多様化するからこそ支援のアプローチは多様であり、組み合わせも無限である。家庭や学校、地域の多様性を認め合う関係を前提に、実践の蓄積から支援を創出する存在が求められるとともに、子育てに関する親の学びの過程を社会的共通資本として合意がいかに形成できるかが問われている。

3. 保育に対する語り合いと保育者の学び

(1) 熊取町における保育の概況

熊取町は、人口が 44,505 人（1 世帯平均人数は 2.95 人）¹³⁾ で、大阪府の南部、関西空港に隣接する自治体である。2011 年 4 月 1 日現在、認可保育所は、8 所（公立 6 所、私立 2 園）となっている。主たる産業は農業や繊維業で、特に、タオル産業は歴史的に盛んで、24 時間稼働の工場の主たる担い手は女性であったことから、仕事と家事・育児の両立が生活・地域課題として公立保育所等が整備されてきた。1955 年頃には、京都大学原子炉実験所を誘致し、学研文化都市計画が進行する。それに合わせ急行停車駅ができたことで、町は急速に発展していく。1975 年頃からは宅地開発により大阪市のベッドタウンとして変貌し、核家族や共働き家庭が増加する。保育所では産休明けの未満児預かりや一時保育・夜間保育に対する要求が高まっていく。こうした歴史の中で、地場産業で働く旧住民と流入してきた新住民の双方のニーズが一致し、保育の充実がまちづくりの課題となる。

一方で、幼稚園や保育所、地域の子育てサポート等に接点を持たず、子どもと接する経験が未熟な親の存在も顕在化していく。そこで、児童福祉法と児童虐待防止法の改正による虐待通告の窓口の対応を市役所に置くことが義務付けられたことを契機に、虐待事案に対する窓口の一本化と子育て支援と幼児教育・保育の一元化の 2 点から、2005 年 4 月に「子ども家庭課」が新設される。この新しい部署は、単なる統合再編にとどまらず、教育委員会の指導主事や保健部門の保健師を兼務にすることで教育・福祉・保健の連携を実質的に可能とする人員配置をつくり上げた点に特徴が見られる。これら三者が連携することにより、熊取町に住む 0 歳から 15 歳までの子どもと家庭を一元的サポートする体制が実現されたのである。その後、子ども家庭課は、要保護児童対策協議会、次世代育成支援対策協議会を立ち上げ、教育（教師）・福祉（保育士）・保健（保健師）のそれぞれが有するネットワークや専門性、人材を活用しつつ、熊取町の「子育てしやすいまちづくり」を実現する要として位置づけられていく。

(2) アトム共同保育園・つばさ共同保育園の歴史と保育理念

1) 保育園の変遷と特徴

当時、熊取町には 0～2 歳児のための保育所がなく、必要に迫られた親（特に、京都大学原子炉実験所職員）は、保育所問題懇談会を開く。語り合いの先駆けとなる懇談会において、官舎の一部を開放する形で保育所開設が決定し、1967 年 4 月にアトム共同保育所が設立された。1978 年にはプレハブを増築し、0 歳児の保育室を作り、年齢別保育も開始した。1979 年には保育児童 0, 1 歳児の定員を 16 名とする。そして、1986 年には給食と土曜日の延長保育も開始し、1995 年に初めての 5 歳児卒所式が行われるに至る¹⁴⁾。その後、2003 年 3 月には認可外保育所であった共同保育所の閉所式が行われ、4 月からは保育時間が午前 7 時から午後 10 時までのアトム共同保育園（定員 150 名）が認可保育所として再出発することとなり、これに併せて休日保育、一時保育等も実施されるようになる。

共同保育園は、府営団地に隣接する公立保育所だった施設を活用した認可保育所であったが、認可外保育所時代の共同保育の理念は継承され、親等による保育参加や保護者懇談会、保育者による自己の振り返り（総括）も定期的に開催されている。（写真 1、写真 2）

また、アトムを運営する社会福祉法人アトム共同福祉会が 2012 年 4 月から運営を開始した

のが、つばさである。つばさは、住宅開発による人口増加に伴い新設された認可保育所である。新園舎建設の際には、保育者自らがどんな園にしたいか意見を出し合い、「調理室から子どもの様子が見られるように」、「家庭的な雰囲気」などの思いが反映された園舎となり、園庭に固定遊具がない、三輪車や竹馬などが子どもの手の届くところに用意されている、テラスと中庭がつながり子どもが裸足で行き来できるなど、随所に特色が感じられる造りとなっている。(写真 3、写真 4) 施設の工夫は保育室だけにとどまらず、地域全体での子育て意識を醸成するための地域子育て支援の拠点となるコミュニティルームも設けられている。

写真 1 アトム共同保育園の園舎と園庭



写真 2 年長児クラスの保育の様子



写真 3 調理室と隣接する保育室



写真 4 園庭の様子



アトムは、認可外の共同保育所時代、認可保育所となった共同保育園時代、そして、つばさを開所し 2 園体制となった 2012 年からと、大きな転換点に 2 度直面してきた。

認可外の共同保育所時代は、基本的には保育料にて運営され、親との共同運営であったことから、子どもの保育に関する情報交換はもちろんのこと保護者懇談会などの共同保育のベースとなる取り組みも、保育士・親が相互に理念を共有しつつ、保育をつくり上げてきた。2003 年 4 月に開園した共同保育園は、それまでの認可外保育所時代とは異なり、自治体の補助がある一方で、地域の多様な子育て家庭を受け入れることになる。この当時を振り返り、園の中心的役割を担っていた市原氏や岩木氏は「戦いに行く」日々だったと語る¹⁵⁾。前身の公立保育園

との保育内容や保育士の対応等を比較される、貧困や虐待等を疑われる家庭とも直面するといった事態が次々に起こり、開園当初は電話対応や家庭訪問に追われ、毎日泣く保育士、事故を恐れ園外に出ることができない保育の日々であったと言う。こうした新しい家庭と向き合う日々の中で、これまでの保育理念を伝えるために、より丁寧に家庭と関わる努力を重ね、次第に親との信頼関係を築いていく。そして、2012年のつばさ開所は、この経験があったからこそ挑戦することができたと市原氏は述べる¹⁶⁾。住宅開発によって生まれたニュータウンであるつばさが丘地区は、若い共働き世帯と定年退職後を過ごす世帯とが共に生活する地域であり、新しいコミュニティにおいて、子どもの保育と親への支援だけでなく、地域づくりの拠点として住民の出会い、つながりを生み出す場としての役割も期待されている。

こうしたアトムが積み重ねてきた共同保育は、親との共同により生み出され、親との丁寧な関わりによる信頼関係や共感性を得ることで多様な家庭にも受け入れられる汎用性を有したもののへと成熟させ、そして、子育て家庭は もちろん多様な人々を結びつける子育てを核とした地域づくりを担う実践へと展開してきたのである。

2) アトムの保育理念と保育内容

アトムとつばさの保育方針は、「ひとはみんなのために、みんなはひとりのために」である。この方針の下、保育士と親が共同で保育の運営に臨んでいる。家庭は子育てを保育所に委託するのではなく、保育所は子育てを補完するのでもなく、親も役割をもち、保育者とともに子育てを分かちあうことで、保育者と親という立場を超えて、共に子どもの育ちに向き合う関係が培われている。この保育方針には、当時、アトムの所長代理であった市原氏の「表現することを大事にしたい」「わからないことをわからないと言える職場にしたい」という思いが強く反映され¹⁷⁾、実践を積み重ねる中で確立されてきた。4時間にもわたる職員会議では、各クラスの様子や予定だけでなく、保育者自身の悩みや思いなども語り、全員で話し合いながら解決していく。定期的に開催される保護者懇談会でも、子どもの家庭での様子や親自身の悩みや思いを担当や他の親の前で伝え、全員で語り合う。時には親だけではなく、保育者が自分の悩みを親に聞いてもらうなど、自分の思い、考えを表現し合う場となっている。

この保育方針に沿った具体的な保育の姿を示したものが「3つの柱」である。(表2)これは保育におけるエピソードをもとに確立・共有されたものであり、子どもだけでなく、保育者や親も含めた育ちの姿を示したものである。ここには日常的な出来事を通して、子ども自身に自分の思いを表現し、相手の気持ちを考えることを体験することが、就学以降の子どもの成長過程において重要な生きる力であるという認識からの「自己表現力」(①)や子どもの成長の特徴、個性、行動の背景などを理解し、子どもの意見に耳を傾け、どのような思いも受け止め共感することで、子どもと向き合うことができるとの考えからの「個性を大切にする」(②)、子ども・親・保育士の立場や世代を超えた3者の人間関係を大切にするすることで、信頼関係を基盤としたよりよい発達環境をつくり、継続することが、子どもの自立に向けての財産となるとの認識から生まれた「人間関係づくり」(③)の3点から構成され、アトム・つばさの共同保育を具体化したものとして保育者・親の子ども理解や語り合いの視点として共有されている。

表2 アトム共同保育園・つばさ共同保育園における「3つの柱」

アトムの3つの柱

①自己表現の力を養います。(子どもの体験で大事にしたいこと)

子どもが、自分の思いや感じたことを素直に表現できるように努めます。「やりたくない」という気持ちさえも押さえ込まず、やりたくない気持ちも素直に表現できるようにします。

◆子ども同士のトラブルは必要不可欠な体験です。

- ・すぐには止めない。結果手がだす場合などにおいても、手を出すだけでは、相手には自分の思いが分かってもらえないことを体験させ、言葉で伝えることにつなげる機会にする。
- ・トラブルを通して自分の気持ちを表現することで自分を知り、相手の気持ちに気づけるようにする。
- ・トラブルの中で、大人がすぐに答えを出すのではなく、子どもに問いかけ考えさせる機会を作る。

②1人1人の個性を大切にします。(職員、保護者が心がけること)

◆子どもが、個性を活かしのばせる環境をつくります。

- ・年齢別の成長の特徴を理解する。
- ・子どもの個性を見極め理解する。
- ・子どもが引き起こす問題行動にはどんなこどもの思いや、背景があるのか探り、子どもの理解を深めるようにする。

③人間関係作りを重視します。(子ども、保護者、職員ともに体験すること)

◆子どもの自発的な遊びを大切に、自分を認め、相手を認める人間関係の土台をつくります。

◎子どもと保育士

子どもが安心感を持てるように関わり、自己表現できるよう共感し、受け止め、理解しながらやりとりを深める。時には保育士の気持ちを正直に伝え、子どもにも保育士の心を理解してもらうように努める。

◎保護者と保護者

お互いの子育ての悩みに限らず、しんどいことなど何でも言える、困った時に助け合える関係の構築をしていただく。クラス懇談会、各行事を通して、関係を深め、卒園後もつながっていけるようにする。

◎保育士と保育士

職員同士で反目関係、派閥グループなどを作らないように、職員会議では自分の思いや考えを表明する。アトムの職員としての自覚(保育園に求められている使命)をしっかりと持つ。人の失敗やトラブルなどを、自分のこととして捉え責任追及に終わらず共に考え、補い合い次に活かしていく。

◎保護者と保育士

共同の精神をモットーに、支えあい、認めあえる関係を作っていく。それぞれの立場を理解し保護者の思い、保育士の思いを出し合う場(各種の懇談会)を活用し子どもにとって最善のことは何かを考えあう。

(3) 保育者の語り合いを通した学びと自己成長

ここでは、市原悟子氏及び岩木陽子氏他9名の保育者に対する聞き取りをもとに、保育者の語り合いを通した自己と保育観の変容について考察したい。聞き取り調査(2012年9月23日

～25日実施)は、対象者各自に対する質問項目を設定した上で、インタビュー時に適宜、補足質問を行った。各保育者の質問項目は、以下の通りである。(表3)

分析の方法としては、聞き取り記録から作成した逐語録をもとに、各対象者の聞き取り内容の関連性を再整理するとともに、①保育者自身の変化、②保育者と保護者との関係、③保育者同士の関係の3点から整理した。その上で、保護者懇談会・職員会議・総括といった語り合いに関連の深い事例を抽出し、考察を行った。

表3 インタビュー対象者と主な質問項目

対象者	主な質問項目
市原悟子氏 (つばさ園長)	保育経歴、両園の保育者、共同保育所時代から共同保育園までの経緯、保育理念「3つの柱」ができた経緯、両園の保育内容、園便り「アトムつ子通信」、保護者懇談会・職員会議・中間総括の取り組み、子ども・保護者・保育者の自己表現、子ども・保護者・保育者の変化
岩木陽子氏 (アトム園長)	保育経歴、両園の保育者、共同保育所時代から共同保育園までの経緯、保護者懇談会・職員会議・中間総括の取り組み、子ども・保護者・保育者の変化
アトム・つばさの保育者9名	保育経歴、就職の動機、園での印象深い事例、他園との違い、自分自身の変化、職員間の関係作りでの工夫、保護者懇談会における保護者への対応

事例1) 保育者・親との語り合いから学ぶ自己表現(A保育士:1年目)

1歳児担任のA保育士のクラスでは、子ども同士の「噛みつき、引っかき」といった行為が見られていた。最初は、そこまで悩んでいなかったが、時間が経つにつれてだんだんと余裕がなくなってきた。噛まれたり、引っかかれたりした側の保護者からも「嫌だ」という意見も聞かれ始めた。7月の保護者懇談会では、「噛みつき、引っかき」をテーマに取り上げ、親と保育者で意見交換を行った。親側からは「お互いさま」の声が多かったが、やはり「嫌だ」と感じている親も少なくなかった。

そうした中で、A保育士は、「噛む、引っかくは子どもの表現だ」と考えていたが、次第に「傷になる前に止めないと」という思いも強くなっていく。保育者に憧れ、その夢を実現した時には、子どもの思いを汲み取ることを大事にしたいと思っていたA保育士であったが、当時の自分について「子どもの思いを汲み取ることを大事にしたいと思っていたのにできてない自分。いろんなことでいっぱいいっぱいになってきていた¹⁸⁾」と述べる。A保育士は「噛まれた側の保護者の気持ちを理解してあげたい」、「子どもの表現や思いを大切にしたい」、「自分が思う保育ができていない」等の思いが重なり、葛藤の中で自分の保育への不安と迷いが生じていた。

9月10日からA保育士は、園長の岩木氏の提案で、2週間、担任するクラスを離れ、1歳児を除く0～5歳児のクラスに入った。担任する子どもの年齢が前後するクラスの様子等を見ていく中で、1年後の2歳児では身振りよりも言葉で伝えようと頑張っている姿を目にする。また、A保育士を気にかけていた岩木園長は、「噛みつき、引っかき」に関しての臨時保護者懇談会を9月21日に開催した。A保育士は、その懇談会で、今、自分が思っていること、感じていることを親に伝えた。3歳児では友だちの思いが分かり、4歳児ではみんなで一つの問題を考えることができるようになるなど、それぞれの年齢による成長の姿を見て、1歳児には「噛みつき、引っかき」の過程が大切なのだということをA保育士自身が語ることができた。

クラスを離れることや保護者懇談会を提案した岩木氏は、懇談会の様子を次のように語る。

泣きながら保育士も、辛い気持ち、今のしんどさを語ると、(保護者は)「そこまでさせてしまっ」、 「ほんとにお互いいいものを望んでいるのに…」という感じで思ってくれた。「保育を一緒にしていこう」とか「一緒に子育てしていこう」というふうに、すごく温かく感じた¹⁹⁾。

その後、担任するクラスに戻ったA保育士は、少し落ち着いた気持ちで子どもを見ることができるようになり、「噛みつき、引っかき」をただ止めるだけでなく、「〇〇って言えばいいんだよ」などの声かけができるようになった。この経験は、1年目のA保育士にとって、別のクラスから自分のクラスを見つめ直す契機となった。A保育士は、自身の保育やアトムについて「散歩が楽しい。上の先生方からの学びが多い。学生の時と違って「先生」になると責任が全然違う。最初から完璧は無理。少しずつ²⁰⁾」と述べる。

A保育士は「噛みつき、引っかき」という行為を最初はどうしていいかわからず、一人で戸惑い、悩みを抱え込み、自分自身の保育自体に対しても不安や迷いを感じていた。しかし、A保育士は岩木氏や他保育士、親に自分の意見を伝えていく中で課題の解決へと近づき、保育者としての成長の契機にすることができた。そして、保育士という職務の責任の重さを再認識するだけでなく、先輩保育者に対する憧れと保育者としての成長を自分自身で期待する前向きな姿勢へと変化するに至る。このA保育士の成長を支えた背景には、これまでアトムが共同保育の中で培ってきた保育者と親の信頼関係が、新人保育者の悩みを理解しようとする親の共感的な姿勢へとつながったのではないだろうか。保育者は、日常の保育の中で紡ぎ出される様々なエピソードを通して、先輩保育者の助言や親の信頼を得ることで、保育者としての自己の成長への糧としていくことが示されている。

事例2) 語り合いによる自己の振り返り (B保育士: 保育歴20年以上)

B保育士は、元々引っ込み思案な性格で、人前で話をすることが苦手な性格であった。学生時代には、その性格を直すために一歩踏み出した行動が裏目に出て、こんな嫌な気持ちになるのであれば、自分の気持ちをシャットアウトしたほうが楽だとさえ思ったこともあった。そういった性格や経験から、B保育士は、20歳の時に保育職に就いたものの、大人集団とコミュニケーションをとることを避け、親を受け止める覚悟ができず、保育士を続けるか迷ったこともあった。しかし、20年以上に渡り、アトムで保育を続けることができた理由を、B保育士は次のように述べる。

すごくよかったのが、子どもの保育をしながら、自分を見つめ直すことができた。学生時代にできなかったことを、働きながら学ぶことができた。まあ、子どもに逃げて入ったけれど、結果的には、子どもの背景には親がいるわけで、その親を理解していくことで、真実を知った時に、保育士を続けるか否か迷った反面、新たな自分が発見できたり、保育士を続けてきてよかったと思う²¹⁾。

B保育士は、保護者懇談会などの親と語り合う過程で、子どものことをより知ることができ

るということだけでなく、新たな自分が発見できたり、自分の生き立ちを振り返ったりすることを経験から実感することができた。自己の課題に気が付き、自己の成長を実感することが保育士を続ける意欲となってきたのである。こうした経験をもとに、保育者同士、保育者と親の語り合いについて、B保育士は次のように述べる。

一つの現象で物事を考えがちであるが、実はその裏側には、こういう思いがあるというところまで話をしないことには、お互い分かり合えたとか、理解し合えたというところまではいかない。違和感を覚えた時にどう受け取るか。ついつい、そこで置いてしまいがち。そこでトラブルにならないように避けている。でも、いつかそういう思いが爆発する。些細なことでも、どう思っているかについて話をしていこうとする取り組みをしている²²⁾。

B保育士は、人と語ることの重要性に気が付き、新たな自分を発見してきた。人と関わり、コミュニケーションを取ることで、他者の価値観に触れ、それが人間関係を築いていく。その経験は、自己を見つめ直し、自己を発見し、新たな自分づくりに向き合っていくことにつながっていったのである。それは保育者として子どもを理解することと同時に、アトムの保育理念を理解すること、そして、保育士としての社会的意義を認識する過程であったと言えよう。

事例3) 語り合いによる保育観の変化 (C保育士: 保育歴 20 年程度 ※離職期間を含む)

C保育士は、現在5歳児担任である。約20年前、学童保育で1ヶ月程アルバイトをしていたが、辞めようとしている頃に、市原氏から「アトムにこないか」と誘われる。それからアトムで働いていたが、色々なことが積み重なり、一度、職場を離れることを決める。ある保育士からは「3年ほどしたら戻っておいで」と言われていたが、気付いたら3つの職に就き、アトムを離れてから7年が経っていた。しかし、C保育士の中では、「保育の仕事にもう一度就きたい」、「現場に戻りたい」という思いが増していく。アトムで働いていた時には、保育士資格を持っていない状態で働いていたため、他の保育士に対して引け目を感じ、自分の保育に自信が持てずにいた。そのため、これを機に資格を取り、保育の現場に戻ろうと決意し、専門学校へ通い始め、保育士の資格を取得する。そして、アトムの採用試験を受け、2004年4月から改めて再び働き始めることになる。

C保育士は、アトムの保育との出会いを振り返り、以下のように述べる。

自分自身を否定されずに受け止めてもらえたという安心感を得た。最初は、赤ちゃんの抱っこの仕方もミルクの分量もわからなかった。でも、「わからない」と口にすることがすごく怖かった。「そんなんもわからへんと仕事してたんか」と言われそうで。でも、ある日の会議で「わからへん」と言ったら、「そういうふうに、わからへんっていう疑問をもつて、すごい大事な」と言ってもらえた。今まで否定されてばかりだったのに、否定さえなかったことにすごく驚いた²³⁾。

C保育士は、自分自身に自信が持てず、それを隠すように攻撃的に他者と接していたが、アトムで働き始めてからは、「いっぱい変わった。人を信じるようになった。二十歳の頃はトゲトゲだった。心にゆとりができた²⁴⁾」と自己の変化を感じている。

そうしたC保育士の変化は、取り巻く同僚との関係だけでなく、自身の保育においても変化を及ぼす。

私は4月、自分のクラスの保護者に、一人一人何でもいいからクラスで役割を持つよう呼びかけた。「負担になる」「めんどくさい」などの意見もあったが、「子どもたちのためにもお願いします」と言うと、みんな承諾してくれた。園の行事を手伝う保護者もいれば、自分から、こういう保育をしたいと言ってくる保護者もいた。運動会に向けたクラスTシャツを作りたいと呼びかけると、クラスの父親が名乗りを上げ、「自分の家で藍染めをしているから、藍染めTシャツを子どもたちに教えたい」という提案があり、その保護者が「先生」となって保育に参加し、手伝いに来る保護者もいた²⁵⁾。

C保育士にとって、アトムは「ありのままの自分を受け止めてもらえる」、「自分が表現したことを否定せず、真剣に聞いてもらえる」、「自分はこういう人間なんだ」と思うことができるきっかけの場となる。その変化は、自身の成長にとどまることなく、保育自体への変化を及ぼし、親の保育参加を促し、親と保育者が共同して保育を担っている。実際に、アトムでは親が自主的に企画した保護者会主催の旅行など親同士の交流の取り組みも生まれている。こうした親の保育参加は、他の子どもの成長を見る機会となり、自身の子育てを振り返る学びの契機ともなるものであろう。C保育士の事例は、語り合いを通じた他者との信頼が保育観の変化をもたらし、親同士の自立した取り組みを生み出した事例と理解できる。

4. 保育者の学びとしての共同学習

本稿では、アトム・つばさ両園の保育者に対するインタビューから、保育者の語り合いを通じた学びの意義について考察してきた。アトム・つばさの両園における共同保育には、子どもを取り巻く大人の関係性の構築が基盤となる。子どものよりよい育ちのために保育者同士、親同士、そして保育者と親の関係づくりに重点が置かれてきた。それにより相互理解を図るだけでなく、保育者や親が公の場で自分の悩みを打ち明け、日々の経験を語り合うことで共に学び合い、育ち合う場を形成している。保育者は、語り合う過程を経験することで、様々な人と関わりあい、多様な価値観に触れ、相手を受容することで自己と他者との共感を生み出すとともに、よりよい子どもの育ちに向けた親との共同の保育観へと変容していた。

こうした保育者の変容をもたらすアトム・つばさの共同保育実践の基底にあるのが「共同学習」である。「共同学習」は、戦後社会教育において「学習の主体化と共同化」に向かう実践として展開した学習運動である。その特徴は、①共通の問題の発見と問題の解決を軸にしながら学習者同士の連帯と平等な関係をつくり出すための小集団という形態、②取り組む問題は、地域社会や家庭の場において残存する封建遺制の抑圧的な状況から発生する問題であり、その克服の過程は地域の民主化、生活の合理化、そして人間性の解放へと向かう学習実践、③学習の展開は、困難を感じずることを起点として、語り合いを通して示唆された解決を実践で検証するという合理的思考の段階を経た学習と実践の緊密な結びつきの3点が挙げられる。一方で、「共同学習」は70年代からの学習の限界性と社会変化の影響によって、衰退を辿るとともに、「個人の問題・経験を集団のなかでいかに掘り下げて考えていくことができるか、あるいは、個人

の抱える悩み・問題を他の仲間とどれだけ共有して学習を深めていくことができるか」,「＜個と共同体＞の関係性にかかわる基本的な問いは, 集団の発展とそこでの共同性の質をたえず見直していくことを課題に残した」として現代的再評価も求められている²⁶⁾。

山本は「共同学習」の現代的意義を次のように述べる。

人は生活のなかで, いまの自分の力では解けない疑問, 解決できない不安, 苦悩(課題)を抱え込む。しかし一人が直面する課題は, 同じ時代, 同じ社会に生きる他者によって共有される。共有された課題を共同の努力で解いていこうとする意思が生まれるとき, そのひとつの道として共同学習がはじまる。社会教育とは, この共同学習を援助するシステムであり, 社会教育労働とは, 現代の市民が, 孤立して抱え込んでいるようにみえる疑問や不安, 苦悩の共有から共同の学習課題を見つけだし, 共同学習に取り組みはじめる過程を援助する営みである。社会教育実践が, こうした学習主体の営みとその援助によって構成されるとすれば, 人々の疑問や不安, 苦悩が共有される「あらゆる機会, あらゆる場所」において社会教育実践は成立するのである。豊かな社会教育実践は, こうして生み出され, 「あらゆる機会, あらゆる場」における生涯学習として展開していく²⁷⁾。

この山本の指摘は, 「社会教育」という用語を「保育」もしくは「子育て・家庭教育支援」と読み替えた時, 正しくアトム実践を表象したものと理解できるとともに, 今後の幼児教育・保育ならびに子育て・家庭教育支援における一つの指針となるものであろう。理論と実践の二項対立を克服した専門家モデルの一つとして D.ショーンの「反省的实践家²⁸⁾」が取り上げられるが, アトム実践は「対話」を成立させる信頼関係を基盤とした語り合いと, 語り合いを通して生み出された「省察」による自己変容とも捉えることができよう。生活を基盤とした語り合いは, 保育者等の自身の課題や生い立ちを振り返ることで, 思考は保育実践にとどまらず, 保育者や子ども・親自身の生活領域までを範疇とした認識を共同で深める過程として展開される。

現代における教育・保育における専門性をめぐる議論においては, 多様なニーズに応えるべく, より一層の能力の高度化が求められている。しかし, 幼児教育・保育, 子育て・家庭教育支援といった子育てに関わる専門職には, 個別的な知識・技能の習得にとどまらず, それらを具現化し, 保育を創造する能力, そして, その前提として子どもや親を理解し, 信頼関係を構築するための人間性とそのための自己教育性が不可欠となる。こうした自己教育性は, 日々の実践過程における経験とそれを理解するための他者との語り合いによって促されていることを示唆する事例として本稿は位置づけられよう。

最後に, 今後の研究課題としては, 実際の「共同学習」としての語り合い場面における保育者と親の関係性と変容の過程を実証的に検証していくとともに, 親自身の学びと変容が及ぼす内容についての考察が求められる。それにより, 質の高い保育を生み出す保育者と親の学びの過程を明らかにすることで, 語り合いという教育的営為を通した「共同学習」の現代的再評価を図っていきたい。

謝辞

ご多忙の中、インタビュー調査にご協力をいただいた市原悟子園長・岩木陽子園長他アトム・つばさ共同保育園の保育士の皆様には、深謝申し上げます。また、本研究にあたり、貴重な資料とともにご指導をいただいた山本健慈先生にも深くお礼申し上げます。

なお、本稿で使用したインタビュー記録は、磯邊友美・田中万里の卒業研究の一環として実施した記録を活用し、永田が再分析・再構成して執筆したものである。本稿執筆にあたり、調査記録活用の承諾を頂いた共同研究者両名にも改めて感謝致します。

注釈・参考文献

- 1) 保育の質の向上においては、研究者等において国際的に広がる幼児教育・保育改革の事例等を参考に、保育者自身が自らの実践を客観的に評価・改善する取り組みなどが広がってきている。大宮勇雄『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、2006 年や白石淑江・水野恵子『スウェーデン保育の今—テーマ活動とドキュメンテーション』かもがわ出版、2013 年などを参照。
- 2) 現代における若い世代の子育ての意識や価値意識に関しては、本田由紀『「家庭教育」の隘路—子育てに強迫される母親たち』勁草書房、2008 年などに詳しい。
- 3) 子育て支援のサービス化の問題については、大日向雅美『「子育て支援が親をダメにする」なんて言わせない』岩波書店、2005 年などを参照のこと。
- 4) 日本生活体験学習学会第 13 回研究大会・大会校主催シンポジウム「子育て・家庭教育（家族）支援と生活体験—多様化する家庭を支えるために—」より（2012 年 1 月 28 日）
- 5) 本稿では、「保育者」という用語は幼稚園教諭ならびに保育士を包含したものとして使用する。
- 6) 保育者が置かれる現状や保育・子育て支援等に関する課題については、垣内国光『保育に生きる人びと—調査に見る保育者の実態と専門性』ひとなる書房、2011 年やベネッセ教育総合研究所『第 2 回幼児教育・保育についての基本調査報告書』2012 年を参照のこと。
- 7) 市原悟子「人権を語るリレーエッセイ『いい人をやめることから始める子育てを』」財団法人大阪府人権協会、2004 年 8 月
- 8) 本稿における各氏の所属や役職、保育歴等については、調査当時のものにて表記する。
- 9) 教育改革国民会議「教育改革国民会議報告—教育を変える 17 の提案—」（2000 年 12 月 22 日）
- 10) 家庭教育支援の推進に関する検討委員会『つながりが創る豊かな家庭教育—親子が元気になる家庭教育支援を目指して—』2012 年 3 月
- 11) 山本健慈「家庭教育が困難な時代の家庭教育の在り方を提起」『遊育』2012 年 3 月 26 日
- 12) 前掲 4)
- 13) 『平成 17 年国勢調査』より。
- 14) ユニークな成り立ちと保護者を主体とした共同保育の取り組みが注目を集め、2002 年から 2004 年の期間において、NHK スペシャルの撮影が行われた。撮影は、160 日間、計 250 時間にわたり撮影され、放映後は、テレビでの反響はもちろん書籍でも出版もされた。
- 15) 2012 年 9 月 24 日市原つばさ園長聞き取り記録ならびに 2012 年 9 月 25 日岩木アトム園長聞き取り記録より。
- 16) 2012 年 9 月 24 日市原つばさ園長聞き取り記録より。
- 17) 詳細については、アトム共同保育所「大人が育つ保育園—アトム共保は人生学校—」ひとなる書房、1997 年や NHK 「こども」プロジェクト『裸で育て君らしく 大阪・アトム共同保育所』日本放送出版協会、2003 年を参照のこと。

- 18) 2012 年 9 月 25 日 A 保育士聞き取り記録より。
- 19) 2012 年 9 月 25 日 岩木アトム園長聞き取り記録より。
- 20) 前掲 18)
- 21) 2012 年 9 月 24 日 B 保育士聞き取り記録より。
- 22) 同上。
- 23) 2012 年 9 月 25 日 C 保育士聞き取り記録より。
- 24) 同上。
- 25) 同上。
- 26) 「共同学習」は青年の学習活動を中心として全国的な広がりをみせ、その後、国立市公民館における女性問題学習や貝塚子育てネットワークの会の実践等に代表される婦人・成人の学習方法としても発展してきた。片岡了・辻智子「共同学習・生活記録」日本社会教育学会編『講座現代の社会教育の理論Ⅲ 成人の学習と生涯学習の組織化』東洋館出版，2004 年，p.110・p.114
- 27) 山本健慈・村田和子「地域生涯学習の組織化」日本社会教育学会編『講座現代の社会教育の理論Ⅲ 成人の学習と生涯学習の組織化』東洋館出版，2004 年，p.173
- 28) ドナルド・ショーン（佐藤学・秋田喜代美訳）『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える—』ゆみる出版，2001 年

A Study on Learning through Discussion among Child Care and Education Teachers

—Review of “Atomu” and “Tsubasa” nursery schools—

NAGATA,M., ISOBE,T. and TANAKA,M.

Abstract

The purpose of this paper is to examine the significance of learning through discussion by child care and education teachers. In this study, I carried out interviews with child care and education teachers at “Atomu Nursery School” and “Tsubasa Nursery School”. The study focused on cultivating beliefs about care and education for children and families through discussion.

Child care and education teachers were able to change their perspective and motivation toward child care and education by cultivating empathy between themselves and others. They achieved this by a process of involvement with a variety of people, contact on diverse values, and acceptance others.

【Key words】 Cooperative Learning in Early Childhood Care and Education, Child Care and Education Teacher’s Learning, Discussing, Child Care and Family Education Support